Franz Steiner Verlag

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 114, 2018/1, 148–166

RALF TENBERG / BRITTA BERGMANN

Berufsfachschule im Wandel: Bilanz einer Pilotstudie in Hessen

Kurzfassung: Der Berufsfachschule ist im Deutschen Berufsbildungssystem eine substituierend-kompensierende Funktion gegenüber der Dualen Ausbildung beizumessen. Wenngleich sie in mehrere sehr unterschiedliche Einzelformate gegliedert ist, dominiert hier die 2-jährige Berufsfachschule. Diese ehemalige „Brücke" für gute Hauptschüler zur Mittleren Reife hat sich seit Ende des 20. Jahrhunderts mehr und mehr in ein Format der Ausbildungsvorbereitung gewandelt. Diesem Trend folgend, stieß Hessen mit der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule" eine umfassende Reform an. Aus der wissenschaftlichen Begleitung dieser inzwischen in den Schulversuch BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung) übergeleiteten Pilotstudie konnte eine Reihe interessanter Ergebnisse und Befunde abgeleitet werden, welche es ermöglichen, die dort implementierten konzeptionellen Ideen zu reflektieren. Im Vergleich mit den Ansätzen anderer Bundesländer zeigen sich dabei einige Parallelen, im Hinblick auf die differenzierte Förderung in den allgemeinen Fächern zeigt sich der Hessische Ansatz jedoch als sehr weitreichend, ebenso durch die Einführung eines Profilgruppenunterrichts, der ausschließlich auf die persönliche Unterstützung der Jugendlichen fokussiert.

Ausgangspunkt

Unterhält man sich über die Berufsfachschule in Deutschland, kann man durchaus einige Zeit aneinander vorbeireden, denn die Wahrscheinlichkeit, dass man das Gleiche meint, ist gering, insbesondere dann, wenn man aus verschiedenen Bundesländern kommt. Sie konkret zu definieren ist schwierig, denn – unabhängig von ihrer Bezeichnung – muss sie nicht zu einem Beruf führen und beinhaltet auch Allgemeinbildung. Als irritierend zeigt sich auch die verbale Nähe zu den Fachschulen, die sich jedoch durch ihre AdressatInnen ebenso wie durch ihre Bildungsziele erheblich von den Berufsfachschulen unterscheiden. Hier eine/n echte/n ExpertIn zu finden, ist schwierig, wenn überhaupt dann in sehr spezialisierten Abteilungen der Kultusministerien oder bei der Kultusministerkonferenz. Wissenschaftliche Zugänge in den bzw. über die Berufsfachschulen sind selten und entbehren bislang eines tragfähigen theoretisch-empirischen Fundaments. Dies erstaunt angesichts der Tatsache, dass diese Schulart neben der Berufsschule den höchsten SchülerInnen-Anteil im Deutschen Berufsbildungsbereich aufnimmt. Die aktuellen Reformen der BFS unterstreichen ihre Bedeutung, daher wird im Folgenden entlang eines solchen Reformansatzes herausgearbeitet, wo-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

her die Berufsfachschulen in Deutschland kommen, wie sie sich institutionell entwickelt haben und welchen Weg aktuell die 2-jährige BFS geht.

Die Berufsfachschule in Deutschland

Als Ursprung der Berufsfachschule gelten die sog. Handelsschulen, welche sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als berufliche Vollzeitschulen für die kaufmännische Erstausbildung etablierten (PAHL, 2009, 67). Diesem Ansatz folgten ähnliche in hauswirtschaftlichen, sozialen und gewerblich-technischen Domänen. Schon damals war die Berufsfachschule nicht nur auf den Erwerb eines beruflichen Abschlusses ausgerichtet, sondern darüber hinaus auf das Erreichen eines höheren allgemeinen Bildungsabschlusses. Daher wurden neben den beruflichen Inhalten auch Fächer der Allgemeinbildung unterrichtet. Die zentrale Bedeutung des Konzepts der Berufsfachschule wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass auch die Berufsschule, welche aus der Fortbildungsschule des 19. Jahrhunderts hervorging, zunächst den Berufsfachschulen zugeordnet wurde. Erst 1937 wurden Berufsfachschulen von diesen differenziert, letztlich, um die Unterscheidung zwischen betrieblicher und schulischer Berufsbildung zu akzentuieren.

In den Folgejahren, insbesondere mit Beginn der Bundesrepublik Deutschland, wurde die Duale Ausbildung immer dominanter und verdrängte die Berufsfachschulen aus dem Kernbereich beruflicher Bildung. Anders als in vielen Nachbarstaaten bewährte sich der betrieblich dominierte Weg gegenüber dem schulischen Ansatz im deutschsprachigen Raum. In den Zeiten von Wirtschaftswunder und Vollbeschäftigung war kaum Bedarf an einer betriebsfernen vollschulischen Ausbildung und die damals mannigfaltigen Möglichkeiten des betrieblichen Aufstiegs erforderten kaum den Nachweis höherer Bildungsabschlüsse.

Anfang der 1970er-Jahre änderte sich dies deutlich und die Berufsfachschule begann zu expandieren. Spätestens Ende dieses Jahrzehnts war sie Standardabteilung aller größeren Berufsbildungszentren in Deutschland. Was waren die Gründe? Der Ausbildungsmarkt war von einem Bewerbermarkt in einen Anbietermarkt übergegangen, immer mehr Jugendliche kamen entweder nicht oder nicht direkt in jene Ausbildung, welche sie sich wünschten. Zudem entstand eine wachsende Nachfrage nach einer „Brücke" vom Hauptschulabschluss zum Mittleren Bildungsabschluss, denn die Bildungsexpansion hatte das „Rennen um die Abschlüsse" eröffnet und Studieren wurde einerseits ein möglicher Bildungsweg auch für „bildungsfernere" Gesellschaftsgruppen, andererseits auch zunehmend zwingend für all jene, die einen beruflichen Aufstieg aspirierten. Im Gesundheitssektor hatte sich zudem im Kontrast zur Dualen betrieblichen Ausbildung ein eigener Weg etabliert, Jugendliche an die Berufe heranzuführen. Durch ihre Nähe zur Medizin entwickelte sich hier ein eigenständiges Ausbildungssegment, das insbesondere auf die Bedingungen und Ansprüche der Ärzte, Labors und Apotheken zugeschnitten war. Später, beginnend in den 1980er-Jahren kam eine weitere Zielgruppe hinzu: Jugendliche, die auf Grund defizitärer schulischer Leistungen bzw. sozial-habitueller Defizite überhaupt keine Ausbildungsstelle bekamen und (sofern sie unter 18 waren) noch schulpflichtig waren. Die Berufsfachschule entwickelte sich zu einem probaten und gleichermaßen komplexen Kompensations-Bereich der Dualen Ausbildung in einer sich dynamisierenden (Berufs-)Bildungsgesellschaft.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Somit erfolgte angesichts dieser divergenten Intentionen und Aspirationen der potenziellen Schülerschaft von Berufsfachschulen die Ausdifferenzierung der Berufsfachschule in ihre heutigen 5 zentralen Ausprägungen – die 1- und 2-jährige BFS ohne Berufsabschluss und drei verschiedene Formen der BFS mit Berufsabschluss (s. Abb. 1) – und kann somit als die Folge eines schulischen Adaptionsprozesses verstanden werden, welcher sowohl von betrieblichen, als auch von gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. deren Wechselwirkungen getrieben wurde:

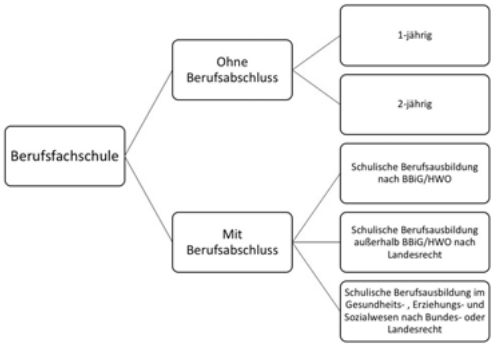

Abb. 1: Varianten der Berufsfachschule

Immer noch wird die Berufsfachschule dem Berufsbildungssystem zugeordnet. Dies geht letztlich auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.11.1971 zurück. Wie in allen strukturellen Bildungsbelangen, die länderübergreifend geklärt werden müssen, zeigt sich hier also die Kultusministerkonferenz zuständig. Zentrales Interesse war hier das Bestreben, die über alle 16 Bundesländer verteilten und dabei durchaus different umgesetzten Formate moderat zu systematisieren. 26 Jahre später, am 28.02.1997 wurde diese „Rahmenordnung über die Berufsfachschulen" erstmals durch die „Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen" novelliert, am 7.12.2007 ein zweites mal und schließlich am 17.10.2013 das letzte mal. Wenngleich sich diese Vereinbarungen in ihrem inhaltlichen Kern kaum verändert haben[1], wandelten sich die Bezeichnungen der dort im Einzelnen spezifizierten Bildungsgänge. Damit folgte die Vereinbarung den Entwicklungen in diesem Berufsbildungsbereich über die Jahrzehnte. In der aktuellen Version werden diesbezüglich aufgeführt: Bildungsgänge der Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, Bildungsgänge der Berufsfachschulen, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen und Bildungsgänge der Berufsfachschulen, die zu einem Berufsausbildungsabschluss führen, der nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist (KMK, 2013, 4 ff.).

Markant ist hier, dass die fünf Formate der Version von 2007 auf vier Formate reduziert wurden, indem man nicht mehr zwischen Bildungsgängen der Berufsfachschulen die eine berufliche Grundbildung vermitteln unterscheidet, deren erfolgreicher Besuch auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen angerechnet wird bzw. nicht angerechnet wird. Hintergrund dieser „Vereinfachung" war wohl die Tatsache, dass diese Anrechnung seitens der Betriebe nie kon-

1 In der letzten Version wird analog zu den Entwicklungen in der Dualen Ausbildung von „Beruflicher Handlungskompetenz" gesprochen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

sequent vollzogen wurde und – ähnlich wie im Berufsgrundbildungsjahr – immer mehr zur Ausnahme geworden war. Was jedoch aus den hier vorgenommen Spezifikationen deutlich wird ist, dass die Berufsfachschule keine konsistente Schulart ist, sondern vielmehr ein Sammelbegriff für einige, durchaus unterschiedliche Schularten mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Zielen und Abschlüssen. Was dieses Papier jedoch nicht vermittelt, ist der Facettenreichtum der Berufsfachschulen durch ihre deutlich unterschiedlichen Positionierungen im Berufsbildungssystem. Dieses untergliedert sich aktuell in die drei Teilbereiche „Duales System[2]", „Schulberufssystem[3]" und „Übergangssystem[4]" (Abb.2).

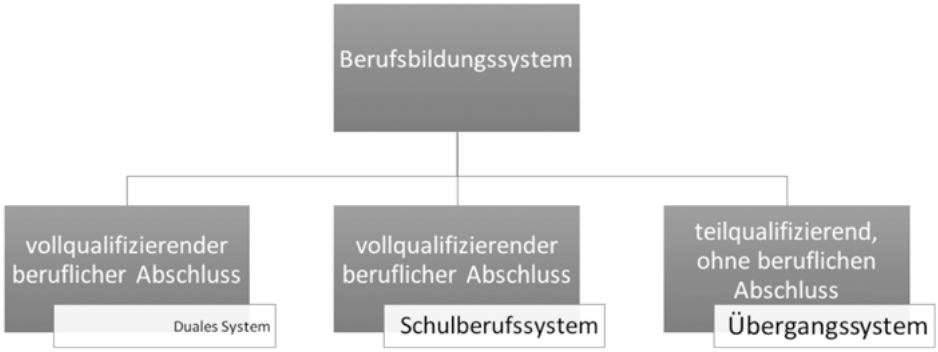

Abb. 2: Berufsbildungssystem

Welchem System (Schulberufssystem oder Übergangssystem) das jeweilige Berufsfachschul-Format zugeordnet werden kann, hängt entscheidend davon ab, ob eine Berufsfachschule einen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss vermittelt oder nicht. Vermittelt eine Berufsfachschule einen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss zählt sie zum Schulberufssystem, vermittelt eine Berufsfachschule hingegen „nur" berufliche Grundfertigkeiten oder verbessert die Berufsfachschule die Allgemeinbildung bzw. führt zu einem höheren Abschluss wird sie dem Übergangssystem zugeordnet.

Wie Abb. 1 zeigt, stellen BFS mit Berufsabschluss (I) ein Parallel-Segment zu unserer Dualen Ausbildung dar, wobei hier drei unterschiedliche Formate vorliegen: (Ia) Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO. Hier werden an den Berufsfachschulen Berufe ausgebildet, welche es parallel auch im Dualen System gibt (GoldschmiedInnen, Büro- und Sekretariatskräfte, …). (Ib) Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO nach Landesrecht, welche in Berufen ausbilden, die es nicht in der Dualen Ausbildung gibt[5],

2 Teilzeitberufsschule, betriebliche Ausbildung
3 Vollzeitschulische Ausbildung
4 „Das Übergangssystem umfasst „(Aus-)Bildungsangebote", 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 allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen." (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79)
5 Hier sind durchaus Überschneidungen möglich, z. B. bei den Chemieberufen im Bundesland Hessen…

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

die sog. „Assistentenberufe" (Staatlich geprüfter Assistent für Automatisierungs- und Computertechnik, Biologisch-technischer Assistent, Chemisch-technischer Assistent, Denkmaltechnischer Assistent …). (Ic) Schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht, also die sog. „nichtärztlichen" Ausbildungen für Gesundheitsfachberufe (Physiotherapeut, Gesundheits- und Krankenpfleger, Ergotherapeut, Orthoptist, Podologe, Diätassistent, Notfallsanitäter). Während Zugang und Abschluss bei den schulischen Berufsausbildungen an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO (Ia) deckungsgleich mit deren jeweiligem dualen Pendant sind, wird bei den anderen beiden Formaten ein mittlerer Bildungsabschluss vorausgesetzt. Unter bestimmten Bedingungen können die unterschiedlichen Berufsfachschulen auch zur Fachhochschulreife (KMK, 2013) führen.

BFS ohne Berufsabschluss[6] (II) sind zentral für Jugendliche vorgesehen, die zunächst keine Ausbildung antreten wollen oder können. Sowohl die einjährige Form (IIa) als auch die zweijährige Form (IIb), sind berufsfachlich ausgerichtet und können auf eine berufliche Ausbildung angerechnet werden (KMK, 2013, S. 4). Zudem besteht i. d. R. bei beiden Formaten die Möglichkeit höhere Schulabschlüsse zu erreichen (ebd, S. 5). Dennoch genießen die Berufsfachschulen ohne beruflichen Abschluss bei der Wirtschaft nur geringes Ansehen, mit der Folge, dass sie trotz höherem Schulabschluss nicht zu einer Berufsausbildung führt und nur selten als 1. Ausbildungsjahr anerkannt wird. Deren AbsolventInnen durchschreiten gegenteilig häufig mehrere Formate der BFS als „Warteschleifen", bis sie in einer Ausbildung oder in ungelernter Beschäftigung ankommen (NIEMEYER-JENSEN, 2011, 7). Die aktuell zu verzeichnende Vielfalt der unterschiedlichen Berufsfachschulformate begründet sich somit aus deren sehr unterschiedlichen Positionierungen. Auf der einen Seite adressierten sie Berufe, die anders gar nicht erlernt werden können (Ib, Ic) und auf der anderen Seite solche Berufe, die in kompensatorischer Intention entwickelt wurden (Ia), um Lücken im Ausbildungsmarkt zu schließen und Jugendliche zu versorgen, die (regional) keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden.

Die Zahlen von 2015 zeigen, dass im BFS-Segment die schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht (Ic) eine dominante Position einnimmt: Von insgesamt 2.496.954 Jugendlichen an beruflichen Schulen (100 %) befanden sich 1.423.898 (57 %) in einer dualen Ausbildung und 431.689 (17 %) an Berufsfachschulen (statistisches Bundesamt). Dies teilte sich auf in 12.698 (0,5 %) in einer schulischen Berufsausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO (Ia), 13.681 (0,6 %) in einer schulischen Berufsausbildung an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO nach Landesrecht (Ib) und 65.111 Jugendliche (2,6 %) in einer schulischen Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht (Ic) (BMBF, 2016, 41). Angesichts dieser Verteilung zeigt sich, dass in diesem Berufsfachschulsegment der kompensatorische Aspekt eine untergeordnete Rolle spielt. Er bezieht sich (2015) mit ca. 13.000 Jugendlichen lediglich auf knapp 0,5 % aller schulischen und betrieblichen Auszubildenden. Dies stellt sich im Bereich der Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss anders dar, denn diese sprechen inzwischen überwiegend SchülerInnen an, die entweder ein Problem haben, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden oder den Wunsch, noch einen höheren Abschluss zu erreichen, um einen adäquaten Ausbildungsplatz zu finden. Von den 424.740 Jugendlichen, die

6 je nach Bundesland und Berufsfachschulform (einjährig oder zweijährig) gibt es z. T. sehr unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

2016 in Deutschland eine Berufsfachschule besuchten (Statistisches Bundesamt, 2017, 8), befanden sich mit 394.375 SchülerInnen ein Großteil der gesamten BFS-Schülerschaft in diesem Segment, wobei die 2-jährige BFS (IIb) davon über 90 % einnimmt. D. h. dass die 2-jährige Berufsfachschule mit ca. 14 % aller Jugendlichen im Deutschen Berufsbildungssegment gegenüber allen anderen BFS-Segmenten eine dominante Rolle einnimmt und ihr damit auch die höchste bildungspolitische Bedeutung beizumessen ist.

Zweijährige Berufsfachschule in Hessen

Die 2-jährige BFS hatte sich bis in die 1990er-Jahre als funktionale Brücke leistungsorientierter HauptschülerInnen zur Mittleren Reife etabliert. Als Folge der Lehrstellenknappheit, der Niveauanhebung in vielen Ausbildungsberufen gegen Ende der 1990er-Jahre sowie der sukzessiven Entwertung des Hauptschulabschlusses mussten dort jedoch immer mehr Jugendliche aufgenommen werden, die Schwierigkeiten hatten, einen Ausbildungsplatz zu finden, mit der Folge, dass die Unterrichtssituation dort zunehmend schwieriger wurde, die Zahl der Wiederholenden zunahm, das Leistungsniveau und damit auch die Quote der erreichten Abschlüsse sukzessive absank (zur aktuellen Situation s. Rasch, 2017). Auch die spätestens nach Ende des letzten Jahrzehnts eingetretene deutliche Entspannung des Ausbildungsmarkts hatte daran nichts geändert. Daher reagierten nach und nach einzelne Bundesländer und reformierten diese Schulart (s. ebd.).

Im Bundesland Hessen begann dieser Prozess vor ca. 7 Jahren, als das Kultusministerium zunehmend mit den beschriebenen Problemen konfrontiert wurde (SPEIER, 2011). Konkret wurde dies mit der Hessischen Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule", welche mit dem Schuljahr 2013 startete (Hessisches Kultusministerium, 2013). Aktuell geht diese Pilotstudie unmittelbar in den Schulversuch BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung) über (TENBERG, BERGMANN, 2017). Waren es im 4-jährigen Vorlauf 3 Pilotschulen in Fulda, Fritzlar und Hanau, erfolgt nun die Implementierung des neuen Ansatzes an 26 Schulen über ganz Hessen verteilt (ebd. 185). Dies erfolgt nicht zuletzt auf Basis der Erfahrungen, Evaluationsergebnisse und Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. Diese führte in den 4 Jahren zwischen 2013 und 2017 umfassende Datenerhebungen durch, 4 Vollerhebungen der soziodemographischen Daten der SchülerInnen, 3 Vollerhebungen deren Sozialkapitals, 4 Vollerhebungen deren Berufswahlkompetenz, sowie die jeweils halbjährlich durchgeführte Evaluation über alle beteiligten SchülerInnen und Lehrpersonen an allen 3 Schulen (zu den einzelnen Ansätzen, Instrumenten und Befunden BERGMANN, TENBERG, 2014 und BERGMANN, TENBERG, 2015). Im Folgenden wird vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse eine Zwischenbilanz gezogen.

Pilotstudie „Gestuften Berufsfachschule"

Hessen startete im Jahr 2013 die Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule", in welcher an 3 Standorten untersucht werden sollte, ob sich in dieser Schulart ein umfassender Wandel vollziehen lässt, welcher den erheblichen Veränderungen ihrer Schülerschaft Rechnung trägt (BERGMANN, TENBERG, 2015, 4). Als zentrales Problem der damaligen Situation wurde der erhebliche Zeitverlust

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

wahrgenommen, welcher dadurch entstand, dass viele Jugendliche in der BFS nicht vorankamen, 1. und 2. Jahr wiederholten und dann entweder ohne, oder mit einem schlechten Mittleren Bildungsabschluss austraten. Mit 4 Jahren ohne maßgeblichen Effekt nahm damit die 2-jährige BFS die unrühmliche Spitzenposition in den sog. „Warteschleifen-Formaten" ein.

Daher sollte das bisher monolithische Konzept einer 2-jährigen Berufsfachschule in ein gestuftes Konzept transformiert werden, in welchem die beiden Stufen unterschiedliche Ziele verfolgen. Mit dem neuen Format sollte der bisherige konsistente und durchgängige Gesamtansatz mit dem einzigen Ziel des Erreichens des Mittleren Bildungsabschlusses aufgehoben werden und durch einen 2-stufigen Ansatz ersetzt, in welchem nur die 2. Stufe das bisherige „Bildungsziel Mittlere Reife" fokussiert, die 1. Stufe hingegen auf ein möglichst schnelles Verlassen der Schule in eine duale Berufsausbildung ausgerichtet ist (ebd. 5). Die gestufte Berufsfachschule intendierte somit einen neuen Rahmen, der sowohl einen effektiven Wechsel in eine Berufsausbildung, als auch einen Mittleren Bildungsabschluss ermöglicht. Dem gerecht zu werden, stellte sich als erhebliche konzeptionelle Herausforderung dar. Dies zunächst, weil für die Stufe 1 ein völlig neuer Ansatz gefunden werden musste. Hier standen das Aufarbeiten von Defiziten in der Allgemeinbildung und in Sozialkompetenzen sowie eine umfassende Berufs- und Bewerbungsorientierung im Mittelpunkt. Dieser neue Ansatz musste jedoch nicht nur der neuen Zielsetzung eines möglichst direkten Übergangs in eine Berufsausbildung gerecht werden, sondern zudem kompatibel sein für das Umsetzen der alten Zielsetzung – dem Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses – in der Stufe 2. Um hier aber zu verhindern, dass auch die neue BFS wieder Warteschleifen begünstigen könnte, aber zu ermöglichen, dass entsprechend ambitionierte SchülerInnen weiterkommen können, musste zwischen die beiden Stufen eine funktionale Schnittstelle gelegt werden (BERGMANN, TENBERG, 2015, 3).

Derart umfassende Reformen sind in unserem Bildungssystem relativ selten. In den meisten Fällen werden bestehende Formate in kleinen Schritten und sukzessive reformiert. Dies hat den Vorteil, dass das Problem- und Fehlerpotenzial überschaubar gehalten wird und die involvierten Leitungs- und Lehrpersonen nicht überfordert werden. Es hat aber auch den Nachteil, dass wenig angefasst bzw. bewegt wird und damit viele Schulversuche den Status Quo eher manifestiert, als eine Innovation implementiert haben. Für eine adäquate Reform der Berufsfachschule war kein evolutionärer Ansatz möglich. Nicht nur das Ausmaß der Veränderungen stellte hier eine große Herausforderung für die Beteiligten dar, sondern auch die Geschwindigkeit, mit welcher in der Initialphase vorgegangen wurde. Dies hing weitgehend mit politischen Prozessen zusammen, welche durch den damals stattfindenden Regierungswechsel induziert wurden. Tatsache war, dass die Pilotstudie „Gestufte BFS" im Frühjahr 2013 bewilligt wurde, deren Konzept an einer der beteiligten Schulen bis zum Ende des Schuljahrs 2012/13 entwickelt wurde und alle 3 Pilotschulen im Schuljahr 2013/14 mit diesem neuen Konzept an den Start gingen. Die involvierten Lehrpersonen mussten in Freizeit und Ferien ihre didaktisch-methodischen Konzepte entwickeln, die Schulen ihre umfassenden strukturellen Veränderungen ad hoc systemstabil implementieren. Was dies für die involvierten Schulen Führungs- und Lehrpersonen genau bedeutete, wird erst deutlich, wenn man die einzelnen Veränderungen konkretisiert:

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Konzept und Befunde im Allgemeinbildenden Unterricht

Der allgemeinbildende Unterricht der bisherigen BFS verteilte den Lehrstoff zwischen Hauptschul- und Realschulniveau gleichmäßig auf 2 Jahre. Durch die Zielmarke der Mittleren Reife entstanden dadurch in der 2-jährigen Berufsfachschule von Anfang an hohe Anforderungen für jene SchülerInnen, die in einem der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik (oder wie häufig in mehreren) Defizite hatten. Die Leistungsspanne in den Klassen war erheblich und für die Lehrpersonen durch innere Differenzierung kaum zu kompensieren. Folge war, dass einige SchülerInnen schon früh „abgehängt" wurden, aber auch, dass sich viele Leistungsstärkeren ohne entsprechende Förderung im Mittelfeld verloren. Um dem zu begegnen, wurde für die gestufte Berufsfachschule eine Leistungsdifferenzierung durch entsprechende Gruppenteilung eingeführt. Ausgehend von einer Individualdiagnostik wurden die SchülerInnen von Anfang an in jedem der 3 allgemeinen Fächer in unterschiedliche Leistungsniveaus aufgeteilt, mit dem Ziel, dass jede bzw. jeder Lernende entsprechend seinem individuellen Ausgangsstand eingeteilt wird. Zum Schulhalbjahr oder auch bei unmittelbarem Anlass waren Gruppenwechsel möglich, um entsprechenden Entwicklungen gerecht werden zu können (BERGMANN, TENBERG, 2014, 137). In organisatorischer Hinsicht ergab sich so ein deutlich gestiegener Planungsaufwand, in didaktisch-methodischer Hinsicht galt es einerseits eine adäquate Diagnostik in den allgemeinen Fächern zu finden und einzuführen, andererseits Unterrichtskonzepte zu entwickeln, mit denen insbesondere die leistungsschwächeren SchülerInnen gefördert werden konnten. Als eingangs schwer lösbares Problem ergab sich das Thema Notengebung, denn durch die Differenzierung fand auch eine Niveauverschiebung statt, welche zu einem „Crash" zwischen individueller und sozialer Norm einerseits und kriterialer Norm andererseits führte. Vereinfacht ausgedrückt standen die Lehrpersonen vor dem Problem, dass sie in den schwächeren Lerngruppen nun zwar bessere Noten geben konnten (und aus pädagogischen Gründen definitiv mussten), damit aber auch den tatsächlichen Anspruch der für den Weg zur Mittleren Reife erforderlich ist, unterlaufen mussten. In der Stufe 2 wurde das bisherige Konzept eines Unterrichts ohne leistungsdifferenzierte Gruppen beibehalten, davon ausgehend, dass diese nur von jenen SchülerInnen erreicht wird, welche dem für die Mittlere Reife gesetzten Gesamtanspruch gerecht werden können.

Konzept und Befunde im berufsfachlichen Unterricht

Der bisherige berufsfachliche Unterricht der 2-jährigen Berufsfachschule entsprach einem grundlagenorientierten Einstieg in ein spezifisches Berufssegment, mit dem Anspruch, damit über die 2 Jahre das 1. Lehrjahr in einer dualen Ausbildung zu kompensieren. Im Hinblick auf einen möglichst gezielten Wechsel aus der 1. Stufe in eine Berufsausbildung war dies nicht mehr tragfähig, denn die SchülerInnen mussten sich schon vor Eintritt in die Berufsfachschule für eine berufliche Fachrichtung entscheiden, also eine Berufswahl vollziehen, auf die sie zum Zeitpunkt des Austritts aus der allgemeinbildenden Schule kaum vorbereitet waren. Daher wurde in der Stufe 1 ein berufsfachlicher Unterricht implementiert, der Berufsorientierung nicht voraussetzte bzw. unterstellte, sondern explizit adressierte (BERGMANN, TENBERG, 2015, 7). Dies wurde umgesetzt, indem es ausgeschlossen wurde, dass sich die SchülerInnen sofort für einen einzelnen beruflichen Fokus entscheiden

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

können, sondern in jedem Falle zunächst ein Spektrum aus 3–4 berufliche Richtungen erschließen mussten. Diese wurden im Verlaufe der Stufe 1 über ein Rotationsverfahren durchlaufen, so dass das berufsbezogene Erfahrungsspektrum der SchülerInnen deutlich erweitert wurde. Hinzu kam neben dieser strukturellen Veränderung auch eine konzeptionelle: An Stelle der bisherigen Vermittlung von Basiskompetenzen wurden explizite Berufs-Einblicke im berufsfachlichen Unterricht umgesetzt, um konkret zu zeigen, wie sich der Alltag und die Praxis eines Berufs darstellt, nicht, welche manuellen Fertigkeiten man zu Beginn der Ausbildung dort erwerben muss. Ergänzt wurde dieser Ansatz durch frühe Berufspraktika, in denen die Möglichkeit geschaffen wurde, Betriebe im spezifischen Interessenfeld kennen zu lernen und sich möglicherweise dort schon zu empfehlen. In der 2. Stufe wurden dann in spezifischen Ausbildungsberufen Qualifikationsbausteine erworben (ebd. 10).

Für die hier involvierten Lehrpersonen stellte sich zu Beginn der Umsetzung des neuen Ansatzes ein komplexes gestalterisches Problem. In relativ kurzer Zeit musste ein funktionales Rotationskonzept generiert und abgestimmt werden und in den verschiedenen beruflichen Ausrichtungen Fachkonzepte, welche dem neuen Anspruch einer Berufsorientierung Rechnung trugen. Die hier von Anfang an konsequent eingebrachte Kompetenzorientierung stellte sich weniger als ein Innovationsproblem, sondern vielmehr als ein Synchronisationsproblem heraus, denn hier gab es bei den involvierten Lehrpersonen sehr unterschiedliche Verständnisse und didaktisch-methodische Praxen. Hinzu kam das Thema Kompetenz-Diagnostik, denn an Stelle der bisherigen Zeugnisnote wurden fachliche Kompetenzmatritzen eingeführt (ebd. 7). SchülerInnen aber auch Betriebe sollten so genau sehen können, was fachlich wie gut gelernt wurde. Mit Kompetenzmatritzen hatten nur wenige Lehrpersonen Erfahrungen, so dass sie zunächst ein theoretisches Verständnis für dieses Instrument erwerben und sich in dessen Handhabung einarbeiten mussten, um schließlich festzustellen, dass sich damit nicht nur ihr diagnostischer Aufwand deutlich erhöhte, sondern auch nochmals ihre Unterrichtskonzepte überdacht werden mussten.

Konzept und Befunde im „Profilgruppenunterricht“

In der früheren Berufsfachschule erfolgte der Unterricht durchgehend im Klassenverband. Dieser wurde im neuen Konzept in der 1. Stufe durch die Differenzierung im allgemeinbildenden Unterricht zum Teil aufgehoben. Daneben wurde ein Unterrichtsformat implementiert, das es bislang nicht gab, der „Profilgruppenunterricht“ (ebd.). Dieser Unterricht intendiert neben einer Flankierung der Berufsorientierung eine umfassende Förderung der SchülerInnen in individuellen und außerfachlichen Aspekten. Damit sollten vor allem jene Defizite kompensiert werden, welche bei den Jugendlichen durch ihr schwaches Sozialkapital entstanden sind, also im Bereich von Selbstwert und Selbstwirksamkeit, im Bereich von Umgangsformen, Auftreten, Verhaltensnormen, Chancenbewertung, etc. Gegenüber der strukturellen Herausforderung, diese Stunden in den Gesamtplan einzubetten erwiesen sich die didaktisch-methodischen und die pädagogischen Herausforderungen als deutlich größer. Für diesen Unterricht gab es weder ansatzweise ein Curriculum, noch konkrete Vorlagen oder Vorgaben aus anderen Schulbereichen. Die einzigen ExpertInnen, welche hier Erfahrungen hatten, waren SozialpädagogInnen und SchulpsychologInnen. Um den Anspruch einer Förderung überfachlicher Kompetenzen in der gestuften Berufsfachschule zu hinterlegen,

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

wurde zudem ein neues diagnostisches Instrument eingeführt, eine überfachliche Kompetenzmatrix (ebd. 6). Dieses von den involvierten Lehrpersonen noch vor Beginn des 1. Umsetzungsjahrs entwickelte und sukzessive optimierte Instrument konkretisiert in der 1. Spalte die bedeutsamsten überfachlichen Kompetenzen für angehende Auszubildende, in den darauffolgenden Spalten wird über differenzierte Verhaltensbeschreibungen taxiert, in welcher Entwicklungsstufe sich eine bewertete Person in der jeweiligen Kompetenz befindet (BERGMANN, TENBERG, 2014a). Die Lehrpersonen in allgemeinem und berufsfachlichen Unterricht beteiligten sich systematisch an den individuellen Bewertungen. Die Profilgruppen-Lehrpersonen übernahmen die Aufgabe, dieses Instrument den SchülerInnen vorzustellen und mit ihnen zu besprechen sowie die aggregierten Bewertungen individuell rückzumelden. So entstanden an den Schulen neuartige Gefüge, in welchen die Softskills der BerufsfachschülerInnen akzentuiert, bewertet und rückgemeldet wurden, aber auch ein neuartiger Aufgabenkomplex mit entsprechenden Anforderungen und Verantwortlichkeiten für alle BFS-Lehrpersonen (ebd.).

Nach 3 Jahren Pilotstudie wurde beschlossen, dass diese in einen Schulversuch übergeführt werden soll. Die dazu erforderlichen politischen Prozesse wurden teilweise über das Hessische Kultusministerium ausgetragen, teilweise auch im Rahmen des 2015 vollzogenen landesweiten Bildungsgipfels.

Im Brennpunkt der geäußerten Bedenken stand dabei das Differenzierungskonzept im allgemeinbildenden Unterricht. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der damals überall fußfassenden Inklusions-Thematik wurde die Frage aufgeworfen, ob ein so konsequentes Differenzierungskonzept nicht kontraproduktiv sei. Es wurde befürchtet, dass insbesondere jene SchülerInnen, die hier als leistungsschwach diagnostiziert und ganz unten eingestuft würden, dies als weiteren schulbiografischen Misserfolg wahrnehmen könnten und mit Demotivation und Resignation reagieren würden. Zudem wurde konstatiert, dass man damit die Chancen einer inneren Differenzierung vergeben würde und Unterrichtskonzepte verwerfen, in welchen „die Schwächeren von den Stärkeren lernen" könnten. Auch die zeitweise Auflösung des Klassenverbandes wurde zunächst skeptisch gesehen, da so das bis dahin viel beschworene Klassenlehrer-Prinzips außer Kraft gesetzt wurde, also die intensive Bindung der Schüler an einzelne Lehrpersonen. Es wurde befürchtet, dass die SchülerInnen im Wechsel zwischen allg. Unterricht und Fachunterricht „verloren gehen" könnten und ihnen die Bindung sowie Verbindlichkeit der Klassenlehrperson fehlen würde.

Die Erfahrungen aus der Pilotstudie und insbesondere die Ergebnisse der systematischen Evaluation, welche in jedem Pilotjahr 1-mal als Vollerhebung bei allen involvierten SchülerInnen und Lehrpersonen durchgeführt wurde, konnten die hier vorgetragenen Bedenken weitgehend ausräumen. Übergreifend bestätigen beide Teilkohorten die Sinnhaftigkeit der Leistungsdifferenzierung in den allgemeinen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, wobei erkennbar war, dass die Höhe der Bewertungen mit der Qualität der einzelschulischen Differenzierungskonzepte korrespondierte. Für die SchülerInnen war hier am bedeutsamsten, dass so ihrem persönlichen Stand in den einzelnen Fächern gut entsprochen werden konnte und ihre persönliche Leistungsentwicklung gefördert wurde. Für die Lehrpersonen war hier am bedeutsamsten, dass das Lernklima positiv beeinflusst wurde, denn durch die homogeneren Lerngruppen konnten die einzelnen SchülerInnen besser und aktiver am Unterricht beteiligt werden, Einzelförderung war eher möglich als in undifferenzierten Lerngruppen. Wenn Schwierigkeiten rückgemeldet wurden, kam dies überwiegend von den Lehrpersonen, welche ihre eigenen methodischen Unsicherheiten und auch pädagogische/

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

didaktische Defizite für eine konsequente Leistungsdiagnostik und -differenzierung feststellten. Dass einige Lehrpersonen gerade mit den jeweils untersten Leistungsstufen sowohl methodisch, als auch pädagogisch teilweise überfordert waren, zeigte einmal mehr, wo die konkreten Probleme der 2-jährigen Berufsfachschule lagen (und immer noch liegen) und auch, dass der Differenzierungsansatz der Pilotstudie einen Rahmen bietet, hier konkrete Verbesserungen einzuleiten. Deutlich wurde zudem, dass die hier vorgenommene äußere Differenzierung eine innere Differenzierung nicht korrumpiert, sondern gegenteilig begünstigt. Durch die Aufteilung in Leistungsgruppen wurde das Leistungsgefälle keineswegs nivelliert, sondern bestenfalls reduziert. Effekte, die auf eine fehlende SchülerInnen-LehrerInnen-Bindung hindeuteten konnte in keinem Erfahrungs- oder Evaluationssegment festgestellt werden.

Im Gegensatz zum Differenzierungskonzept fand die Einführung eines „Profilgruppenunterrichts", welcher die Förderung der Jugendlichen jenseits der allgemeinen und fachlichen Bildung in den Mittelpunkt stellt, innerhalb und außerhalb des Bildungsgipfels breite Anerkennung. Die mit zwei Wochenstunden fest im Stundenplan verankerten und bewertungsfreien Profilgruppenstunden wurden von den Jugendlichen als Räume festgestellt, in denen sie sich u. a. mit der eigenen (überfachlichen) Kompetenzentwicklung oder ihrer beruflichen Zukunft auseinandersetzen konnten bzw. darüber in den konstruktiven Austausch mit ihren ProfilgruppenlehrerInnen treten. Dies wurde von den SchülerInnen generell geschätzt, insbesondere gefiel ihnen die individuelle Beratung durch die Lehrpersonen. Entgegen der Annahme, dass die Umsetzung dieser völlig neuen Rolle bei den Lehrpersonen Aufwand und Probleme erzeugen würde, haben sich diese von Anfang an hochgradig damit identifiziert. Sie schätzten insbesondere die Chance, erstmals rein pädagogische Ziele fokussieren zu können und wahrnehmen, ob und inwiefern diese erreicht wurden. Insbesondere das Bewerbungsengagement der SchülerInnen und Schüler sowie deren überfachliche Kompetenzen verbesserten sich aus ihrer Sicht erkennbar. In den Evaluations-Befunden zum Profilgruppenunterrichts zeigten sich im überschulischen Vergleich sowohl schüler- als auch lehrerseitig die geringsten Schwankungen, was dessen hohe Akzeptanz und die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer neuen Rolle unterstreicht. Als zentraler Erfolgsfaktor zeigten sich hier die spezifischen und personell wie konzeptionell sehr gut ausgestatteten Fortbildungen zum Profilgruppenunterricht, in welchen die neue Rolle und deren Aufgabenprofil sowie spezifische Methoden kollektiv und schulübergreifend entwickelt wurden.

Fokussierung Überfachlicher Kompetenzen

Wiederum kritisch wurde zu Beginn der Pilotstudie und auch im Bildungsgipfel die Fokussierung überfachlicher Kompetenzen diskutiert. Wenngleich sich von Anfang an eine Mehrheit in der Lehrerschaft fand, die die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzmatrix begrüßte und auch konkret umsetzte, standen dem einige Lehrpersonen auch skeptisch gegenüber. Dies zum einen, weil viele von ihnen negative Erfahrungen mit den sog. „Kopfnoten" gemacht hatten, zum anderen, weil dieses Instrument als sehr persönlich und invasiv wahrgenommen wurde. Entgegen dieser Skepsis der Lehrpersonen wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern die überfachliche Kompetenzmatrix von Anfang an positiv wahrgenommen. Einerseits, weil sie damit sehr deutlich sehen konnten, welches Verhalten konkret von Ihnen erwartet wird, andererseits, weil ihre Entwicklungen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

in diesem Bereich thematisiert und konkret nachvollziehbar wurden. Einige Lehrpersonen stellten zwar Nutzen und Sinnhaftigkeit der überfachlichen Kompetenzmatrix nicht grundsätzlich in Frage, bemängelten aber den damit entstehenden zusätzlichen Aufwand. Empfanden einige Lehrpersonen die von ihnen nun zu treffenden Bewertungen teilweise als übergriffig, waren für die Mehrzahl der SchülerInnen ihre Bewertungen zumeist nachvollziehbar und fair. Viele räumten durchaus Verbesserungen in ihrem sozial-kommunikativen Verhalten ein, was auch von den Lehrpersonen gesehen wurde, jedoch – übergreifend betrachtet – nicht so deutlich wie von den SchülerInnen.

Mit der überfachlichen Kompetenzmatrix wurden Entwicklungen in persönlichen Bereichen angestoßen, die langjährig vernachlässigt wurden. Die erkennbaren, jedoch moderaten Effekte sind hier erwartungskonform und erfreulich, unglaubwürdig wäre, wenn hier schnelle und große Effekte konstatiert würden. Fest steht somit, dass mit diesem Instrument Ausgangspunkte für die persönliche Entwicklung der SchülerInnen gesetzt werden konnten. Fest steht zudem, 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. Fest steht aber auch, dass die Lehrpersonen hier sowohl in der alltagstauglichen Umsetzung der Diagnostik Entwicklungspotenzial haben, als auch in der Adressierung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht.

Fokussierung der 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 auch mit 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, umgekehrt stellten viele SchülerInnen fest, dass sie so nun auch Berufsfelder positiv kennen gelernt hätten, die 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 spezifischen Ansatz ankommt und die Art und Weise, wie er einzelschulisch umgesetzt wird.

Kompetenzorientierte Leistungsbewertung

Zur Bewertung der Leistungen im berufsbildenden Unterricht wurden fachliche Kompetenzmatritzen entwickelt und erprobt. Nach anfänglichen Schwierigkeiten mit dieser völlig neuen Form

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

der Lern-Diagnostik wurde das Verfahren von den Lehrpersonen, aber insbesondere von den SchülerInnen weitgehend begrüßt, vor allem weil dies zur Erhöhung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit in der Bewertung beitragen würde. Dies ist insbesondere aus Lehrpersonen-Perspektive bemerkenswert, da diese Bewertungsinstrumente neu entwickelt und implementiert werden mussten und sich mit ihnen der Bewertungsaufwand gegenüber der gewohnten Notengebung deutlich erhöht hatte. 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 ist 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 unbedingt 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 wirkt sich hier anhaltend der gesamtgesellschaftliche Effekt einer Abwertung der Berufsausbildung und des Hauptschulabschlusses aus. Nach fast 4 Jahren Pilotstudie ist in den Bildungsaspirationen in diesem Gesellschaftsausschnitt 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. Dies obwohl die Lehrpersonen durch die vielen konzeptbedingten Änderungen mit einem hohen Planungs-, Vorbereitungs- und Umsetzungs-Aufwand konfrontiert waren. 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 nicht nur mit Aufwand, sondern zum Teil mit erheblichen Unsicherheiten und „Ängsten" verbunden war. Zur Förderung der Professionalität der Lehrkräfte wurden jedoch entsprechende Möglichkeiten zur Nachqualifikationen 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.

Zusammenfassung der Befunde aus der Pilotstudie

Zusammenfassend ist für die Pilotstudie Gestufte Berufsfachschule somit 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

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

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 nur teilweise 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. Ebenso enttäuschend stellte sich die nur bedingt gelungene betriebliche Beteiligung an diesem Reformansatz dar. Obwohl das neue Konzept von Anfang an regional und überregional kommuniziert wurde und Betriebe, Kammern und Dachverbände explizit auf ihre Bedeutung für das Gelingen der gestuften Berufsfachschule hingewiesen wurden, blieben die Abgangszahlen aus der Stufe 1 in Ausbildung unter der erhofften Quote. Damit wird einmal mehr deutlich, dass eine neue Schulform im beruflichen Bildungssegment in Deutschland erfolgreich nur gemeinsam mit der Wirtschaft implementiert werden kann. 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. Eingeleitet wurde dieser im laufenden Schuljahr 2017/18 mit dem Schulversuch BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung). An 26 über ganz Hessen verteilten Schulen wird das Konzept der Gestuften Berufsfachschule aufgegriffen und implementiert.

Reformen der 2-jährigen BFS In anderen Bundesländern

Nicht nur in Hessen wird die Berufsfachschule modifiziert und grundlegend reformiert, sondern auch in anderen Bundesländern wie Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz um zwei Bundesländern mit großem Entwicklungsraum zu nennen.

Rheinland-Pfalz verfolgt mit der Berufsfachschule I + II eine ähnliche Intention wie Hessen. Während in der Berufsfachschule I die berufliche Orientierung bzw. das Erfahren beruflicher Handlungssituationen im Fokus steht, fokussiert die Berufsfachschule II vornehmlich den mittleren Bildungsabschluss (Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz, 2014). Seit dem Schuljahr 2014/2015 akzentuiert die Berufsfachschule I, welche ein Schuljahr umfasst, u. U. wiederholbar ist und nur in Vollzeit angeboten wird, eine berufliche Grundbildung in einer beruflichen Fachrichtung, die Förderung berufsbezogener und allgemeiner Kompetenzen sowie individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Berufsfachschule I gliedert sich in die Fachrichtungen Ernährung und Hauswirtschaft/Sozialwesen, Gesundheit und Pflege, Gewerbe und Technik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Aufgenommen werden kann jeder, der über einen Hauptschulabschluss (Berufsreife) verfügt und an einer Berufs- und Schullaufbahnberatung (Beratung zur Wahl der Fachrichtung, alternative Bildungswege, etc.) der aufnehmenden Schule teilgenommen hat. Innerhalb der ersten drei Monate findet eine umfassende pädagogische Diagnose statt und darauf aufbauend erfolgt

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

eine individuelle Förderplanung (Förderplan)[7]. An dieser orientieren sich die Fächern Deutsch/Kommunikation und Mathematik während des ersten Schulhalbjahres bzw. der zusätzlich in der Stundentafel ausgewiesene Förderunterricht (erstes und zweiten Halbjahr). Zudem gilt es im ersten Halbjahr mittels stärkenorientierter Methode (z. B. Kompetenzwerkstatt) die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen sowie deren berufliche Orientierung zu fördern. Im zweiten Schulhalbjahr partizipieren die SchülerInnen zwei Tage pro Woche an einem Langzeitpraktikum, welches dazu beitragen soll betriebliche Handlungssituationen erfahrbar zu machen. An den drei übrigen Wochentagen werden berufsübergreifende Fächer[8] und min. 3 Praxismodule im schulischen Kontext angeboten. Die Praxismodule orientieren sich dabei an ausgewählten Berufen bzw. Berufsgruppen und beinhalten grundlegende berufliche Handlungssituationen während die berufsübergreifenden Fächer mit berufsorientierten Lernsituationen die Praxismodule begleiten.

Durch ein zusätzliches differenziertes Unterrichtsangebot (Förderunterricht in Deutsch/Kommunikation, Mathematik und Fremdsprache) im zweiten Halbjahr der Berufsfachschule I können die SchülerInnen ihren Leistungsstand in den jeweiligen Fächern verbessern, um den Übergang in die Berufsfachschule II erfolgreich zu gestalten. Zur pädagogischen und sozialpädagogischen Betreuung[9] bekommt jeder Jugendliche eine Ansprechperson zur Seite gestellt, die die Jugendlichen auch bei der Praktikums-/Ausbildungsplatzsuch unterstützt. Zudem wird mit 4 weiteren Wochenstunden, die zwar in der Stundentafel ausgewiesen sind, aber flexibel von der Schule handhabbar sind, der Schule die Möglichkeit gegeben u. a. weitere Förderangebote oder zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten anzubieten, Teamteaching zu implementieren oder sonstige (leistungsfördernde) Konzepte zu erproben. Die Berufsfachschule I schließt mit einem Zertifikat über die erworbenen beruflichen Grundkompetenzen ab sowie einer Dokumentation der Leistungen in den berufsübergreifenden Fächern. Die Berufsfachschule II fokussiert den mittlere Abschluss (qualifizierender Sekundarabschluss I) und verbindet einen allgemeinbildenden Lernbereich mit einem projektorientierten berufsbezogenen Unterricht entsprechend der gewählten Fachrichtung. Der Besuch der Berufsfachschule II setzt den Besuch und entsprechende Leistungen [10] (Aufnahmevoraussetzungen) der Berufsfachschule I voraus.

Die Reform in **Baden-Württemberg** zur Neugestaltung des Übergangs Schule-Beruf umfasst die Schulversuche „Berufsfachschule pädagogische Erprobung" (BFPE) und „Duale Ausbildungsvorbereitung" (AVdual). Die BFPE startete mit Beginn des Schuljahres 2013/2014 vor dem Hintergrund des kontinuierlichen SchülerInnenrückganges in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen und dem Ziel die Vielfalt der unterschiedlichen Bildungsgänge regional aufrecht erhalten zu können. Die Bildungsgänge „Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf" (VAB), „Berufseinstiegsjahr" (BEJ), „Einjährige Berufsfachschule" (1BFS) und die „Zweijährige Berufsfachschule" (2BFS), die zu einem höheren Bildungsabschluss führen (Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss[11])

7 Innerhalb dieser Zeit ist auch ein Wechsel der beruflichen Fachrichtung möglich
8 Deutsch/Kommunikation, Fremdsprache, Mathematik, Sozialkunde/Wirtschaftslehre, Religion/Ethik
9 Hierfür stellt das Kultusministerium jeder Klasse vier Unterrichtsstunden zusätzlich zur Verfügung
10 In den Praxismodulen der Berufsfachschule I mindestens ausreichende Leistungen, in der Dokumentation der Leistungen in den berufsübergreifenden Fächern der Berufsfachschule I einen Notendurchschnitt von mindestens 3,0 und in wenigstens zwei der Fächer Deutsch/Kommunikation, Fremdsprache und Mathematik mindestens die Note befriedigend
11 Fachschulreife

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

und berufliche Grundqualifikationen vermitteln, die z. T. als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden können, werden unterrichtlich zusammengeführt, unter Beibehaltung der jeweiligen spezifischen Ausrichtung der einzelnen Bildungsgänge. Dies bedeutet, dass in dem zunächst einjährigen[12] Bildungsgang sowohl Jugendliche mit als auch ohne Hauptschulabschluss in die BFPE aufgenommen werden können. Der pädagogische Ansatz aus dem Schulversuch BFPE bildet auch die Grundlage für den Schulversuch AVdual, der im Rahmen des Ausbildungsbündnisses seit dem Schuljahr 2014/2015 umgesetzt wird.

Die AVdual ist wie die BFPE einjährig[13] organisiert und kann nur im begründeten Einzelfall wiederholt werden. Die AVdual integriert als Weiterentwicklung des BVJ das erste Jahr der zweijährigen BFS (nicht berufsqualifizierend) und forciert das Ziel mehr schulpflichtige Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss bei maximaler Durchlässigkeit zwischen den Bildungszielen in eine duale Ausbildung zu vermitteln. Das zugrundeliegende pädagogische Konzept von BFPE und AVdual ist in den Rahmen einer Ganztagsklasse eingebettet und sieht ein gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen vor. Dabei impliziert das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen ein niveaudifferenziertes Lernen (Binnendifferenzierung), welches das selbstgesteuerte Lernen[14] als Unterrichtsprinzip manifestiert und traditionelle Unterrichtsprinzipien komplett ablöst. Das selbstgesteuerte Lernen ist in sogenannten Lernlandschaften organisiert, deren Grundlage sowohl fachliche[15] als auch überfachliche Kompetenzraster[16] mit darunterliegenden Lernwegelisten und entsprechenden Lernmaterial bilden. (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2017)

Neben dem, dem Bildungsgang entsprechendem, Aufbau berufsbezogener Kompetenzen und der Verbesserung der Kompetenzen im allgemeinbildenden Bereich wird in der Orientierungsphase (erste 6–8 Wochen) ein besonderer Fokus auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen und den Erwerb elementarer Selbstlerntechniken gelegt, um das selbstgesteuerte Lernen im niveaudifferenten Lernen zu ermöglichen und die „Ausbildungsreife" zu verbessern. Zudem findet als Teil der pädagogischen Diagnostik, innerhalb der Orientierungsphase eine Kompetenzanalyse[17] statt, die die Grundlage für die individuelle Förderung und die Individualisierung des Lernprozesses bildet. Innerhalb der Orientierungsphase kann im Rahmen der AVdual zudem eine Nachvermittlung interessierter SchülerInnen in eine duale Ausbildung oder Einstiegsqualifizierung erfolgen.

„Im Rahmen der Leistungsfeststellungen weisen die Lehrkräfte für die zu bearbeitenden Aufgaben Niveaustufen aus, die sich in der Regel auf unterschiedliche Bildungsziele beziehen. Für jeden Schüler und jede Schülerin werden in der Regel – ausgerichtet auf zwei Bildungsziele – bei den Leistungsfeststellungen jeweils zwei Noten gebildet und parallel fortlaufend dokumentiert. Auf dieser Grundlage wird die maximale Durchlässigkeit zwischen den Bildungszielen der einzelnen Bildungsgänge erreicht."[18] (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2017, S. 18) „Die Praxis der No-

12 wer die AVdual bzw. die BFPE besucht hat, kann im Anschluss unter best. Voraussetzungen das zweite Jahr der zweijährigen BFS besuchen und den mittleren Abschluss erwerben (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2017)

13 siehe 5

14 Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL)

15 allg. bildenden Fächer, beruflicher Lernbereich

16 setzen die Lehrpläne der AVdual und der 2-jährigen BFS um und sind vom Kultusministerium vorgegeben

17 verbindliche „Kompetenzanalyse Profil AC" umfasst überfachliche und fachliche Kompetenzen

18 vgl. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017, S. 4)

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

tengebung weicht von der Prüfung und Zeugniserstellung ab, denn dort hat sich der Lernende im Voraus für ein Niveau zu entscheiden." (ebd.)

Durch eine umfassende Verzahnung von Theorie und Praxis werden im Fach „Berufliche Kompetenz" Lernfeldprojekte durchgeführt, die berufliche Grundfertigkeiten in einem Berufsfeld vermitteln. Das Unterrichtsfach „Lebensweltbezogene Kompetenz" flankiert diesen Ansatz und unterstützt die berufliche Orientierung sowie die Förderung der Alltagsbewältigungskompetenz (Resilienz). Die Inhalte für das Fach Berufliche Kompetenz entsprechen dabei den Lehrplänen des ersten Jahres der ehem. 2-jährigen BFS, wobei je nach Bildungsziel eine unterschiedliche Durchdringungstiefe angestrebt werden sollte.

Das erste Jahr der AVdual und der BFPE ist durch eine intensive Einbindung von Praktika[19] geprägt, die die Jugendlichen durch reale betriebliche Erfahrungen bei der beruflichen Orientierung unterstützen sowie Interessen und Möglichkeiten präzisieren. sollen Neben den Lehrkräften, die als Experten für fachliche Fragen die Jugendlichen während des Unterrichtes unterstützen (Lernbegleiter), steht jedem/jeder Schüler/Schülerin ein individueller Lernberater zur Seite, der i. d. R. alle zwei Wochen Lernberatungsgespräche (z. B. Reflexion des Lernfortschrittes und des Arbeitsverhaltens, Gespräche über private/schulische Probleme etc.) mit dem Jugendlichen und mindestens drei Zielvereinbarungsgespräche (Reflexion und ggbfs. Anpassung des Bildungsziels) mit dem Jugendlichen und dessen Erziehungsberechtigten führt. Der Lernberater übernimmt zudem die Betreuung des Jugendlichen während des Praktikums. In der AVdual steht den Jugendlichen zusätzlich zum Lernberater ein AVdual-Begleiter zur Verfügung, der, finanziert durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg, als Bindeglied zwischen Schule, Betrieb und Familie agiert, bei der Akquise, Vorbereitung und Nachbereitung der Praktika unterstützt und bei der Vermittlung in Ausbildung behilflich ist.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Berufsfachschule in Deutschland zeigt sich nach wie vor als sehr bedeutsames schulisches Pendant zur betrieblich dominierten Dualen Ausbildung. Sie unterliegt anderen, weniger von der Wirtschaft dominierten politischen und rechtlichen Bedingungen und wirkt damit wie ein „Amalgam" für all jene Aspekte und Belange beruflicher (Aus-)Bildung, die sich neben dem „klassischen" Ausbildungssystem in Deutschland ergeben. Die aktuellen, deutschlandweiten Reformprozesse der 2-jährigen BFS bestätigen dieses historisch rekonstruierbare Phänomen. Das Bundesland Hessen hat sich diesbezüglich mit der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule" auf den Weg gemacht und dabei einen Ansatz erprobt, welcher umfassende strukturelle, didaktische und pädagogische Modifikationen mit sich bringt. Der „Blick über den hessischen Zaun" zeigt, dass auch in anderen Bundesländern Handlungsbedarf für die 2-jährige BFS erkannt und auch schon gehandelt wurde. Dabei gibt es Übereinstimmungen mit dem Hessischen Ansatz, wie z. B. das Stufenkonzept sowie die Akzentuierung der Berufsorientierung und der allgemeinen Grundlagen. Deutlich wird aber, dass sich das Konzept der gestuften Berufsfachschule gegenüber den beiden Vergleichsansätzen

19 Dauer und Organisation variieren in beiden Bildungsgängen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

nicht nur umfassender, sondern auch konsequenter und konsistenter darstellt. Sowohl der Profilgruppenunterricht, als auch die diagnostisch fundierte Leistungsdifferenzierung in Deutsch, Englisch und Mathematik belegen und unterstreichen diesen Anspruch. Mit diesem Anspruch einher geht jedoch auch ein deutlich radikalerer Wandel im Vergleich zu den anderen Ansätzen, der nicht nur einmalig größere Umstellungs-Schwellen und einen höheren Implementierungsaufwand mit dich bringt, sondern auch eine anhaltende Erhöhung des Aufwands, insbesondere durch die qualitativ und quantitativ erweiterte Lern- und Entwicklungsdiagnostik. Daher erstaunt es kaum, dass sich nun im 1. Jahr des Schulversuchs BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung) BÜA (Tenberg & Bergmann, 2017) ganz ähnliche Problemszenarien ergeben, wie in der Anfangsphase der gestuften Berufsfachschule, wenngleich wir hier deutlich besser und langfristiger vorbereitet waren. Bei 26 involvierten Schulen kann man auch kaum noch von einem Versuch sprechen, es handelt sich vielmehr um einen „Roll-Out unter Versuchsbedingungen". Neben den vorausgehend erörterten Change-Problemen sind hier noch weitere Herausforderungen zu bewältigen, z. B. die Standardisierung der Bewertungen und Zertifikate, den Einbezug des Sektors der Humandienstleistungen und die curriculare Umsetzung aller Lehrbereiche. Sicher ist jedoch, dass die 2-jährige Berufsfachschule in Hessen in ihrem alten Konzept spätestens 2021 Vergangenheit sein wird. Bis dahin wird sich unsere Berufsbildungslandschaft durch Megatrends wie dem Demografischen Wandel, der Digitalisierung und der Globalisierung absehbar wiederum verändert haben und es wird sich zeigen, ob das „Amalgam" der 2-jährigen Berufsfachschule dann weiterhin jene Räume füllen kann, die sich neben der Dualen Ausbildung auftun, oder ob bis dahin die Duale Ausbildung selbst in eine kompensatorische Rolle zurückgedrängt wird, als Folge des weiter fortschreitenden Akademisierungstrends, des anhaltenden Abbaus von Ausbildungsplätzen in Deutschland und der aktuell schon absehbaren umfassenden Veränderungen von Arbeit und Berufen durch Smartisierung, Roboterisierung und Künstliche Intelligenz.

Literatur

BIBB (2016): BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht

BMBF (2016): Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bergmann, B. / Tenberg, R. (2014): Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule" in Hessen. Die berufsbildende Schule 66(2014)4, 135–139

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

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

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

Friese, M. (2011): Das Schulberufssystem: Restkategorie oder Innovationsfaktor der beruflichen Bildung? In: berufsbildung 131/2011, 2–7

Hessisches Kultusministerium (2013): Schulleitungs-Info. Über zwei Pilotphasen zur „Gestuften Berufsfachschule". Wiesbaden, Hessen, Deutschland. 12. Juni 2013.

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

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Landesinstitut für Schulentwicklung (2017): Landesbildungserver Baden-Württemberg. FAQ AVdual/BFPE.

Landesinstitut für Schulentwicklung. (2017). Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Abgerufen am 20.11.2017 von Ausbildungsvorbereitung dual/Berufsfachschule Pädagogische Erprobung: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/massnahmen/BFPE-AVdual.htm

Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz (2014): Berufsfachschulverordnung I und II vom 11. Juli 2014.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (26.72017). Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual) unter Einbeziehung der zweijährigen zur Prüfung der Fachschulreife führenden Berufsfachschule (mit Schwerpunkt Berufliche Handlungskompetenz). Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen (§ 22 SchG).

Niemeyer-Jensen, B. (2011): Warteschleife de Luxe oder Verbesserung der Anschlussoptionen? In: berufsbildung 131/2011, 7–8

Pahl, J. P. (2009): Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Bertelsmann, Bielefeld

Rasch, V. (2017): Die Bildungspläne der Berufsfachschule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gut oder nur gut gement? In: bbw 9/2017, 20–21

Speier, H. D. (2011): Einsteigen – Umsteigen – Aussteigen: Integrierte Berufsfachschule für Bildung und Ausbildung. Reformbedürftige vollschulische Ausbildungsgänge in Hessen. In: Berufsbildung, 65 (2011) 131, z15–18

Seeber, S. / Michaelis, C. (2015): Zur Entwicklung des Schulberufssystems. Eine Analyse im Kontext demografischer Veränderungen und arbeitsmarktbezogener Herausforderungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 63 (2015) 3, z271–290

KMK. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.12.2007).

KMK. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013).

Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11. Reihe 2.

Tenberg, R. (2015): Berufsfachschüler in Hessen – soziodemografische Daten aus einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Band, Heft 4 (2014). Steiner, Stuttgart

Tenberg, R. / Bergmann, B. (2017): Von der gestuften Berufsfachschule zur Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA). In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 69/5, z185–191

RALF TENBERG

Professor an der Technischen Universität Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, AB Technikdidaktik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, tenberg@td.tu-darmstadt.de

BRITTA BERGMANN

Abgeordnete Studienrätin an der Technischen Universität Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, AB Technikdidaktik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, bergmann@td.tu-darmstadt.de

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018