

Wirth, Karin; Gillen, Julia

Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 211-228. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wirth, Karin; Gillen, Julia: Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf –
Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.];
Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Lehr-Lernforschung und
Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen ; Farmington Hills, Mich. :
Verlag Barbara Budrich 2011, S. 211-228 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70434 - DOI: 10.3224/86649367
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70434>
<http://dx.doi.org/10.3224/86649367>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehr-Lernforschung und Professionalisierung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Josef Aff
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Lehr-Lernforschung und
Professionalisierung
Perspektiven der Berufsbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Barbara BudrichVerlags.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649367>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-367-4
DOI 10.3224/86649367

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort 9

Teil I: Lehr/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Bernd Geißel, Matthias Hedrich
Identifizierung von Barrieren der Störungsdiagnose in
simulierten und realen Anforderungssituationen bei
Elektronikern 11

Matthias Hofmuth, Susanne Weber
Zur Messung interkultureller Kompetenz 25

Christina Keimes, Volker Rexing, Birgit Ziegler
Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Aus-
gangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer inte-
grierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien 37

Stephan Schumann, Maren Oepke, Franz Eberle
Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen
Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund,
Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer
Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick 51

Susanne Weber, Stephanie Starke
„Networking“ als Lernziel der Entrepreneurship
Education 65

Anne Windaus, Svitlana Mokhonko, Reinhold Nickolaus
Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer
Fördermaßnahmen im MINT- Bereich 75

Bernd Zinn
Entwicklung eines Instruments zur Erhebung der
epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden 87

<i>Nina Bender</i>	
Die Abbildung vernetzten Wissens zur privaten Ver- und Überschuldung mit Concept Maps	99
<i>Jeannine Ryssel, Bärbel Fürstenau</i>	
Unterstützung des Lernens betriebswirtschaftlicher Inhalte durch Concept Maps oder Textzusammenfassungen – eine vergleichende Untersuchung im Rahmen des Planspielunterrichts	111

Teil II : Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

<i>Margit Ebbinghaus</i>	
Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung	123
<i>Birgit Lehmann, Hermann G. Ebner</i>	
„Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?	135
<i>Maika Gausch, Jürgen van Buer</i>	
Studienwechsel als Indikator für Scheitern?	147
<i>Anna Gewiese, Eveline Wuttke, Ronny Kästner, Jürgen Seifried, Janosch Türling</i>	
Professionelle Fehlerkompetenz von Lehrkräften – Wissen über Schülerfehler und deren Ursachen	161
<i>Martin Kröll</i>	
Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung	173

Teil III: Organisationsentwicklung und Systemaspekte beruflicher Bildung

Esther Berner, Hans-Jakob Ritter

Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems
in der Schweiz 1880-1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor‘
für die Berufsbildung 187

Mathias Götzl

Entwicklung des „beruflichen“ Teilzeitschulwesens im
Grhzm. Sachsen-Weimar-Eisenach unter besonderer
Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt
Jena (1821–1925) 199

Karin Wirth, Julia Gillen

Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den
Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger -
Schulversuchs EARA 211

Jana Rückmann, Cornelia Wagner

Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im
Berliner Modellversuch SUE 229

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 241

Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA

Karin Wirth, Julia Gillen

1. Einleitung

Konzepte der Doppel- bzw. Mehrfachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf werden seit den 1970-er Jahren in nahezu allen Bundesländern modellhaft erprobt und installiert. Sie erfreuen sich besonderer Aufmerksamkeit, da sie die Möglichkeit bieten, Bildungszeiten zu verkürzen und gleichzeitig attraktive Aufstiegsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem sowie Anknüpfungspunkte zur akademischen Weiterbildung eröffnen (vgl. BIBB 2009). Diesen Konzepten liegt die Leitidee zugrunde, dass die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung im berufsbildenden System auch die Perspektive beinhalten muss, den eingeschlagenen Berufsweg ergänzen oder durch eine akademische Qualifizierung erweitern zu können. Das berufliche Bildungssystem in Hamburg wird, dieser Leitidee folgend, derzeit einer Reform unterzogen, in der Mehrfachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf eingeführt werden sollen und in der u.a. zudem eine höhere Durchlässigkeit angestrebt wird.

Im vorliegenden Beitrag steht ein in Hamburg neu gestalteter Bildungsgang im Fokus, der vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) in Zusammenarbeit mit zwei Hamburger Schulen seit August 2008 unter dem Titel „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“ als Schulversuch durchführt und von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird. Der Bildungsgang verbindet den Abschluss der Berufsfachschule mit der Erlangung der Fachhochschulreife und einem dualen Kammerabschluss.

Der Beitrag nimmt diesen Bildungsgang zur Dreifachqualifizierung in den Blick und lotet die evidenten Problembereiche hinsichtlich der Strukturen, Prozesse und Effekte des Bildungsgangs aus. Dazu wird der Fokus auf zwei ausgewählten Fragestellungen liegen:

Zum einen wird danach gefragt, wie die Einbindung der betrieblichen Ausbildungsanteile in einer solchen konsekutiven Ausbildungsform gelingen kann und von welchen Bedingungen eine inhaltliche und curriculare Verknüpfung abhängt. Da die Jugendlichen zum August 2010 den zweiten betrieblichen Ausbildungsanteil begonnen haben, wird zum jetzigen Zeitpunkt die wissenschaftliche Betrachtung und Reflexion der schulischen Phase, in der die betrieblichen Praktika integriert sind, ins Blickfeld rücken.

Zum anderen ist die Frage zu stellen, für welche Jugendliche ein solchermaßen dreifachqualifizierender Ausbildungsgang eine Option darstellt und wie die Jugendlichen in den betriebliche Ausbildungsabschnitt und den Arbeitsmarkt vermittelt wurden. Da die ersten Jugendlichen des Schulversuchs im August 2010 den schulischen Teil der konsekutiven Ausbildungsform beendet haben, wird der wissenschaftliche Bezug auf dem Vergleich der fachlichen Leistungen und der Vermittlung in den Ausbildungsmarkt und damit auf den bislang nachweisbaren Effekten liegen.

1.1 Ausgangslage und Vorstellung des Schulversuchs

Als Impulsgeber für den Schulversuch EARA sind gleichermaßen gesetzliche Veränderungen und regionale Entwicklungen relevant. So traf zunächst die Kultusministerkonferenz auf der gesetzlichen Ebene im Zuge des zunehmenden Interesses an einer formalen Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung 1998 eine Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen und legte damit die Grundlage für Mehrfachqualifizierungen im dualen System.

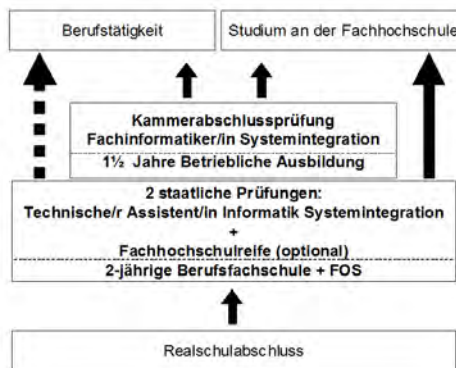
Eine weitere gesetzliche Grundlage ist in der Änderung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. April 2005 zu sehen. Im neuen BBiG wurde den Ländern in § 43 (2) ermöglicht, Absolventen von Vollzeitschulen künftig per Rechtsverordnung zur Kammerprüfung zuzulassen. Jugendliche, die eine vollzeitschulische Berufsfachschule absolviert haben, können somit zusätzlich ein Zeugnis der Kammern erhalten. Eine weitere Änderung betrifft den § 7, durch den die Länder Verordnungen erlassen können, inwieweit vollzeitschulische Ausbildungen auf eine duale Ausbildung anzurechnen sind. Jugendliche können so nach dem Besuch einer beruflichen Vollzeitschule eine verkürzte, duale betriebliche Ausbildung antreten. Mit diesen beiden Änderungen besteht seit 2005 die grundsätzliche Möglichkeit, länderspezifisch Kombinationsmodelle¹ einzuführen, in denen eine vollzeitschulische Ausbildung mit einer dualen kombiniert wird.

1 Der Begriff wurde von Bellaire/Brandes 2007 geprägt, um diese Modelle auch sprachlich von vollzeitschulischen Bildungsgängen abzugrenzen und dem Vorwurf der „Verschulung“ zu begegnen.

Bereits ein Jahr vor der rechtskräftigen Änderung des BBiG wurde die Anrechenbarkeit vollzeitschulischer Bildungsgänge auch im ersten Hamburger Ausbildungskonsens 2004 zwischen dem Hamburger Senat und der Hamburger Wirtschaft angesprochen und im zweiten Hamburger Ausbildungskonsens 2007-2010 konkretisiert.²

Mit diesen Initiativen sollte der spezifischen Situation der beruflichen Bildung in der Metropolregion Hamburg Rechnung getragen werden. So nahm das Ausbildungsplatzangebot im dualen System zwar zwischen 2005 und 2009 um 14 % zu, die Zunahme konzentriert sich allerdings auf Berufe mit hohen Anforderungen und entsprechenden Einstiegsvoraussetzungen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2009). Jugendlichen, die trotz Realschulabschluss keinen Ausbildungsplatz finden, steht die Fortsetzung ihrer Schullaufbahn z. B. an einer voll- bzw. teilqualifizierenden Berufsfachschule offen. Der Umfang dieser Schülergruppe, die gemessen an ihrem Schulabschluss „ausbildungsreif“ sein soll, ist beachtlich: Im Schuljahr 2008/2009 wurden 3.192 Schüler mit Realschulabschluss an vollqualifizierenden Berufsfachschulen in verschiedenen beruflichen Fachrichtungen beschult, ohne dabei eine realistische Chance auf dem Beschäftigungsmarkt zu haben.

Abbildung 1: Der neu strukturierte Bildungsgang TAISI



2 Dort verpflichten sich die Handelskammer, Handwerkskammer und Unternehmensverband Nord „zur Fortentwicklung des dualen Ausbildungssystems neu strukturierte Ausbildungsformen zu erproben wie beispielsweise die Kombination von Bildungsgängen der beruflichen Vollzeitschulen mit einem verkürzten betrieblichen Teil der dualen Ausbildung (befristetes Angebot, das spätestens zu Beginn der Ausbildungsjahres 2008 zu generieren ist).“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2007, S.3)

Diese spezifische Schülergruppe, die durch den erfolgreichen Realschulabschluss zwar als ausbildungsreif gilt, aber dennoch keinen dualen Ausbildungsplatz erhält, soll durch das konsekutive Modell des Bildungsgangs im Schulversuch angesprochen werden (vgl. Abb. 1). Ziel des Schulversuchs ist es, das Konzept der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der im Bildungssektor anerkannten Erlangung der Fachhochschulreife und einem auf dem Arbeitsmarkt anerkannten, regulären dualen Ausbildungsabschluss zu verknüpfen und damit die bisher übliche Verweildauer vieler Jugendlicher im Schulsystem wesentlich zu verkürzen. Dazu absolvieren die Schüler zunächst eine 2-jährige schulische Berufsfachschule mit dem Abschluss zum Technischen Assistenten³ und der Fachhochschulreife. Integrierte Praktika ermöglichen den Erwerb der erforderlichen Praxisanteile. Bei erfolgreichem Bestehen der schulischen Phase folgt eine 1,5-jährige, ausschließlich betriebliche Ausbildungsphase, die zum Kammerabschluss führt⁴.

In der Dreifachqualifikation, die der neu gestaltete Bildungsgang ermöglicht, ist ein besonderes Alleinstellungsmerkmal dieses Schulversuchs zu sehen, das durchaus zu einem Spannungsverhältnis führt: Einerseits sollen die Bildungsgänge des Schulversuchs Jugendlichen, die aufgrund konjunktureller Ursachen keinen Ausbildungsplatz erhalten, zu einem Einstieg in den Arbeitsmarkt verhelfen. Andererseits müssen die Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss in der 2-jährigen schulischen Phase den berufsschulischen Anteil für den dualen Ausbildungsgang, sowie die Fachhochschulreife erlangen. Das daraus entstehende Spannungsverhältnis drückt sich insbesondere in hohen Abbruchquoten während des schulischen Ausbildungsabschnitts aus.

Die konsekutive Organisation der dualen Ausbildung stellt ein weiteres prägendes Merkmal des Schulversuchs dar. Die Einbindung betrieblicher Praxisanteile wird während des schulischen Teils durch betriebliche Praktika übernommen. Den zweiten Ausbildungsabschnitt verbringen die Jugendlichen ohne Berufsschulunterricht im Ausbildungsbetrieb. Diese konsekutive Form wird von vielen bildungspolitischen Akteuren skeptisch beurteilt, wissenschaftlich fundierte Erfahrungen über die Auswirkungen einer solchen Organisation und das Gelingen der inhaltlichen und curricularen Verknüpfungen fehlen weitgehend.

Um die Erfahrungen und Erkenntnisse weit über die Anlage des Schulversuchs hinaus in den Fokus zu nehmen sowie ihn über die Einbindung in die Region Hamburg und die Einordnung als Maßnahme zur Optimierung des Übergangssystems hinaus pädagogisch zu beurteilen, wird der Schulversuch

3 Im Folgenden wird nur auf den Bildungsgang zum Technischen Assistenten Informatik (TAI) an der Gewerbeschule Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik (G18) eingegangen.

4 In diesem Fall betrifft das den Abschluss zum Fachinformatiker Systemintegration (FISI). Die neue Ausbildungsform wird daher auch TAISI abgekürzt.

daher seit Februar 2009 von einem Konsortium⁵ des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Die Evaluation erfolgt mit dem Ziel, Erkenntnisse über die curriculare und didaktisch-methodische Umsetzung sowie über die Akzeptanz und den Erfolg der neuen Ausbildungsform zu gewinnen, diese Erkenntnisse kontinuierlich in den Entwicklungsprozess zurück zu spiegeln und dadurch eine optimale Anlage und Durchführung des Schulversuchs zu gewährleisten⁶. Unabhängig davon gilt es, Informationen darüber zu generieren,

- in welchem Maße und mit welchem Aufwand der Schulversuch die angestrebten Ziele erreicht,
- welche Effekte und Nebeneffekte erzielt werden und
- unter welchen Voraussetzungen der Schulversuch nachhaltig fortgeführt werden oder auf andere Ausbildungsbereiche transferiert werden kann.

Die Evaluation ist formativ⁷ und summativ⁸ angelegt. Formative Fragestellungen im Evaluationsdesign des Schulversuchs beziehen sich auf die curriculare und didaktisch-methodische Entwicklung und Implementation der neuen Ausbildungsform in Schulen und Betrieben sowie auf Maßnahmen zur Prozessanalyse und -gestaltung. Summative Fragestellungen im Evaluationsdesign des Schulversuchs betreffen vor allem die Akzeptanz der neuen Ausbildungsform, Vermittlungs- und Verbleibsquoten sowie Lern- und Prüfungserfolge. Zur summativen Erfassung der Kompetenzen und Motivationen in den am Schulversuch beteiligten Klassen wird im Durchgang 2008 eine singuläre und in den Durchgängen 2009 und 2010 eine vergleichende Kompetenzfeststellung durchgeführt, bei der die beruflichen Kompetenzen und Basiskompetenzen der Schüler im Schulversuch mit denen des Assistenzberufs, der Fachoberschule / höheren Handelsschule und der dualen Ausbildung verglichen werden.

Die Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung liegen somit auf drei Ebenen: Zum einen werden die bestehenden **Strukturen** zur Kooperation der beteiligten Schulen mit den Betrieben, zur Schulorganisation sowie die bildungspolitischen Absichten analysiert. Hinsichtlich der **Prozesse** kon-

5 Am Konsortium sind beteiligt: Prof. Dr. Tade Tramm (Sprecher), Prof. Dr. Thomas Vollmer, Prof. Dr. Jens Siemon, Jun.-Prof. Dr. Karin Wirth.

6 Das Evaluationsdesign wird im Sinne der Handlungs- und Aktionsforschung mit den am Schulversuch beteiligten Gruppen konkretisiert und fortgeschrieben.

7 Eine formative Evaluation erhebt Daten während des Entwicklungsprozesses, um mit den Ergebnissen und der Interpretation dieser Daten steuernd in den fortlaufenden Prozess einzugreifen. Als Instrumente stehen hauptsächlich schriftliche und mündliche Befragungen sowie teilnehmende Beobachtungen zur Verfügung.

8 Daten für die summative Evaluation werden vor, während und im Anschluss an den Prozess erhoben, um ein differenziertes Bild zu verschiedenen Zeitpunkten zu erhalten und unter verschiedenen Fragestellungen zu vergleichen. Als Instrument dienen standardisierte Test.

zentriert sich die wissenschaftliche Begleitung auf die Untersuchung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen, des curricularen Entwicklungsprozesses sowie auf die Gestaltung der Prüfungen. Schließlich erfolgt eine Analyse der **Effekte** für die Kompetenzentwicklung der Schüler, der Auswirkungen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie des Übergangs und der Vermittlung der beteiligten Jugendlichen. Wie bereits erwähnt setzen die folgenden Kapitel bei den Prozessen zur Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile und den bislang erkennbaren Effekte an.

2. Einbindung betrieblicher Ausbildungsanteile in eine konsekutive Ausbildungsform

Die Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile wird im neu gestalteten Bildungsgang in Hamburg als konsekutives Kombinationsmodell organisiert. Kombinationsmodelle werden im System der beruflichen Bildung auch in anderen Bundesländern umgesetzt. Werden die verschiedenen Ländermodelle verglichen, so fällt auf, dass allen Kombinationsmodellen ein zentraler Aspekt gemeinsam ist: Die betriebliche Ausbildungsphase ist stark verkürzt und findet zumeist ohne Berufsschulunterricht statt. Stattdessen wird eine vorgelagerte schulische Phase mit erhöhtem Anteil an Praktika auf die duale Ausbildung angerechnet.

Diese Konzeption ist aus wissenschaftlicher Perspektive danach zu hinterfragen, inwieweit diese Modelle den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz unterstützen und in diesem Sinne eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsinhalte gewährleisten können. An dieser Stelle ergeben sich zwei Problembereiche: Zum einen stellt sich die Frage, wie die inhaltliche und curriculare Einbindung der betrieblichen Praktika in den schulischen Teil der Ausbildung gelingen kann, zum anderen muss überlegt werden, ob und wie die konzeptionell angelegte Entkopplung der schulischen und der betrieblichen Ausbildungsphase aufgefangen werden kann.

3. Problembereich 1: Einbezug betrieblicher Praktika in der schulischen Ausbildungsphase

Mit der Integration betrieblicher Ausbildungsanteile in die schulische Phase werden in Ausbildungs- und Bildungsgangmodellen des beruflichen Bildungssystems verschiedene Funktionen angestrebt, die sich in ihrem Stellen-

wert erheblich unterscheiden (vgl. van Buer/Troitschanskaja 2002, Kremer/Gockel 2009): Praktika dienen z. B. der Orientierung und Persönlichkeitsbildung, verknüpfen Theorie und Praxis miteinander, geben Schülern die Möglichkeit, das in der Schule Gelernte in den betrieblichen Alltag zu transferieren und tragen mit der Bildung von Netzwerken und sozialen Kontakten zur Qualifizierung der Praktikanten bei.

Wird das vorliegende Modell vor diesem Hintergrund näher betrachtet, so deutet sich an, dass diese Vielfalt an Funktionen in die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der schulischen Assistenzberufe und für die Erlangung der Fachhochschulreife nicht eingeht. Für den technischen Assistenten TAI wird in Hamburg z. B. festgeschrieben: „Das Praktikum soll insbesondere Einsichten in die betriebliche Organisation ermöglichen sowie im Rahmen eines gezielten Einsatzes Kenntnisse über Arbeitsmethodik vermitteln.“ (vgl. APO-TAI § 3 (3)). Für den Bildungsgang TAISI des Schulversuchs wurde zusätzlich das Ziel formuliert, im Praktikumsbetrieb auch einen möglichen Ausbildungsbetrieb zu finden.

Damit wird Praktika hauptsächlich eine Orientierungs- bzw. eine Berufsfindungsfunktion zugeschrieben. Andere didaktisch bedeutsame Funktionen, wie z. B. der Transfer des theoretisch Gelernten in die berufliche Praxis, das Lernen am (originären) Arbeitsplatz, die eigene Qualifizierung sowie die Sozialisation im beruflichen Umfeld erscheinen bei dieser Ausrichtung der Praktika nicht intendiert. Diese Tendenz wird durch Vorgaben verstärkt, die den zeitlichen Rahmen für die Absolvierung der Praktika einschränken.

Im Schulversuch EARA ist während des schulischen Teils der Ausbildung vorgesehen, dass die Schüler mehrere Praktika im Gesamtumfang von 320 Std., d. h. acht Wochen während der unterrichtsfreien Zeit absolvieren. Die Praktika dienen als Grundlage für den Abschluss der Berufsfachschule (BFS) sowie im Zusammenhang mit dem fachpraktischen Unterricht während der vollqualifizierenden BFS (480 Std.), als erforderliche Praxiszeit für die Erlangung der Fachhochschulreife. Beide Teile (Praktikum und fachpraktischer Unterricht) gehen zusammen mit den anschließenden 1,5 Jahren betrieblicher Ausbildungsphase in das Volumen der Berufspraxis für die duale Ausbildung ein und sind somit Grundlagen für den Kammerabschluss. Da die Praktika während der unterrichtsfreien Zeit absolviert werden müssen, werden sie von den Lehrern nicht begleitet, sondern im besten Fall durch Bewerbungstrainings vor- und durch Erfahrungsaustausch nachbereitet. Aus dem gleichen Grund ist es den Schülern und Betrieben nicht möglich, ein einziges zusammenhängendes Praktikum durchzuführen. Im besten Fall findet ein Schüler verschiedene Praktika in ein oder mehreren Betrieben, bei denen die Praktikumsinhalte aufeinander aufbauen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Qualität der Praktika und nach ihrem Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Als Folge dieser Bedingungen ist zu vermuten, dass die Praktika nicht das gewünschte Potenzial bei der Entwicklung und Förderung der Schüler, beim Kennenlernen der Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie bei der Umsetzung von Theorie und Praxis entwickeln können.⁹ Eine inhaltliche und curriculare Einbindung der Praktika in den schulischen Teil der Ausbildung hätte zumindest die Erfahrungen aus den verschiedenen Praktika im Zeitverlauf zu berücksichtigen und könnte z.B. über Schüler-Portfolios realisiert werden, deren Einsatz und Wirkung in diesem Zusammenhang zunächst wissenschaftlich untersucht werden müsste.

4. Problembereich 2: Entkopplung schulischer und betrieblicher Ausbildungsphasen

In klassischen dualen Ausbildungen wird eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Inhalte überwiegend von den Schülern geleistet. Den Erfolg dieser Bemühungen können Schulen und Ausbildungsbetriebe durch eine intensive Lernortkooperation unterstützen und fördern (Vgl. dazu z. B. die Beiträge in Bau/Meerten 2005). Die Besonderheit konsekutiver Ausbildungsformen liegt hingegen darin begründet, dass schulische und betriebliche Anteile zeitlich nicht mehr parallel sondern nachgelagert stattfinden. In konsekutiven Formen findet daher formal eine Entkopplung schulischer und betrieblicher Phasen statt, die noch dadurch verstärkt wird, dass neben den beiden Lernorten Schule und Ausbildungsbetrieb auch Praktikumsbetrieben eine größere Verantwortung für eine erfolgreiche Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsinhalte übergeben wird. Dieser formalen und organisatorischen Entkopplung müssen die Ausbildungspartner konsekutiver Bildungsgänge in Lernortkooperationen mit inhaltlichen und curricularen Schwerpunkten entgegenwirken und damit eine größere Verantwortung für ein erfolgreiches Lernen an allen Lernorten übernehmen.

In der Praxis des Schulversuchs lässt sich derzeit allerdings eher eine gegenteilige Tendenz beobachten. In einem Interview äußerte ein Vertreter der Kammern die Vermutung, die Unternehmen, die Praktikumsplätze bereitstellen, könnten an einer Lernortkooperation weniger Interesse haben. Derzeit zeigt sich bereits, dass von Seiten der Schule eine Lernortkooperation über die schulische Phase hinaus nicht aufrechterhalten wird. Beide Anzeichen gilt es ernst zu nehmen und weiter zu untersuchen, damit sie sich nicht auf die Qualität der betrieblichen Praxisphasen und ein erfolgreiches Lernen über beide Phasen hinweg auswirken.

9 Interviews mit den Schülern stützen diese Vermutung, eine Auswertung der Praktikumsberichte dahingehend steht noch aus.

Da in der Anlage des Schulversuchs die schulische Phase zeitlich vor der betrieblichen liegt, steigt auch die Verantwortung der Schulen für die Vermittlung der Schüler in den betrieblichen Teil der Ausbildung. Dies wird insbesondere an der Rolle deutlich, die die Schulen im Bewerbungsprozess und beim Auswahlverfahren der Bildungsgänge einnehmen.

Obwohl sich das duale System durch eine Parallelität der Lernorte sowie eine gemeinsame Übernahme der Ausbildungsverantwortung konstituiert, lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur zur Verknüpfung bzw. Entkopplung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile kaum Untersuchungen finden¹⁰. Insgesamt lässt sich daher konstatieren, dass Aussagen zu Ursachen und Zusammenhängen der Entkopplung schulischer und betrieblicher Anteile im Verlauf des Schulversuchs differenzierter zu evaluieren sind. Möglichkeiten dazu werden aus wissenschaftlicher Perspektive zunächst darin gesehen, die Wahrnehmung der Schüler während der betrieblichen Phase zu erheben sowie Betriebe danach zu befragen, wie sie die (schulische) Vorqualifizierung der Auszubildenden bewerten. Gleichzeitig können z.B. Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe sowie Schulen über ihre jeweiligen Rollen, Aufgaben und Erwartungen an die jeweils anderen Lernortpartner sowie über Qualität und Ziele der konsekutiven Ausbildung befragt werden.

5. Zielgruppe Marktbenachteiligte – eine geeignete Zielgruppe im Kontext der Dreifachqualifizierung?

Wie oben bereits angedeutet, soll das Konzept der Dreifachqualifizierung auch im Kontext bislang nachweisbarer Effekte im Schulversuch EARA diskutiert werden. Dazu wird im Folgenden zunächst auf die Kompetenzen und die Vermittelbarkeit der Schüler eingegangen.

10 Im Rahmen des BKL-Modellversuchsprogramms „Kolibri“ zur Lernortkooperation beschäftigten sich einzelne Ansätze inhaltlich-curricularer Ausrichtung mit der Erstellung von Kundenaufträgen, mit Konzepten zur Förderung selbstorganisierten Lernens und dem Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. Bau 2005). Eine systematische Behandlung der Fragestellung, die zielgruppenübergreifend inhaltliche, curriculare und methodische Aspekte berücksichtigt und Erfahrungen aus den Modellversuchen transformiert, steht noch aus.

Um die Effekte des Bildungsgangs anhand der Schülerleistungen sichtbar zu machen, wurde eine Kompetenz- und Motivationsfeststellung vorgenommen. In Anlehnung an den bestehenden Hamburger Schulleistungstest ULME wurde ein Design entwickelt, mit dem im Sommer 2010 u.a. die beruflichen Fachleistungen der Schüler erhoben wurden¹¹. Zum ersten Messzeitpunkt¹² waren 14 Schüler aus dem Bildungsgang für Fachinformatiker für Systemintegration einbezogen. Die Auswertung der Kompetenzfeststellung (KuM_EARA 1.0) erfolgte hypothesengeleitet, wobei sich die Hypothese im ersten Erhebungsdurchgang auf den Vergleich der Experimentalgruppe mit bestehenden Ergebnissen aus den Untersuchungen ULME III bezog¹³.

Die eingesetzten beruflichen Fachleistungstests beziehen sich auf „die Erfassung kontextspezifischer kognitiver Leistungsdispositionen“ (Seeber 2008, S.75) und wurden so konzipiert, dass die Beurteilung von Kompetenzen innerhalb der betreffenden Domänen durch eine ausreichende Breite an Anforderungen, Inhalten und Antwortformaten ermöglicht wird. Die Aufgaben stellen dabei Indikatoren einer Leistungsdisposition (der informationstechnischen Fachleistung) dar. Mit dem ausgewählten Testsetting wird somit insbesondere auf kognitiv abprüfbare Bereiche der Fachkompetenz abgezielt und damit ein wesentlicher Teil der beruflichen Handlungsfähigkeit erhoben.

Abbildung 2: Ergebnisse KUM_EARA 1.0, Fachleistungstests

Fachinformatiker					
EARA	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Sumscore	14	17	28	23,64	3,20
Gültige Werte	14				
ULME3	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Sumscore	86	8	34	21,81	4,80
Gültige Werte	86				

-
- 11 In der ersten Version enthielt die Kompetenz- und Motivationsfeststellung (KuM_EARA 1.0) folgende Tests: Fragebogen für Methodenkompetenzen (Lehmann u.a. 2005), ISK: Inventar sozialer Kompetenzen (Kanning 2009), Basiskompetenzen: Figurentest, Mathematik, Leseverständnis, Fachenglisch (Lehmann u.a. 2005), Fragebogen zur Motivation (Prenzel u.a. 2007), Fachleistungstest für den Beruf Fachinformatiker/in in Anlehnung an die Fachleistungstest ULME III (Lehmann u.a. 2007).
- 12 Bis 2013 sind drei weitere Messzeitpunkte geplant.
- 13 Zur Auswertung der Ergebnisse der Fachleistungstest der ersten Erhebung KuM_EARA 1.0 wurde die folgende Hypothese zugrunde gelegt: Schüler, die den Bildungsgang EARA besuchen, zeigen am Ende der schulischen Ausbildung schlechtere Ergebnisse zu den Fachleistungstest als die ULME III-Schüler (aufgrund der ausschließlich schulischen Ausbildung und der verkürzten Ausbildungszeit).

Ein wesentlicher Indikator zum Vergleich der hier dargestellten Testergebnisse ist die Errechnung der Effektstärke. Dabei kann bei einer Effektstärke von 0,3 Standardabweichungen von einem deutlichen Effekt bzw. Leistungsunterschied ausgegangen werden. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler im informationstechnischen Bildungsgang deutlich besser abschneiden als Schüler des entsprechenden dualen Ausbildungsgangs (Effektstärke $d=0,38$).

Mit diesen Ergebnissen ist zunächst die Ausgangshypothese widerlegt, dass die Schüler der Experimentalgruppe (Schulversuch) schlechtere Ergebnisse in den Fachleistungstest zeigen als die Kontrollgruppe, da ihnen gegenüber der Kontrollgruppe der betriebliche Teil der Ausbildung fehlt. Zudem liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Schüler aus dem Schulversuch bereits nach der zweijährigen schulischen Phase ein besseres Fachleistungsniveau besitzen als das Niveau, welches im dualen System zum Abschluss der dualen Ausbildung erreicht wird. Die Ergebnisse allein lassen jedoch noch keine belastbare Aussage zur Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu¹⁴. Diese Ergebnisse decken aber auch die Frage auf, welcher Zusammenhang tatsächlich zwischen schulischen und betrieblichen Lernergebnisse zu sehen ist, da sich hier die Vermutung aufdrängt, dass wenig komplementäre Elemente zwischen den Lernwelten Schule und Betrieb bestehen. Diese Fragen, die eine erste Interpretation der Ergebnisse darstellen sowie die Einordnung des eingesetzten Instrumentariums, gilt es in der weiteren Forschungsarbeit näher ausdifferenzieren.

Auch über den Verbleib der Schüler nach Abschluss der schulischen Phase lassen sich zu diesem Zeitpunkt Aussagen treffen: Im ersten Durchgang haben im August 2008, 27 Schüler den Bildungsgang TAISI begonnen (Stand September 2010). Am Ende der schulischen Ausbildungsphase absolvierten nur 15 Schüler die Prüfungen zur technischen Assistenz und zur Fachhochschulreife; das sind lediglich 55,6 % der Schüler, die den Ausbildungsgang zwei Jahre zuvor begonnen hatten. 15 Schüler werden den Schulversuch nicht wie geplant mit der betrieblichen Phase, dem Übergang in das duale System oder dem Übergang in das Hochschulsystem beenden.

Aus dieser Gruppe haben 11 Schüler (41 %) bereits im ersten Jahr den Bildungsgang verlassen. Die Faktoren, die nach Selbstaussagen der Schüler zum Abbruch oder zum Abgang geführt haben, liegen sowohl im schulischen als auch im privaten Umfeld begründet. Da sechs Schüler die schulische Phase des Bildungsgangs jedoch nicht beendet haben, weil sie den Leistungsanforderungen nicht entsprachen, deutet sich an, dass der Bildungsgang in diesem Schülerjahrgang stark selektiv wirkt.

14 Zur umfassenden Erhebung der beruflichen Handlungskompetenz müssten verschiedene Test- und Erhebungsverfahren kombiniert werden, da davon auszugehen ist, dass Rückschlüsse auf die vorhandene Kompetenz einer Person nur aus deren Handlungen unter Berücksichtigung der Situationsspezifika möglich sind (Weiss 1999).

Neben diesen Abbruchquoten lassen sich auch positive Vermittlungserfolge verzeichnen: Von den verbleibenden Schülern werden acht Schüler den im Schulversuch angelegten betrieblichen Teil der Ausbildung zum Fachinformatiker mit der Fachrichtung Systemintegration beginnen. Das entspricht 29,6 % der Schüler, die im August 2008 die Ausbildung begonnen hatten und 53 % derjenigen Schüler, die den schulischen Teil der Ausbildung beendet haben. Zwei Schüler beginnen eine 3-jährige Ausbildung als Fachinformatiker mit der Fachrichtung Anwendungsentwicklung. Zudem lassen sich deutliche „Klebeeffekte“ nachweisen, in denen die Schüler durch das Praktikum einen Ausbildungsplatz gefunden haben: Ein Unternehmen bot einem Schüler eine duale Ausbildung an, während er sein Praktikum dort absolvierte. Drei der acht Schüler, die zum August 2010 in die 1,5-jährige betriebliche Ausbildungsphase wechselten, und einer der beiden Schüler, die eine 3-jährige Ausbildung begannen, erhielten ihren Ausbildungsplatz bei einem Unternehmen, in dem sie vorher ein Praktikum absolviert hatten.

Zum jetzigen Zeitpunkt sind aus den bislang erkennbaren Effekten des neu gestalteten Bildungsangs zwei Fragestellungen wissenschaftlich zu verfolgen: Zum einen ist zu verzeichnen, dass die im Schulversuch angelegte neue Ausbildungsform den im Schulversuch verbleibenden Schülern durchaus zu einem gestuften und damit erleichterten Einstieg, in eine dualen Ausbildung verhelfen kann. Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie die schulischen Leistungsanforderungen und die Leistungsfähigkeit der Schüler besser aufeinander abgestimmt werden können. Zugleich deutet sich jedoch anhand der hohen Abbruchquote in der schulischen Phase an, dass schulische Selektionsmechanismen greifen. Das führt unmittelbar zu der Fragestellung, ob die intendierte Zielgruppe der Marktbenachteiligten überhaupt die notwendigen Leistungsvoraussetzungen für die neu gestalteten Bildungsgänge mitbringt.

Als angestrebte Zielgruppe für das Angebot des Schulversuchs werden ausbildungswillige und -fähige jungen Menschen angesehen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und damit als marktbenachteiligt gelten können (vgl. HIBB, 2008). Das Merkmal der Marktbenachteiligung, welches in der Beantragung für den Schulversuch für dieser Schülergruppe verwendet wird, bezieht sich dabei nicht auf personenbezogene Eigenschaften oder Fähigkeiten, sondern steht in der Begriffsfassung der Antragsteller dafür, dass diese Schüler durch den Ausbildungsmarkt „benachteiligt“ wurden bzw. keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, obwohl sie keine (nennenswerten) Defizite vorweisen, die sie für eine Ausbildung ungeeignet machen.

In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Literatur ist der Begriff der Marktbenachteiligung nicht eindeutig definiert und wird inhaltlich im Wesentlichen in zwei Begriffskontexte eingebunden. Zum einen steht Marktbenachteiligung im Kontext bildungs- und arbeitsmarktsystematischer Aspekte wie der regionalen Angebotsverteilung, institutioneller Strukturen

des Bildungssystems und Zugangsberechtigungen. Zum anderen wird Marktbenachteiligung ins Verhältnis zu individuellen Faktoren wie Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit, Berufseignung und individuellen beruflichen Qualifikationen gesetzt (vgl. Rützel 2002).

In den bestehenden Definitionsansätzen zum Begriff der Marktbenachteiligung zeigt sich die jeweilige Nähe des Begriffes zu einer der beiden Kontexte, so dass unterschiedliche Definitionskriterien angelegt werden. So wird im Ausbildungsreport Hamburg 2010 davon ausgegangen, dass eine Marktbenachteiligung vorliegt, wenn Jugendliche „trotz vorhandener Ausbildungsreife und mehrfacher Bewerbungsversuche keinen betrieblichen Ausbildungsplatz auf dem ersten (regulären) Ausbildungsmarkt gefunden haben“ (BSB 2010, S.31), so dass „allein aufgrund der ungünstigen Marktsituation die Aufnahme einer Berufsausbildung versagt blieb“ (ebd.). Nach einer Definition des BIBB dient der Terminus dazu, eine Abgrenzung zu „originär benachteiligten Gruppen“ herzustellen (BIBB 2006). Darunter werden Jugendliche erfasst, die eigentlich als ausbildungsreif gelten, jedoch aufgrund der regionalen und sektoralen Gegebenheiten am Markt keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Auch Enggruber (2003, S.14) nennt Jugendliche marktbenachteiligt, „die lediglich aufgrund fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze als benachteiligt gelten“.

In diesen Begriffsfassungen zeigt sich, dass die regionale Bedarfslage des Marktes und die daran anknüpfende Chancen Jugendlicher, eine Ausbildung zu beginnen oder in den Arbeitsmarkt überzugehen als das wesentliche Kriterium für den Begriff der Marktbenachteiligung angesehen wird. Insofern kann die Anzahl der Jugendlichen, die als marktbenachteiligt gelten können, als konjunkturabhängige Größe bezeichnet werden.¹⁵

Uneinheitlich definiert ist jedoch, wie viele erfolglose Bewerbungsversuche die Bezeichnung der Marktbenachteiligung ausmachen und ob die betreffenden Jugendlichen keine oder aber keine wesentlichen individuellen Defizite aufweisen. Insbesondere das letzte Kriterium legt die Frage nach dem Verhältnis von Marktbenachteiligung, Ausbildungsreife und anderen Formen der Benachteiligung nahe, das es weiter zu untersuchen gilt, da die Kriterien für Ausbildungsreife im Kontext der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte komplexer geworden sind. Hierzu hat

15 So ist derzeit z.B. zu erwarten, dass angesichts des im Ausbildungsjahr 2009 und 2010 angemahnten Bewerbermangels auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. DIHK 2010, ZDH 2010) die Zahl der Marktbenachteiligten sinkt. Auch hinsichtlich der im vorliegenden Schulversuch angestrebten Zielgruppe wird diese Tendenz deutlich. So war ein zentrales Leitmotiv bei der Konzeption der Bildungsgänge, dass eine hohe Zahl Jugendlicher mit vollqualifizierendem Abschluss der technischen Assistenz Informatik (TAI) keinen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt erhalten haben (2004/2005 wurden in Hamburg 660 TAI-Schüler beschult). Inzwischen hat sich – möglicherweise durch konjunkturelle Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt – die Anzahl der Jugendlichen, die sich in Hamburg in der TAI-Ausbildung befinden, auf 298 Schüler im Jahr 2010/2011 verringert.

Enggrubber (2003, S.10ff.) eine Systematisierung vorgelegt, in der sieben Typen der Benachteiligung von Jugendlichen am Übergang von Schule in den Beruf ausgewiesen werden, die das mögliche Spektrum der Wirkungsfaktoren von Benachteiligung deutlich machen¹⁶.

Ausgehend von der Unschärfe des Begriffs in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte einerseits und den Systematisierungsmöglichkeiten andererseits, gilt es als Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, den im Schulversuch zugrunde gelegten Begriff der Marktbenachteiligung und damit die Beschreibung der angestrebten Zielgruppe auszdifferenzieren und zu den Leistungsanforderungen der schulischen Phase ins Verhältnis zu setzen.

Hinsichtlich der oben formulierten Frage, für welche Jugendlichen ein dreifachqualifizierender Ausbildungsgang eine Option darstellt, deutet sich an, dass insbesondere diejenigen Jugendlichen die schulische Phase des Bildungsgangs erfolgreich abschließen, die mit guten Bildungsvoraussetzungen aus den allgemeinbildenden Schulen beginnen und die neben der im Bildungsgang unterstellten Marktbenachteiligung keine weiteren Benachteiligungen aufweisen. Dieses Zwischenergebnis entspricht der allgemeinen Konzeption doppel- oder mehrfachqualifizierender Bildungsgänge, die sich dem BIBB (vgl. 2010) zufolge in der Regel an leistungsbereite Jugendliche richten und darauf abzielen, das duale Bildungssystem für Schulabgänger attraktiver zu gestalten.

Zu diesem Zwischenergebnis ist im Verlauf des Schulversuchs weiter zu untersuchen, inwieweit der konzipierte Bildungsgang für Jugendliche derzeit eine Integrations- oder eine Selektionsfunktion erfüllt. Im schlimmsten Fall könnten Jugendliche, die bislang „nur“ als marktbenachteiligt galten, eine zusätzliche Benachteiligung durch schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg erhalten.

16 Neben der Benachteiligung durch den Markt weist Enggrubber

- schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg (Bildungsbenachteiligung),
- außerschulische Probleme und Lebensprobleme,
- Sinn- und Identitätssuche,
- Multiproblematische Herkunftsfamilien und Gewalterfahrungen,
- Protest- und Autonomiebeweise und
- Migrationshintergrund

als Faktoren für Benachteiligung aus.

6. Kritische Erfolgsfaktoren der konsekutiven Ausbildungsform und Forschungsdesiderate

Zusammenfassend lassen sich folgende kritischen Erfolgsfaktoren für neue Ausbildungsformen der Dreifachqualifizierung konstatieren und daraus Forschungsdesiderate der wissenschaftlichen Begleitung ableiten:

1. Der „gestufte“ **Einstieg** in den Beruf, der im vorgestellten Bildungsgang konzeptionell angelegt ist, kann für Schüler ebenso wie für Betriebe ein positives Merkmal des Bildungsgangs darstellen, da die Jugendlichen vorqualifiziert in die Ausbildung übernommen werden und sich bereits im Rahmen von Praktika in den Betrieben bewähren konnten. Gerade für kleine und mittlere Unternehmen verringert sich damit das Risiko, sich mit Auszubildenden vertraglich zu binden, die im Nachhinein nicht zum Betrieb passen. Daher wird aus wissenschaftlicher Sicht zu einer Befragung der Betriebe zu Qualität und Zielen der konsekutiven Ausbildungsform geraten. Gleichzeitig ist es aus wissenschaftlicher Perspektive dringend angeraten, die Qualität der betrieblichen Anteile in klassischen dualen und neuen konsekutiven Ausbildungsformen zu erheben und anhand elaborierter Kriterien zu prüfen.
2. Schulische und betriebliche Ausbildungsanteile müssen intensiver als bei klassischen dualen Ausbildungsgängen **integrativ miteinander verknüpft** werden, da sie zeitlich auseinanderfallen. Der wissenschaftlichen Begleitung stellt sich die Aufgabe, gemeinsam mit den Schulen Instrumente und Maßnahmen zur Praktikumsbegleitung (Portfolio, Mentoring) zu entwickeln. Weiterhin sind die veränderten Aufgaben und Anforderungen an die Lernorte bei einem integrierten und konsekutiven Curriculum systematisch zu erheben, zu prüfen und neu zu bestimmen.
3. Aus der Integration schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile ergibt sich die Notwendigkeit, die drei angestrebten **Qualifikationsniveaus curricular zu verknüpfen**. Zudem stellt sich die Frage, wie allgemeinbildende und berufsbezogene Fächer aus den Lernbereichen I und II miteinander kombiniert und kompetenzorientiert ausgerichtet werden können, ohne in der schulischen Phase direkt auf den inhaltlichen Bezug zu Ausbildungsbetrieben zugreifen zu können. Hier gilt es künftig neben curricularen Konstruktionsaufgaben die Kompetenzen der Schüler im Längsschnitt zu erheben, zu vergleichen und mit Ergebnissen der ULME-Untersuchungen in Beziehung zu setzen.
4. Durch die konsekutiv angelegte Form der Ausbildung kommen auf die beteiligten **Schulen neue Aufgaben** zu. Die Schulen übernehmen nun für Betriebe einen Teil des Auswahlprozesses und sind damit bis zu ei-

nem gewissen Punkt auch verantwortlich für Vermittlungserfolge. Eine wissenschaftliche Begleitung könnte an dieser Stelle beratend wirken.

5. Auch die **Akzeptanz bei den Anspruchsgruppen** stellt einen kritischen Erfolgsfaktor dar, der auf drei Ebenen deutlich wird: So wird sich auf der Mikroebene erweisen, ob für die konsekutive Ausbildungsform eine ausreichend große und geeignete Anzahl an Schülern und Betrieben gefunden werden kann. Diesbezüglich steht die wissenschaftliche Begleitung vor der Aufgabe, verschiedene zielgruppenadäquate Szenarien herauszuarbeiten. Auf organisatorischer Mesoebene wird insbesondere die bildungspolitisch gesetzte gemeinsame Übernahme der Verantwortung für die gesamte Ausbildung von der Akzeptanz der Betriebe und Schulen abhängen. Und schließlich wird sich die bildungspolitische Akzeptanz von Betrieben, Schülern und Schulen darin zeigen, dass die beiden neu gestalteten Bildungsgänge als eine einzige Ausbildungsform mit einem vorgelagerten, zeitlich nicht getrennten Schulblock begriffen werden. An diesen Stellen gilt es aus wissenschaftlicher Perspektive, die Akzeptanz durch geeignete Befragungen zu erheben.
6. Bei der **Entwicklung neuer Ausbildungsformen** sind Abläufe und Arbeitsschritte des Aufnahme- und Bewerbungsverfahrens, der Vermittlungsleistungen von Schulen und Kammern, der curricularen Verknüpfung schulischer und betrieblicher Phasen, der Erstellung und Durchführung integrativer, gestreckter Prüfungen sowie einer phasenübergreifende Lernortkooperation als gemeinsame und zusammenhängende Aufgaben aller Anspruchsgruppen zu begreifen. Eine wissenschaftliche Begleitung hat hier vor allem eingefahrene Vorgehensweisen und Instrumente kritisch zu hinterfragen.

Insgesamt ist die mit der Dreifachqualifizierung in den neu gestalteten Bildungsgängen angeregte Weiterentwicklung der Berufsfachschule zu einem schlüssigen Maßnahmenkonzept zusammenzuführen, das die verschiedenen Abläufe eines derartigen Bildungsganges konkretisiert, angemessen aufeinander bezieht, sowie für jede Phase die Aufgaben der verschiedenen Lernorte und Verantwortlichen benennt und Instrumente zur Bewältigung dieser Aufgaben bereit stellt.

Literatur

- Bau, Henning (2005): Lernortkooperation als Lernortkompromiss – Zur Entwicklung neuer Ansätze in der Lernortkooperation durch Zwillingsmodellversuche. In: Bau, Henning/ Meerten, Egon (Hrsg.): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld, S. 9-26.
- Bau, Henning/ Meerten, Egon (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld.
- Bellaire, Edith/ Brandes, Harald (2007): Das Duale System anders organisieren! – Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben. Online: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BFS-nach-BBIG-Dokumentation-Nov2007.pdf> (15.10.2010).
- BIBB (2006): Was sind die Rechtsgrundlagen für die Begriffe "Jugendliche mit Migrationshintergrund" bzw. "Migranten", "Altbewerber" und "Marktbenachteiligt"? Berlin. Online: http://www.good-practice.de/2820_3158.php. (15.10.2010)
- BIBB (2009): Ausbildung Plus – Doppelqualifikation Berufsausbildung und Hochschulzugang. Online: <http://www.ausbildung-plus.de/html/946.php> (15.10.2010).
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung) (2010): Ausbildungsreport Hamburg 2010. Hamburg. Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/2363004/data/-ausbildungsreport-2010-datei.pdf> (15.10.2010).
- DIHK (2010): Ergebnisse der DIHK-Ausbildungsumfrage 2010. Berlin. Online: http://www.dihk.de/inhalt/download/statement_ausbildungsumfrage_10.pdf. (15.10.2010).
- Enggruber, Ruth (2003): Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In: Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW. Dortmund. S. 9-27.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2004): Ausbildungskonsens zwischen dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg und der Hamburger Wirtschaft 2004. Hamburg. Online: <http://www.prorebes.hamburg.de/index.php/file/download/1045?PHPSESSID=eb1c4823f7546092389cdf60d90eb7d4>. (15.10.2010).
- Freie und Hansestadt Hamburg (2007): Zweiter Ausbildungskonsens zwischen dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg und der Hamburger Wirtschaft 2007 – 2010. Hamburg
- Freie und Hansestadt Hamburg (2009): Bildungsbericht Hamburg. Hamburg
- HIBB (2008): Beantragung eines Schulversuches „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“. Hamburg.
- Kanning, Uwe (2009): Inventar sozialer Kompetenzen. Göttingen u.a.
- Kremer, Hugo/ Gockel, Christof (2009): Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* - online. Ausgabe 17, Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/17/kremer-gockel> (15.10.2010).
- Lehmann, Rainer/ Ivanov, Stanislav/ Hunger, Susanne/ Gänsfuß, Rüdiger (2005): Ulme I. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Ausbildung. Hamburg
- Lehmann, Rainer/ Seeber, Susan (Hrsg.) (2007): Ulme III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg

- Lehmann, Rainer/ Seeber, Susan/ Hunger, Susanne (2006): Ulme II. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg
- Lehmann, Rainer/ Seeber, Susan (2007) (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg.
- Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/ Krüger Heinz-Hermann (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8.
- Rützel, Josef (2002): Fit für Ausbildung und Beruf. Berufseignung zwischen Bewertung, Prognose und Förderung. In: berufsbildung, Heft 73, S. 3-8.
- Van Buer, Jürgen/ Troitschanskaja, Olga (2002): Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 3, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml (15.10.2010).
- Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster u. a., 433-493.
- ZDH (2010): Lehrstellen: Bewerbermangel – Handwerk steuert dagegen. Online: <http://www.zdh.de/presse/beitraege/lehrstellen-bewerbermangel-handwerk-steuert-dagegen.html> (15.10.2010).