

Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule (GigS)

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung
zum nordrhein-westfälischen Modellversuch

Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln

Prof. Dr. Claus G. Bühren
Mike Arndt
Tina Grosse

Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln

Prof. Dr. Detlef Buschfeld
Prof. Dr. Marc Beutner
Dr. Benno Göckede
Dipl.-Hdl. Ines Knöpker
Prof. Dr. Martin Twardy

Im Auftrag der Stiftung Partner für Schule NRW, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, finanziert mit den Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

IMPRESSUM

Der vorliegende Abschlussbericht ist eine gemeinsame Darstellung der oben genannten Auftragnehmer zum Modellversuch 'Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule' und wurde von den Instituten gemeinsam verfasst sowie im Eigendruck erstellt.

Dieser Abschlussbericht bezieht sich arbeitsteilig auf den Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung sowohl im Fachlos 1 als auch im Fachlos 2 gemäß der Ausschreibung zum Modellversuch „Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule“ und den Verträgen zwischen der Stiftung Partner für Schule NRW und dem jeweiligen Institut.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit vorheriger Genehmigung.

AUTOREN



**Institut für Schulsport und Schulentwicklung
an der Deutschen Sporthochschule Köln**

Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln

Prof. Dr. Claus G. Buhren
Mike Arndt
Tina Grosse



**Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk
an der Universität zu Köln**

Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln

Prof. Dr. Detlef Buschfeld
Prof. Dr. Marc Beutner
Dr. Benno Göckede
Dipl.-Hdl. Ines Knöpker
Prof. Dr. Martin Twardy

Köln, 30. November 2009

Im Auftrag der Stiftung Partner für Schule NRW, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, finanziert mit den Mitteln des Europäischen Sozialfonds.



INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
I Der Modellversuch „GANZTAGSBERUFSSCHULE IN DER GESUNDEN SCHULE“	6
1 Schulpolitischer Hintergrund	6
2 Leitziele und Forschungsauftrag	6
3 Wissenschaftliche Begleitung	7
3.1 Forschungsinstitute	7
3.2 Forschungsdesign	8
3.3 Anmerkung zur wissenschaftlichen Begleitstudie	12
4 Zusammenfassung	13
II RAHMENBEDINGUNGEN	14
1 Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote	14
2 Modellversuchsstandorte	17
2.1 Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises	17
2.1.1 Vorhandene Ressourcen	17
2.1.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems	17
2.1.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung	18
2.2 Bildungsgang Friseur/-in am Herwig-Blankertz-Berufskolleg	19
2.2.1 Vorhandene Ressourcen	19
2.2.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems	19
2.2.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung	20
2.3 Bildungsgang Tischler/-in am Berufskolleg Bocholt-West	20
2.3.1 Vorhandene Ressourcen	20
2.3.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems	21
2.3.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung	21
3 Zusammenfassung	22
III ORGANISATORISCHE UND DIDAKTISCH-CURRICULARE GESTALTUNG	23
1 Der zehnstündige Berufsschultag	25
1.1 Organisatorische Perspektive	25
1.2 Didaktisch-curriculare Perspektive	26
2 Die Projektwochen	28
2.1 Organisatorische Perspektive	28
2.2 Didaktisch-curriculare Perspektive	29
3 Das Bewegungskonzept	30
3.1 Organisatorische Perspektive	30
3.2 Didaktisch-curriculare Perspektive	31
4 Das Verpflegungskonzept	32
4.1 Organisatorische Perspektive	32
4.2 Didaktisch-curriculare Perspektive	35
5 Zusammenfassung	37
IV LERNEN IM GANZTAG	39
1 Unterrichtsgestaltung	39
1.1 Lehr-Lern-Arrangements	39
1.2 Abwechslung, Entscheidungsspielraum und Partizipation	40
1.3 Handlungsorientierter Unterricht	41
1.4 Bewegungs- und Entspannungskonzept	43
1.4.1 Lehrer/-innenwahrnehmungen	43
1.4.1.1 Rückmeldungen aus den Interviews	43
1.4.1.2 Rückmeldungen aus den Lehrer/-innenbefragungen	43
1.4.2 Schüler/-innenwahrnehmungen	44
2 Beanspruchung und Lernbereitschaft	45

2.1 Schülereinschätzungen zum ganztägigen Berufsschultag	46
2.2 Aktual-psychische Beanspruchung im Tagesverlauf.....	48
2.3 Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung im Tagesverlauf.....	50
2.4 Psycho-biologische Beanspruchung im Tagesverlauf.....	52
2.5 Fehlzeitenanalyse	56
3 Auswirkungen auf den Lern- und Ausbildungserfolg.....	58
3.1 Lernstandsvergleich anhand von Vergleichsarbeiten.....	59
3.1.1 Ergebnisse des Pretests Tischler/-in	60
3.1.2 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Unterstufe Tischler/-in	60
3.1.3 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Mittelstufe Tischler/-in.....	60
3.1.4 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Oberstufe Tischler/-in	61
3.1.5 Fazit der Vergleichsarbeiten im Beruf Tischler/-in.....	61
3.2 Schulnotenanalyse der Oberstufen an den GigS-Schulen	62
3.2.1 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Friseur/-in	62
3.2.2 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Tischler/-in	63
3.2.3 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in.....	65
3.2.4 Fazit der Schulnotenanalyse	66
3.3 Analyse der Ergebnisse der Gesellenprüfung.....	66
3.3.1 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Friseur/-in	67
3.3.2 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Tischler/-in	69
3.3.3 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in.....	70
3.3.4 Fazit aus der Analyse der Ergebnisse der Gesellenprüfung	72
4 Zusammenfassung.....	72
V ARBEITEN IN DER GANZTAGSBERUFSSCHULE	73
1 Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Umsetzung von GigS	73
1.1 Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte	74
1.2 Zusammenarbeit im Bildungsgang	75
1.3 Qualität der Unterrichtsarbeit	77
1.4 Organisation der Lehrarbeit	79
1.5 Bewertung der Grundkonzeption.....	81
2 Subjektive Arbeitsanalyse (Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte)	81
3 Zusammenfassung	84
VI EINSCHÄTZUNGEN AUS SCHULEN, BETRIEBEN UND POLITIK.....	87
1 Konzept- und Organisationspotenziale aus Schulleitersicht	87
1.1 (Nicht-)Fortführung der Ganztagsbeschulung und ihre Gründe	87
1.2 Herausforderungen der Ganztagsbeschulung als Regelfall.....	89
2 Betriebsperspektive und Entwicklung der Ausbildungszahlen	94
2.1 Entwicklung der Indikatoren für mehr Ausbildungsplätze.....	95
2.2 Informationen über den Modellversuch	99
2.3 Erwartungen und Einschätzung zur Gestaltung betrieblicher Ausbildung.....	101
3 Ganztagsberufsschule in der politischen Diskussion	104
4 Zusammenfassung.....	104
VII ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG	106
VIII VERZEICHNISSE	108
1 Literaturverzeichnis	108
2 Abbildungsverzeichnis	109
3 Tabellenverzeichnis	111
ANHANG	
Analyse zur Entwicklung der Ausbildungsplatzzahlen	

VORWORT

Die Konzeption der Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule wurde zur Flexibilisierung der Berufsschulzeiten erdacht. Die Erfahrungen aus vorangegangenen Modellversuchen fanden hierbei Berücksichtigung. Die Effekte einer solchen Konzeption lassen sich jedoch nur sehr eingeschränkt und regelmäßig nicht in ihrer Breite im Vorhinein abschätzen. Zu diesem Zweck werden modellhafte Veränderungen, wie die Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule, bei der Einführung wissenschaftlich begleitet. Diese wissenschaftliche Begleitung soll dabei vorgegebene Fragestellungen untersuchen und letztlich herausfinden, ob die intendierten Ziele erreicht werden. Insofern beobachtet, analysiert und bewertet eine wissenschaftliche Begleitung hauptsächlich die Aktivitäten anderer. Die Belastbarkeit einer Konzeption hängt folglich vor allem von den Personen ab, die eine erdachte Konzeption erstmals umsetzen und somit erproben.

In diesem Modellversuch Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule sind die erprobenden Personen die Lernenden und Lehrenden der drei Bildungsgänge. Dabei waren es vor allem die Bildungsgangleiter, die sich verantwortlich fühlten, und so wesentlich zum Gelingen des Modellversuchs beitrugen. Für die Bereitschaft, das Engagement, die Durchführung und für die für uns zudem notwendige Kooperation möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken.

I Der Modellversuch „GANZTAGSBERUFSSCHULE IN DER GESUNDEN SCHULE“

1 Schulpolitischer Hintergrund

Die in den letzten Jahren kontinuierlich sinkende Zahl an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Dualen System der Berufsbildung hat das Land Nordrhein-Westfalen veranlasst, den Abbau von Ausbildungshemmnissen voranzutreiben. Zur Reduzierung der Abwesenheitszeiten von Auszubildenden im Betrieb wurde der Vorhabenkatalog ‚Flexibilisierung der Berufsschulzeiten‘ mit fünf Alternativen initiiert. Eines der Vorhaben stellt der dreijährige Modellversuch „Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule“ (GigS) in NRW dar. Es wird davon ausgegangen, dass durch eine Erhöhung der Ausbildungsintensität in der Berufsschule die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (im Sinne eines Abbaus von Ausbildungshemmnissen) gestützt wird.

In Abgrenzung zu den negativen Ergebnissen der Vorläufermodelle¹ des GigS-Modells, die ergaben, dass neunstündige Berufsschultage sich arbeitsmedizinisch und bezüglich der Motivation zur Teilnahme am Unterricht negativ auswirken, soll in diesem Modellversuch herausgefunden werden, unter welchen Bedingungen die Ganztagsberufsschule erfolgreich umgesetzt werden kann.

2 Leitziele und Forschungsauftrag

Neben der Wirksamkeitsevaluation der Maßnahme sollen im Modellversuch GigS externe Effekte untersucht, sowie durch den Modellversuch zugleich eine Machbarkeitsstudie für Rahmenbedingungen einer Flächeneinführung vorgelegt werden. Das Leitziel der Wirksamkeitsevaluation spiegelt sich in der generellen Frage wider, ob die Ausbildungsbereitschaft durch den Vorhabenkatalog steigt. Es wäre dabei wünschenswert, dies an einer maßnahmenbezogenen konkreten Steigerung der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge empirisch zu belegen. Hinsichtlich der externen Effekte stehen zweierlei antizipierte Auswirkungen im Fokus des Erkenntnisinteresses.

Zum einen ist die Frage der Belastung der beteiligten Lernenden und Lehrenden zu untersuchen, um schädliche Auswirkungen auf die Gesundheit zu vermeiden. Zum anderen steht im Erkenntnisinteresse, ob die Qualität des berufsschulischen Teils der Ausbildung sich durch die Maßnahme verschlechtert. Beide Fragen gehen auch in die Untersuchung der Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung einer Ganztagsberufsschule mit ein. Die vier Bereiche ‚Integration von Sport, Gesundheit und Ernährung‘, ‚Organisatorische Regelungen‘, ‚Curriculare Gestaltung‘ und ‚sächliche Ausstattung‘ bilden dabei das generelle Erkenntnisinteresse des Modellversuchs. Diese Bedingungen sind jedoch nicht losgelöst voneinander, sondern stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Abbildung 1).

¹ Als Vorläufermodelle des GigS-Modellversuchs werden die in sehr engem Bezug zueinander stehenden Modellversuche „Neunstündiger Berufsschultag“ und „Erprobung flexibler Unterrichtsorganisationsmodelle (FLEX)“ verstanden. Hierzu vgl. Bader, R. / Beutner, M. / Buschfeld, D. / Hilbert, J. / Langer, D / Richter, A. / Schönfeld, M. / Twardy, M. (2001): Abschlussbericht Modellversuch „Neunstündiger Berufsschultag“. Münster sowie. Bader, R. / Beutner, M. / Buschfeld, D. / Richter, A. / Twardy, M. (2001): Abschlussbericht Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Erprobung flexibler Unterrichtsmodelle“ (FLEX). Münster.



Abbildung 1: Leitziele im Modellversuch GigS

Auf Grundlage der vorformulierten Leitziele wurden zur Evaluation des Modellversuchs die verschiedenen Fragestellungen in zwei Fachlose aufgeteilt und zwei Institute mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt. Das Fachlos 1 beschäftigt sich mit einem Untersuchungskonzept für die Bereiche Didaktik, Methodik, Organisation und Standorterfordernisse, während das Fachlos 2 sich mit den arbeitswissenschaftlichen und arbeitsmedizinischen Bereichen sowie dem Bereich Sport / Gesundheit / Ernährung auseinandersetzt. Die Evaluation im Rahmen des Fachloses 1 untersucht im Kern die verschiedenen organisatorischen, curricularen und sächlichen Bedingungen einer Ganztagsberufsschule. Zudem umfasst sie Fragestellungen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg. Nicht zuletzt werden Effekte der Ausbildungsplatzentwicklung unter Rückgriff auf zur Verfügung gestellte quantitative Daten und eigener qualitativer Erhebungen betrachtet. Das Fachlos 2 dagegen konzentriert sich stärker auf die Auswirkungen der Ganztagsberufsschule auf Motivation und Zufriedenheit von Schüler/-innen und Lehrer/-innen, auf das Lernverhalten der Schüler/-innen sowie auf eine Bewertung unter arbeitsphysiologischen Aspekten. Des Weiteren steht die Frage der Integrationsmöglichkeit eines abgestimmten Sport-, Ernährungs- und Gesundheitskonzeptes im Mittelpunkt. Eine ausführliche Darstellung zu den einzelnen Arbeitsbereichen der beiden Fachlose findet sich im ersten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung.²

3 Wissenschaftliche Begleitung

3.1 Forschungsinstitute

Die wissenschaftlichen Begleitungen wurden zum einen an das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (Fachlos 1) und zum anderen an das Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln (Fachlos 2) vergeben.

² Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck. Auf die Kürzung der zu bearbeitenden Fragestellungen wurde zudem im Abschlussbericht zur ersten Projektphase und im ersten Zwischenbericht zur zweiten Projektphase eingegangen.

Das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) beschäftigt sich seit Aufnahme der wissenschaftlichen Arbeit im Jahre 1951 mit speziellen Problemen der Berufsbildung im Handwerk. Bereits in der Anfangsphase reichte das Spektrum von Didaktik und Methodenfragen über Ausbildungsförderung und Lehrkräfteschulung bis hin zur handwerkspädagogisch relevanten Berufsforschung. Das FBH war in der Vergangenheit bereits mit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen mit ähnlichen Fragestellungen beauftragt. Die aktuellen Schwerpunkte des Forschungs- und Arbeitsprogramms umfassen unter anderem die folgenden Aspekte:

- Berufsforschung, insbesondere im Bereich der kleinen und mittleren Unternehmen,
- Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen,
- Konzeptionierung von Unterrichts-, Lehrgangs- und Prüfungsmodellen im Handwerk,
- Didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen,
- Mitarbeit bei der Vorbereitung von bildungs- und gewerbepolitischen Entscheidungen.

Als so genanntes „An-Institut“ der Universität zu Köln ist das FBH ansässig in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Auf Grund dieser engen Vernetzung, vor allem zum Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, dem Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik und der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität zu Köln, nutzt das FBH die Möglichkeit, aktuelle wissenschaftliche Diskussionen und Lösungsansätze im Bereich der Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik für zentrale Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Handwerk aufzugreifen und umzusetzen.

Die Weichen für das heutige Institut für Schulsport und Schulentwicklung wurden Anfang der 60er Jahre gestellt, als in Vorbereitung erster ordentlicher Professuren an der Deutschen Sporthochschule Köln auch eine Didaktik und Methodik der Leibeserziehung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin und möglicher Lehrstuhl beschrieben wurde. Die einzelnen Lehrstühle schlossen sich 1980 zum Institut für Didaktik des Schulsports zusammen. Aufgrund neuer Schwerpunktsetzungen erlebte das Institut Umbenennungen über Institut für Sportdidaktik zum heutigen Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln.

In Lehre und Forschung richtet sich das Institut aktuell auf die Entwicklung von Sport in der Institution Schule und trägt von hier aus auch zur allgemeinen Schulentwicklung bei. Einen weiteren Schwerpunkt in Lehre und Forschung setzt das Institut auf die Analyse und Verbesserung des Stellenwerts von Bewegung, Sport und Spiel in einer Gesellschaft, die sich den Folgen einer drohenden Bewegungsarmut entgegenstellen muss. Aktuelle Forschungsprojekte beschäftigen sich u. a. mit der Weiterentwicklung eines Instruments für die Selbstevaluation von Schulen (SEIS), der Evaluation des Faches Sport als 4. Abiturfach in der Gymnasialen Oberstufe, der Lebensstilanalyse von Kindern aus internationaler Perspektive oder der Prävention von Adipositas und Übergewicht in der Grundschule.

3.2 Forschungsdesign

Die Vielzahl sich überschneidender Fragestellungen bzw. Interdependenzen machte eine enge Kooperation zwischen den Forschungsinstituten nicht nur unter durchführungsökonomischen Aspekten notwendig, sondern bot zudem eine sinnvolle Ergänzung der verschiedenen Kompetenzen und Perspektiven. Diese intensive Zusammenarbeit wurde u.a. durch die Vergabe der wissenschaftlichen Begleitung an zwei Kölner Institute positiv beeinflusst. Durch die Realisierung von Synergien konnte die Anzahl der Untersuchungen in den Modell- und Vergleichsschulen auf wenige, intensive Termine konzentriert werden. Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass die Forschungsfragen beider Institute sich sowohl auf Auszubildende und Unterricht, auf Bildungsgangarbeit und innere Schulorganisation sowie auf Schulstandort und Schulumfeld beziehen.

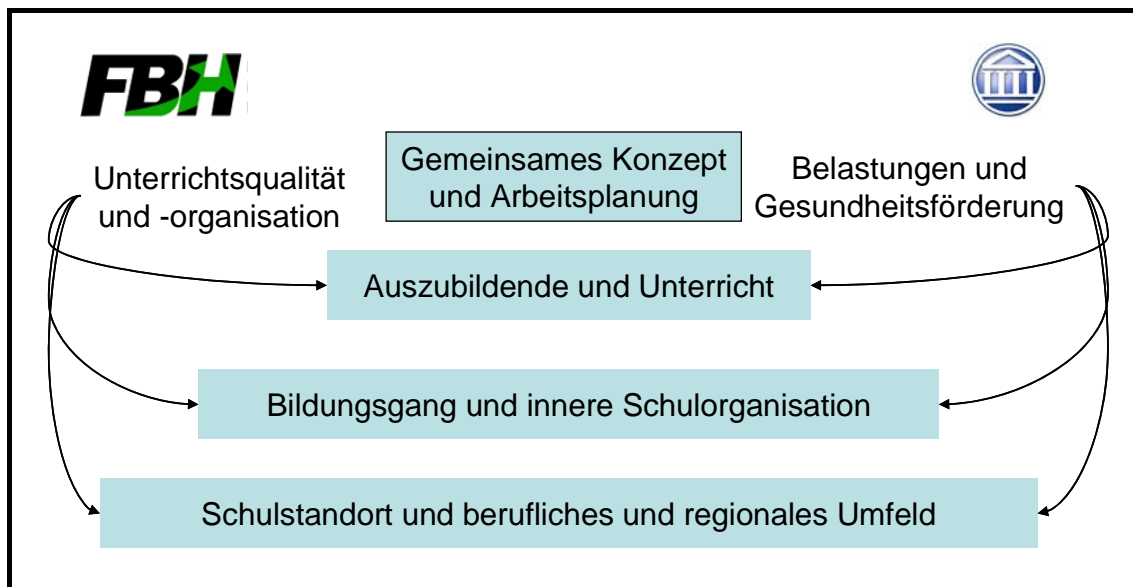


Abbildung 2: Forschungsebenen

Die erste Untersuchungsebene nimmt den Unterricht und insbesondere die Auszubildenden im Unterricht in den Fokus. Hierbei werden die Unterrichtsqualität und spezifische Belastungsindikatoren erhoben, analysiert und dokumentiert. Die Unterrichtsqualität wird u.a. am Erfolg festgemacht. Dabei werden verschiedene Zeiträume zur Untersuchung herangezogen. Zum einen erfolgt eine Überprüfung des Lernerfolgs bezogen auf einzelne Lernfelder durch Vergleichsarbeiten. Der Ausbildungserfolg wird abschließend am Ende der Ausbildung und damit über den gesamten Zeitraum der Untersuchung erfasst werden. Dies ergibt sich auch aus der Konstruktion des Modellversuchs, in dem durch die Flexibilisierungsmaßnahmen Berufsschulzeiten verschoben werden, wodurch stichtagbezogene Vergleiche zwischen Modellversuchsschulen und Nicht-Modellversuchsschulen während der Projektlaufzeit zu projektbedingten Unterschieden führen könnten.

Zum anderen erfolgt die Erfassung der Unterrichtsqualität anhand der subjektiven Einschätzung der Auszubildenden. Die Erhebung mittels Fragebögen zielt dabei auch auf die Feststellung der Motivation und Zufriedenheit. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand zu lenken, können als wesentliche Grundlage für den Lernerfolg angenommen werden. Folglich sind als Konsequenz Belastungen zu vermeiden, die die Lernbereitschaft beeinträchtigen. Eine ausführliche Darstellung der forschungsmethodischen Zugänge sind im ersten Zwischenbericht der ersten Projektphase³ dargestellt.

³ Ebd.

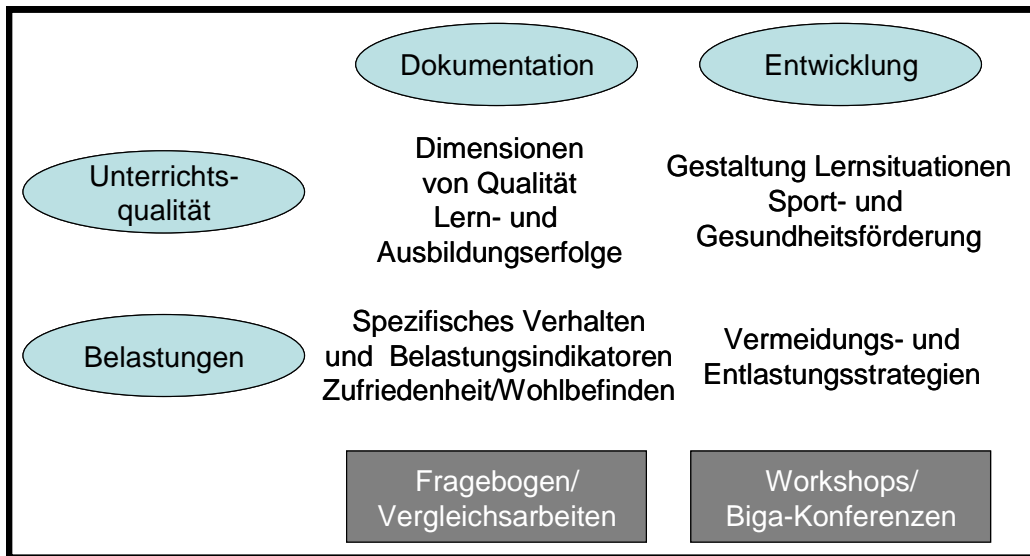


Abbildung 3: Erste Untersuchungsebene

Bestandteil des Modellversuchs ist zudem die Erprobung erfolgreicher Bedingungen. Diese durch die Geschäftsstelle des Modellversuchs zu unterstützende Entwicklungsaufgabe obliegt den Modellversuchsschulen, da sie sich letztendlich für den Unterricht verantwortlich zeichnen. Die Forschungsinstitute der wissenschaftlichen Begleitstudie beraten bei dieser Entwicklungsaufgabe und erfassen und analysieren die Aktivitäten.

Diese ersten Überlegungen zur Machbarkeit werden durch die Untersuchungen auf der zweiten Ebene vertieft. Durch die Analyse der drei Bereiche Organisation, Curriculum und Evaluation auf der Bildungsgangebene wird geprüft, inwiefern Besonderheiten für eine Ganztagsberufsschule vorliegen, die für eine erfolgreiche flächendeckende Einführung zu empfehlen sind. Mittels Interviews werden die Inhalts- und Dokumentenanalysen gestützt, um insbesondere die planerische Sicht der beteiligten Lehrenden zu erfassen. Auch die bildungsgangübergreifende Schulorganisation steht dabei im Fokus der Betrachtung. Als Besonderheit müssen zudem kurzfristige Kompensationen erfasst werden, die durch einen auf einen Bildungsgang konzentrierten Modellversuch in einem Berufskolleg ausgelöst werden können. Diese Kompensationen lassen sich bei einer Flächeneinführung regelmäßig nicht realisieren.

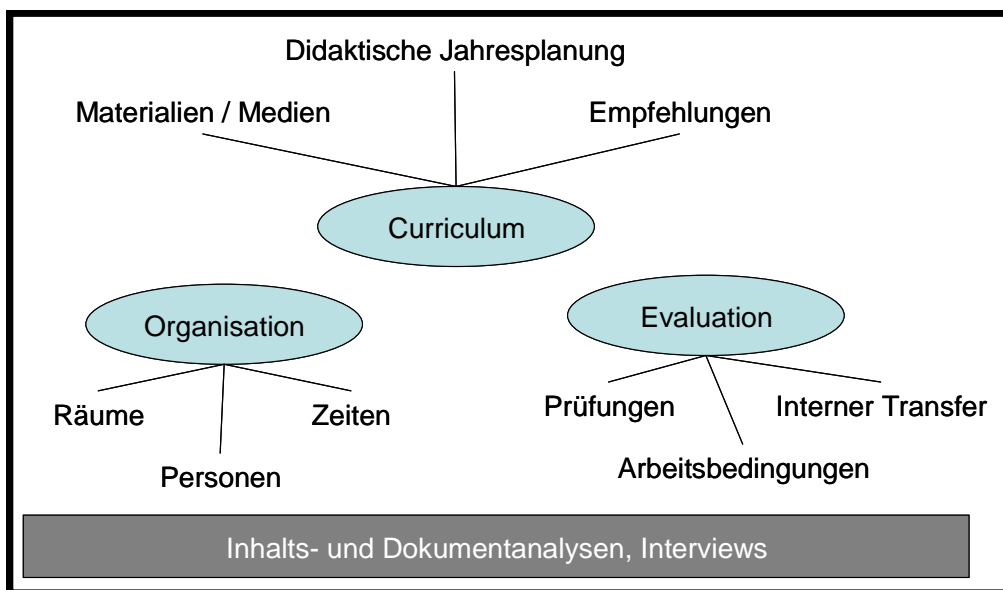


Abbildung 4: Zweite Untersuchungsebene

Gegenstand der Untersuchungen auf der dritten Ebene sind der Schulstandort und sein berufliches und regionales Umfeld. Auch hier zielen die Untersuchungen auf die Bedingungen einer erfolgreichen Realisierung. Daneben werden die Rahmenbedingungen erfasst, die die Ausbildungsbereitschaft betreffen und so die Entwicklung der Zahlen des Ausbildungsmarktes ebenfalls beeinflussen. Neben der Analyse vorhandenen Datenmaterials werden Betriebsbefragungen eingesetzt. Das Untersuchungsdesign zur quantitativen Entwicklung der Ausbildungsplatzzahlen wurde im zweiten Zwischenbericht ausführlich dargestellt.⁴ Abschließende Einschätzungen finden sich in dem vorliegenden Bericht. Zur Erforschung der unterschiedlichen Untersuchungsebenen kommt in der wissenschaftlichen Begleitstudie insgesamt ein breites Spektrum von Methoden der empirischen Sozialforschung zum Zuge. Entwicklung und Erprobung sind jedoch keine unabhängigen Größen, aber doch getrennt auszuweisen. Die Dokumentation von Ergebnissen und Ereignissen ist ebenso eine Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, wie die Veränderung und Verbesserung von Ergebnissen und Vorhaben.

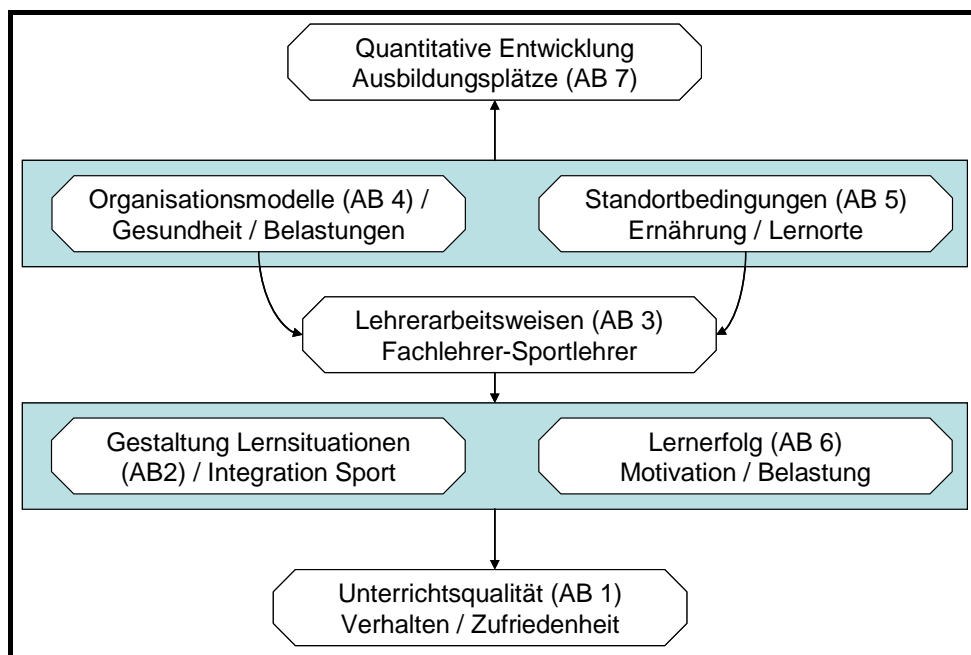


Abbildung 5: Fragestellungen und ihre Ergänzungen in den Fachlosen

Die vorangestellte Abbildung 5 illustriert abschließend die Zusammenhänge der einzelnen Arbeitsbereiche (AB) des FBHs und ihre Verzahnung zu den Forschungsfragen des Instituts für Schulsport und Sportentwicklung an der Deutschen Sporthochschule. Dabei sind sowohl die quantitative Entwicklung der Zahl der Ausbildungsplätze als auch Unterrichtsqualität als Ergebnisvariablen zu sehen. Da die Lehrer/-innenarbeitenweisen sowohl im Unterricht als auch bei der Bildungsgangarbeit und den sonstigen Arbeitsbedingungen erfasst wurden, stellen sie eine Schnittstelle zwischen den eher organisatorischen Fragen (obere Arbeitsbereiche) und den eher didaktischen Fragen (untere Arbeitsbereiche) dar. Mit Ausnahme des Arbeitsbereiches zur quantitativen Entwicklung der Ausbildungsplatzzahlen (AB 7) finden in allen Feldern Verzahnungen der Forschungsaufgaben beider Institute statt, die durch hohe Interdependenz die Notwendigkeit der Kooperation begründen.

⁴ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.

3.3 Anmerkung zur wissenschaftlichen Begleitstudie

Der Modellversuch⁵ erprobt in drei Gewerken (Tischler/-in, Maler/-in und Lackierer/-in sowie Friseur/-in) an jeweils einem Schulstandort, ob durch Einführung eines einmal wöchentlichen, zehnstündigen Berufsschultags die Ausbildungsbereitschaft erhöht wird. Zu Beginn der Untersuchung der wissenschaftlichen Begleitung waren die drei spezifischen Bildungsgänge des Modellversuchs bereits bestimmt. Die Regionen, die Gewerke und Modellversuchsschulen sind somit als erste Prämissen zu sehen. Zudem hatten die Modellversuchsschulen bereits bei Aufnahme der Untersuchungstätigkeit mit dem ersten Schuljahr in den Modellklassen begonnen. Während die wissenschaftliche Begleitstudie zwischen den beteiligten Instituten abgestimmt und abschließend konzipiert wurde, erfolgte die Auswahl der Vergleichsschulen ohne Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung. Auch diese stellen somit eine Prämisse dar, wobei zunächst angenommen wird, dass es sich hierbei um vergleichbare Bildungsgänge handelt. Dabei ist als eine Besonderheit festzuhalten, dass ein Bildungsgang, der als Vergleich herangezogen wird, an einer anderen Flexibilisierungsmaßnahme des Vorhabenkatalogs teilnimmt.

Da bereits vor Aufnahme der Forschungstätigkeit durch die wissenschaftliche Begleitung einige relevante Faktoren bestimmt waren, bleibt für die wissenschaftliche Begleitung lediglich festzustellen, ob anhand dieser gegebenen Bedingungen Aussagen im Hinblick auf die Leitziele getroffen werden können. Da mit dem Modellversuch eine Flexibilisierung zur Erprobung steht, wird als Maßstab für den Erfolg dieser Konzeption angenommen, dass die Ganztagsberufsschule nicht schlechter sein darf als die 'normale' Berufsschule und es zu einer Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft durch diese Flexibilisierung kommt. Es ist dabei nicht das Ziel, dass die Unterrichtsqualität in einer Ganztagsberufsschule besser sein muss als in einer normalen Berufsschule, jedoch dürfen auch keine negativen Auswirkungen durch die Veränderung auftreten.

Zu diesen Fragestellungen sind mit Hilfe der Konzeption der wissenschaftlichen Begleitstudie Erkenntnisse aus dem Modellversuch zu erwarten. Jedoch wird an dieser Stelle auf zwei Problembereiche der wissenschaftlichen Begleitforschung hingewiesen, die die Grenzen des Modellversuchs im Hinblick auf eine mögliche wissenschaftliche Erkenntnis aufzeigen. Dies betrifft erstens die Untersuchungen zur psychischen Belastung von Schüler/-innen. Die hier eingesetzten Verfahren bieten sicherlich die Möglichkeit, Einschätzungen der Belastungssituation in einem ganztägigen Unterricht vorzunehmen, wenn auch mit Einschränkungen in der Organisation und Durchführung von Tests (z. B. Cortisolmessungen). Allerdings sind Belastungsfaktoren immer sehr individuell ausgeprägt und von vielfältigen Einflussfaktoren bestimmt, die außerhalb der Untersuchungssituation ihre Ursache und ihren Ursprung haben und zudem intra-individuell unterschiedlich wahrgenommen werden. Einen Kausalzusammenhang herzustellen, der in der Erkenntnis münden würde, dass ausschließlich eine bestimmte schulorganisatorische Situation (z. B. Ganztagsunterricht) einen isolierten Belastungsfaktor darstellt, ist vor diesem Hintergrund unzulässig und wissenschaftlich nicht haltbar.

Zweitens ist die Entscheidung, die zur Einstellung eines Auszubildenden führt, sehr komplex und es ist nach dem wissenschaftlichen Forschungsstand unmöglich, einen Einzelfaktor so zu isolieren, dass er sich quantitativ und wissenschaftlich haltbar im Hinblick auf die Veränderung einer ex ante unbekanntem Randbedingung prüfen lässt. Eine maßnahmenbezogene und exakte Veränderung der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge ist unseres Erachtens nicht erhebbbar, da es bisher an einem wissenschaftlich abgesicherten, empirischen Wirkungsmodell hierfür fehlt. Daher sind im Rahmen des Modellversuchs wissenschaftlich haltbar nur annäherungsweise Erkenntnisse möglich, die daher zusätzlich mit Formen der qualitativen Forschung abgesichert werden müssen.

⁵ Eine ausführliche Dokumentation über die Ausgangslagen ist bereits im ersten Zwischenbericht dargestellt. Daher sollen hier nur die Prämissen knapp skizziert werden.

4 Zusammenfassung

Die an die wissenschaftliche Begleitung herangetragenen Fragen sind umfangreich und stellen unter dem unseres Erachtens notwendigen wissenschaftlichen Anspruch und den vorhandenen Rahmenbedingungen eine Herausforderung dar. Die entwickelte multiperspektivische Konzeption mit unterschiedlichen methodischen Zugängen ist eine von uns vertretbare Herangehensweise. Einzelaspekte mögen bei dieser Untersuchung zu kurz kommen, zusammenfassend können aber unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen und Einschränkungen des Modellversuchs zu allen Leitziele Aussagen formuliert werden.

II RAHMENBEDINGUNGEN

Wie bereits erwähnt, erfolgte vor Beginn der wissenschaftlichen Begleitung die Festlegung sowohl der drei Gewerke Maler/-in, Friseur/-in und Tischler/-in als auch der drei Schulen, in denen der GigS-Modellversuch durchgeführt wurde. Dabei handelte es sich um zwei Berufskollegs im Bereich der Bezirksregierung Münster und eines im Großraum Köln / Bonn:

- Berufskolleg Bocholt-West mit dem Bildungsgang Tischler/-in
- Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen mit dem Bildungsgang Friseur/-in
- Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef mit dem Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in

Als Vergleichsschulen, die den 'normalen' Unterricht repräsentieren, wurden ebenfalls ohne Einbeziehung der wissenschaftlichen Begleitung folgende drei Berufskollegs im Bereich der Bezirksregierung Münster benannt:

- Berufskolleg für Technik Ahaus mit dem Bildungsgang Tischler/-in
- Berufskolleg Lise Meitner in Ahaus mit dem Bildungsgang Friseur/-in
- Max-Born-Berufskolleg in Recklinghausen mit dem Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in

Eine genaue Bestandserhebung zu den im Modellversuch befindlichen Bildungsgängen und Klassen wurde zu Beginn des Modellversuchs durchgeführt und ausführlich im ersten Zwischenbericht der ersten Modellversuchsphase dargestellt.⁶ Darüber hinaus fand diesbezüglich Mitte 2008 eine weitere Datenerhebung statt. Einerseits um die vorherigen Erhebungen in Bezug auf die Modellschulen zu aktualisieren und zu ergänzen und andererseits um eine Vorarbeit für die in Kapitel III folgenden Ausführungen zur GigS-spezifischen Ausgestaltung der organisatorischen und didaktisch-curricularen Rahmenbedingungen zu leisten. Denn um die dortigen Auswertungsergebnisse richtig zu interpretieren, erweist es sich als sinnvoll, vorab die bestehenden organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen (Schülerzahl, Teamstruktur, Lehrer- und Raumkapazitäten) sowie das zugrunde liegende Verständnis einer didaktischen Jahresplanung als curriculare Bedingung zu beschreiben. Da bei den Interviewauswertungen festgestellt wurde, dass darüber hinaus die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren des Dualen Systems (ÜBL/Innung) eine rahmende Bedingung im weiteren Sinne darstellt, wird diese ebenfalls thematisiert. Zur Erhebung der notwendigen Daten wurden Mitte 2008 qualitative Interviews in Form von Experteninterviews durchgeführt. Als Experte wurde jeweils ein Lehrer des Kernteams der drei am GigS-Modellversuch beteiligten Bildungsgänge ausgewählt. In zwei der drei Fälle handelte es sich um den Bildungsgangleiter und im dritten Fall um den Bereichsleiter. Die Analyse bezieht sich somit im Wesentlichen auf die Wahrnehmungen der befragten Personen. Zunächst wird allerdings auf die während des Modellversuchs realisierten Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote eingegangen, da diese generell eine wichtige Bedeutung für das Gelingen von Schulversuchen darstellen.

1 Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote

Die mit dem Modellversuch einhergehende Konzeption verweist auf zu verändernde Bedingungen in den Alltagsroutinen der schulischen Arbeit. Für das Gelingen von Schulversuchen und der Weiterentwicklung von Unterricht sind die fachliche Qualifizierung der Lehrkräfte und die schulinterne Zusammenarbeit wichtige Arbeitsbereiche, um nachhaltige Effekte auf der Ebene der einzelnen Schule zu erzielen. Unter Berücksichtigung des Prozessgedankens im Modellversuch⁷ werden den Unterstützungsangeboten eine tragfähige Bedeutung zugewiesen: Einerseits für die Ziel- und Strategieformulierung innerhalb der Modellversuchsumsetzung sowie für die Qualifizierung und die

⁶ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.

⁷ Vgl. Richter, G. / Kleinmann, A. (2006): Konzept zur Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule (Entwurf). Beiträge zur Gesundheitsförderung im Ganztagsunterricht am Berufskolleg. Münster: Eigendruck.

Förderung des Erfahrungsaustausches der beteiligten Lehrkräfte für die Aufgaben im Rahmen des Modellversuches. Andererseits für die Vorbereitung eines tragfähigen Fortbildungs- bzw. Multiplikatorenkonzeptes für die angestrebte bzw. bereits vorangetriebene Flächenrealisierung. Gerade unter Berücksichtigung des Prozessgedankens im Modellversuch müssen daher den Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangeboten eine besondere Bedeutung für die erfolgreiche Modellversuchsumsetzung zugewiesen werden.

Um die Leitziele des Modellversuches zu erreichen, wurden seitens der Projektleitung zwei Workshops für die beteiligten Lehrkräfte angeboten. Hier wurden zentrale Aspekte des Modellversuchs wie Gesundheitsförderung in der Schule, Ernährungsphysiologie, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Teamentwicklung und didaktische Jahresplanung thematisiert. Weitere Unterstützung sollten die Modellschulen über Fachberater für den Schulsport sowie über Schulentwicklungsberater der Bezirksregierung Münster erhalten.

Flankiert wurden diese Maßnahmen durch eine Fachtagung zum Ende des Jahres 2007, in der die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung einfließen sowie Ansatzpunkte für eine Ausweitung des Modellversuches erarbeitet wurden. Die Workshops richteten sich vor allem an die Lehrkräfte der beteiligten Modellschulen, während die Fachtagung unter Beteiligung verschiedenster korporativer Partner als vorbereitende Maßnahme für die Ausweitung des Modellversuchs einzuordnen ist.

Neben den Unterstützungsmaßnahmen der Projektleitung wurde in der Rahmenkonzeption zu dem Modellversuch den Sportlehrkräften eine besondere Multiplikatorenfunktion für die Realisierung und Implementierung des Bewegungskonzeptes zugewiesen. Darüber hinaus wurde den Schulen neben Entlastungsstunden vor allem finanzielle Unterstützungen zugesichert, um bspw. das Verpflegungskonzept zu finanzieren oder erforderliche Ausstattungselemente anzuschaffen.

Eine Analyse der Fortbildungsangebote mittels der Veranstaltungsprogramme (vgl. Tabelle 1) zeigt, dass sich die inhaltliche Ausrichtung an den Zielen des Modellversuchs orientiert, dem Aspekt der Entspannungs- und Bewegungsübungen im Unterricht aber einen besonderen Stellenwert einräumt. Auf Grund der sehr unterschiedlichen Standorte wurden im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen verschiedene Aspekte des Rahmenkonzeptes (Gesundheitsförderung, Verpflegungskonzept, Rhythmisierung, Unterrichtsentwicklung) thematisiert und über moderierte Arbeitsgruppen schulspezifisch bearbeitet.⁸ Anknüpfend an diese Fortbildungsangebote stellt die prozessbegleitende Beratung der Modellschulen über die Fachberater im Schulsport und Schulentwicklungsberater der Bezirksregierung Münster eine weitere Maßnahme dar.

Veranstaltung	Inhalte
I. Auftaktworkshop (09/2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzept Gesundheitsförderung in einer gesunden Schule ▪ Ernährungsphysiologische Grundlagen ▪ Konzept der wissenschaftlichen Begleitung ▪ Entspannung, Bewegung und Erholung im Unterricht ▪ Didaktische Jahresplanung ▪ Teamentwicklung
II. Vertiefungsworkshop (04/2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktivierung und Entspannung im Unterricht ▪ Spielerische Inhalte für Sportunterricht und Projektwochen ▪ Akzeptanz und Integration gesundheitsfördernder Aktivitäten in den Unterricht
III. Fachtagung (12/2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Transferperspektiven ▪ Experten-Arbeitsgruppen zu folgenden Themen: <ul style="list-style-type: none"> - Standortbedingungen und sachliche Voraussetzungen - Didaktisch-methodische Aspekte des Modells - Integration der Bereiche Bewegung, Gesundheit, Ernährung
IV. Fortbildung für die Ausweitung des Modellversuchs (06/2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung des Ganztagsunterrichts ▪ Erfahrungen und Perspektiven mit GigS ▪ Bewegungs- und erholungsfördernde Verfahren und diagnostische Kompetenz ▪ Bildung und Gesundheit

Tabelle 1: Fortbildungsangebote für die Realisierung des Modellversuchs GigS

⁸ Vgl. Veranstaltungsprogramm zum ersten und zweiten Workshop in der Landesturnschule Oberwerries.

Über deskriptive und qualitative Verfahren konnten bereits für den ersten Abschlussbericht Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den Unterstützungsangeboten dokumentiert und auf folgende Entwicklungsbedarfe verwiesen werden:

- Strategieempfehlungen für die innerschulische Projektumsetzung,
- Tagesorganisation und Rhythmisierung im Ganzttag,
- Systematische und projektspezifische Unterrichtsentwicklung,
- Verpflegungskonzepte und -systeme,
- Literatur- und Materialempfehlungen für belastungssteuernde (bewegungs- und erholungsfördernde) Verfahren
- sowie Handlungsempfehlungen zum Gesundheitskonzept⁹.

Diese Erfahrungen mündeten, ebenso wie die Ergebnisse der Fachtagung, in Handlungsempfehlungen für die Ausweitung des Modellversuchs. Hierzu ist neben einem sog. Starterpaket auch ein abgestimmtes Fortbildungsmodul für Lehrkräfte entwickelt worden. Eine Partizipation der Modellschulen an den neuen Erkenntnissen wurde nicht im Rahmen des laufenden Schulversuchs realisiert. Dies könnte möglicherweise auch ein Erklärungsansatz für die eher nüchterne Bewertung der beteiligten Lehrkräfte und Schulleiter zum Abschluss des Modellversuchs über die realisierten Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote sein.

Über strukturierte Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern zum Ende sowie im Laufe des Modellversuchs erhobenen deskriptiven Daten wurden die Beteiligten zu unterschiedlichen Aspekten der Unterstützungsleistungen befragt: Die Auswertung zeigt, dass die Fortbildungsveranstaltungen zu einer hohen Zufriedenheit seitens der teilnehmenden Lehrkräfte geführt haben. Insgesamt werden die Erfahrungen und der Nutzen der angebotenen Unterstützungsleistungen für die Modellversuchspraxis allerdings ambivalent eingeschätzt. Demnach konnte die Akzeptanz des Modellversuchs nur bedingt durch die angebotenen Workshops gesteigert werden und nur ein Viertel zeigt sich mit den Arbeitsergebnissen für die Modellversuchspraxis zufrieden. Für die Umsetzung der Ganztagsberufsschule standen nach mehrfacher Aussage der Lehrkräfte das Bewegungs- und Entspannungskonzept im Mittelpunkt, wenngleich hier die fehlende Zielgruppenspezifika bemängelt wurde.

Grundsätzlich wird der Projektleitung seitens der Schulleiter und Bildungsgangleiter ein regelmäßiges Interesse am Stand der Umsetzung attestiert. An zwei Berufskollegs wird ebenfalls der Informationsfluss zwischen Projektleitung und Bildungsgängen positiv hervorgehoben, was durch die Einbindung zweier Lehrkräfte in die Geschäftsstelle zu begründen ist. Eine inhaltliche Beteiligung an den schulischen Entwicklungsarbeiten im Modellversuch bzw. konstruktive Rückmeldungen zur Unterrichts- bzw. Teamentwicklung oder auch hinsichtlich der Umsetzung des Rahmenkonzeptes haben die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen nicht wahrgenommen.

Vor allem in den ersten Monaten werden Unterstützung bzw. Anregungen seitens der Fachberater für den Schulsport bzw. der Geschäftsstelle erwähnt. Der qualitative Nutzen wird dagegen eher zurückhaltend bewertet, was möglicherweise ein Grund für die Nichteinbindung der Schulsportbeauftragten im weiteren Verlauf des Modellversuches sein könnte.

Darüber hinaus hatten die Schulen die Möglichkeit, auf externe Experten (bspw. Referenten für die Projektwochen) zuzugreifen, welche über Mittel der Projektleitung finanziert wurden.

⁹ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Bühren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.

2 Modellversuchsstandorte

2.1 Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises

2.1.1 Vorhandene Ressourcen

Der Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef ist mit zwei Klassen ins Projekt gestartet. Diese zwei Klassen wurden zusammengelegt und von den Lehrkräften mittels Teamteaching unterrichtet. Im Modellversuchsverlauf nahmen jedes Schuljahr zwei bzw. im letzten Jahr sogar drei weitere Klassen am GigS-Modellversuch teil. Die durchschnittliche Größe der zusammengelegten Klassen beträgt zum Zeitpunkt des Modellversuchendes 59 Schüler/-innen in der Unterstufe, 43 Schüler/-innen in der Mittelstufe und 33 Schüler/-innen in der Oberstufe.

Das Lehrerteam des Bildungsgangs Maler/-in und Lackierer/-in am Berufskolleg in Hennef besteht aus fünf Lehrer/-innen, von denen zwei Lehrer das Kernteam bilden und hauptsächlich für den berufsbezogenen Unterricht verantwortlich sind. Da alle Lehrer/-innen mit Ausnahme des Religionslehrers sowohl für den berufsbezogenen Lernbereich als auch für ein berufsübergreifendes Fach ausgebildet sind, können sie in allen Lernsituationen eingesetzt werden. Dies führt zur Organisation des Tagesablaufs nach Lernsituationen statt nach Fächern. Um diese Besonderheit aufrechtzuerhalten, wird von Seiten der Lehrer/-innen und des Schulleiters Wert auf die Kontinuität der Teamzusammensetzung gelegt. Durch die Beibehaltung einer festen Teamstruktur besteht für den Bildungsgang die Möglichkeit, den Stundenplan eigenständig zu gestalten. Da der Stundenplan nicht mehr von außen vorgegeben ist, entstehen Gestaltungsspielräume, die den Abstimmungsprozess innerhalb des Bildungsgangs begünstigen.

Die vorhandenen Räumlichkeiten stellen eine Besonderheit des Bildungsgangs dar. Denn dadurch, dass ein Klassenraum zur Verfügung steht, der ausreichend Platz bietet, ist es überhaupt möglich, zwei bzw. drei Klassen einer Stufe zusammenzulegen und mittels Teamteaching zu unterrichten. Folglich können sich die Lehrkräfte entsprechend ihrer fachlichen Kompetenzen ergänzen und die Verknüpfung verschiedener Fachinhalte im handlungsorientierten Unterricht unterstützen. Darüber hinaus besteht für die Schüler/-innen die Möglichkeit, bei Bedarf eigenständig den PC-Raum oder die Mediothek zu benutzen. Direkt neben dem Klassenraum befindet sich ein eigener Lehrerraum, der einen ständigen Kontakt zu den Schüler/-innen sowie Rückzugsmöglichkeiten für Teamgespräche bietet. Insgesamt werden die vorhandenen Räumlichkeiten vom interviewten Lehrer als sehr zufriedenstellend bezeichnet.

Ein Problem stellt nach Aussagen der Befragten allerdings der Lehrermangel an der Schule dar, da er zur Unterbesetzung im Bildungsgang führt. Die fehlenden Lehrerkapazitäten verhindern nach Angabe des Lehrers die Einhaltung der jährlichen Sollstundenzahl von 480 Stunden. Vor Einführung des GigS-Modellversuchs führte dies zu zeitlichen Kürzungen im Bereich der berufsübergreifenden Fächer. Wie im Rahmen der GigS-Einführung mit dieser Problematik umgegangen wurde, wird in Kapitel III aufgegriffen.

2.1.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems

Neben der Abstimmung der Lehrer/-innen untereinander besteht die Möglichkeit bzw. zum Teil die Notwendigkeit der Abstimmung mit weiteren Personen oder Institutionen außerhalb des Bildungsgangs. Als Beispiel sind Lehrer/-innen anderer Bildungsgänge, die Schulleitung sowie Ausbilder/-innen der unterschiedlichen Lernorte zu nennen. Diese Abstimmung wirkt von außen auf die Organisation des Bildungsgangs und somit auch auf die Organisations- und Curriculumarbeit. Im Interview wurden vor allem die gute Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der ÜBL-Lehrgänge sowie die Absprache mit der Innung allgemein betont.

Die Zusammenarbeit zeigt sich in zweifacher Hinsicht. Zum einen in der zeitlichen Abstimmung der ÜBL-Termine mit den Schultagen und zum anderen in der gemeinsamen Entwicklung von Lernsi-

tuationen für die ÜBL-Lehrgänge. Um Unterrichtsausfall zu vermeiden, haben sich die Lehrer/-innen des Bildungsganges und die Verantwortlichen der ÜBL darauf geeinigt, dass an den Schultagen keine Lehrgänge stattfinden. Dadurch, dass sich die Schüler/-innen auch in der ÜBL mit Lernsituationen auseinandersetzen, wird das handlungsorientierte und selbständige Arbeiten der Schüler/-innen gefördert. Im Gegensatz zu den schulischen Lernsituationen liegt der Schwerpunkt allerdings auf der praktischen Anwendung statt auf einer theoretischen Ausarbeitung. Eine zeitliche Abstimmung der Lernsituationen zwischen den beiden Lernorten ist i. d. R. aber nicht möglich, weil die Teilnehmerzahl der Lehrgänge begrenzt ist und diese deshalb von den Schüler/-innen zeitlich versetzt besucht werden. Der wesentliche Vorteil der Abstimmung für die Organisation des Bildungsgangs wird vor allem in der Vermeidung des Unterrichtsausfalls und der damit verbundenen Einhaltung des zeitlichen Ablaufs der didaktischen Jahresplanung gesehen.

2.1.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung

Die didaktische Jahresplanung wird von allen Lehrkräften gemeinsam für die gesamte Ausbildungszeit zu Beginn eines neuen Schuljahres erstellt. Aufgrund langjähriger Erfahrungen und einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept besteht bereits ein Kerngerüst mehrfach überarbeiteter und verbesserter Lernsituationen. Die Lernsituationen bestehen aus dem Ausgangsszenario, dem Arbeitsauftrag sowie Arbeitsmaterialien und sind als Heft gebunden im Handel erhältlich. Der Fokus der Jahresplanerstellung liegt somit zum einen auf der Überarbeitung der bestehenden Lernsituationen und zum anderen auf der Einordnung dieser in das zeitliche Raster der entsprechenden Schuljahre. Die Überarbeitung der Lernsituationen konzentriert sich auf die Aufnahme neuer Probleme, Techniken und Werkzeuge des beruflichen Handlungsfelds. Die Einordnung in das zeitliche Raster folgt dem Prinzip der steigenden Komplexität der Inhalte und Kompetenzen. Der Schwerpunkt des Kompetenzerwerbs liegt zu Beginn der Ausbildung auf der Methodenkompetenz und der Lernkompetenz. Darüber hinaus werden Fach-, Human-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz als gleichwertig betrachtet. Die langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Lernsituationen zeigt, dass zeitliche Planungsabweichungen unumgänglich sind. Gründe liegen einerseits in dem Auftreten nicht einplanbarer Schulareignisse und andererseits in der unterschiedlichen Bearbeitungszeit der Lernsituationen durch die Schüler/-innen. Letzteres steht in engem Zusammenhang mit der Philosophie des Bildungsgangs, in der selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten im Vordergrund stehen. Um trotz der Abweichungen die zeitlichen Planungen einhalten zu können, werden Pufferwochen zwischen den Lernsituationen berücksichtigt. Der zeitliche Puffer wird darüber hinaus für Vertiefungen, Wiederholungen und Klassenarbeiten genutzt.

Der Einsatz fast aller Lehrer/-innen in den Lernsituationen ermöglicht die Integration der berufsübergreifenden Fächer. Vor der Einführung des GigS-Modellversuchs erfolgte eine vollständige Integration allerdings nur für das Fach Deutsch/Kommunikation. Welche Veränderungen sich in diesem Bereich vor allem in Bezug auf das Fach Sport/Gesundheitsförderung ergeben, wird in Kapitel III beleuchtet.

Der Vorteil der Dokumentation der didaktischen Jahresplanung wird vor allem darin gesehen, dass die Absprachen der Lehrkräfte fixiert werden und somit eine Orientierung für Schüler/-innen und Lehrer/-innen darstellen. Da der zeitliche Überblick im Klassenraum ausgehängt wird und die Lernsituationen den Schüler/-innen als Heft in gebundener Form vorliegen, wissen die Schüler/-innen wann welche Lernsituation bearbeitet wird und in welchem Lernfeld sie sich befinden. Auch für die Lehrer/-innen, die gemeinsam an den Lernsituationen arbeiten, ist es wichtig, nach einem Klassenwechsel genau zu wissen, mit welcher Lernsituation sich die Schüler/-innen gerade auseinandersetzen. Dies erklärt die hohe Verbindlichkeit der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in.

2.2 Bildungsgang Friseur/-in am Herwig-Blankertz-Berufskolleg

2.2.1 Vorhandene Ressourcen

Ebenso wie der Bildungsgang Maler/-in und Lackier/-in am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef startete auch der Bildungsgang Friseur/-in am Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen zweizügig in das Projekt. Die aktuelle Schülerzahl der zum Ende des Projektes involvierten Schüler/-innen beträgt insgesamt 62 Schüler/-innen in den Unterstufenklassen, insgesamt 40 Schüler/-innen in den Mittelstufenklassen und 45 Schüler/-innen in den Oberstufenklassen.

Dem Bildungsgang Friseur/-in sind acht Lehrer/-innen fest zugeteilt. Da der Bildungsgang mehrere Klassen umfasst, wurde für jede Klasse ein Kernteam gebildet. Die Lehrer/-innen des Kernteams decken dabei ebenfalls die Fächer Deutsch/Kommunikation, Politik/Gesellschaftslehre und Sport/Gesundheitsförderung ab. Der Unterricht im Bildungsgang Friseur/-in ist nicht nach Lernsituationen, sondern nach Fächern strukturiert. Dabei werden alle Fächer einem Lernfeld zugeordnet, so dass jede Lehrkraft bzw. jedes Fach – wenn möglich – einen Beitrag zu einer Lernsituationen leistet. Da aufgrund der Teamkonstellation mehrere Fächer von einer Lehrkraft unterrichtet werden, wird die scharfe Fächertrennung aufgeweicht. Die Stundenplanung erfolgt durch den Bildungsgang selbst. Dadurch, dass der Stundenplan nicht von einer zentralen Stelle außerhalb des Bildungsgangs gestaltet wird, wird ein Lehrerwechsel vermieden und die bestehende Teamkonstellation gefestigt. Der besondere Vorteil des festen Teams in Verbindung mit der eigenständigen Stundenplangestaltung wird vor allem darin gesehen, dass die didaktische Jahresplanung von den Lehrkräften erstellt wird, die diese im nächsten Schuljahr auch verwenden. Zum anderen kann der Bildungsgang die zeitliche Abfolge, wann welche Lehrkraft bzw. welches Fach zum Lernprozess beiträgt, selbst bestimmen. Werden die Fächer so gelegt, dass ein/e Lehrer/-in mehrere Stunden nacheinander in einer Klasse unterrichtet, dann besteht die Möglichkeit, die Bearbeitung der Lernsituation flexibler und dynamischer am Lernprozess der Schüler/-innen auszurichten.

Wenige Monate vor der Erhebung der Daten ist das Berufskolleg in ein neu gebautes, modernes Schulgebäude umgezogen. Die Ausstattung der einzelnen Räume wird nach Angaben des Bildungsgangleiters als positiv bewertet und führt zu keiner einschränkenden Wirkung bei der Erstellung der didaktischen Jahresplanung. Jeder Raum verfügt über einen Computer mit Internetanschluss. Darüber hinaus gibt es zwei weitere Computerräume, die jederzeit nutzbar sind. Außerdem besteht die Möglichkeit, berufliche Situationen in einem Fachpraxisraum abzubilden. Allerdings wurde im Interview ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser Raum nur gelegentlich genutzt wird, da die Fachpraxis nicht Ausbildungsgegenstand des Berufsschulunterrichts ist. Der Schwerpunkt liegt auf der theoretischen Bearbeitung berufsbezogener Probleme.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass auch am Herwig-Blankertz-Berufskolleg nach Angaben des Befragten Lehrermangel vorherrscht. Dieser äußerte sich vor Einführung des GigS-Modellversuchs ebenfalls durch Unterbesetzung und zeitliche Kürzungen der berufsübergreifenden Fächer.

2.2.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems

Wie im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in, so findet auch im Bildungsgang Friseur/-in eine Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der ÜBL-Lehrgänge statt, allerdings in einer anderen Form. Die Vertreter der ÜBL nehmen regelmäßig an den Bildungsgangkonferenzen teil. Dort leisten sie einen fachlichen Beitrag zur Auslegung der Lernfelder. Sie geben Hinweise, welchen Lernfeldern aus ihrer Sicht besondere Bedeutung zukommt und welche sie für überbetont halten. Außerdem informieren sie die Lehrer/-innen, welche Inhalte – vor allem in Bezug auf die praktischen Anteile – bereits durch die ÜBL ausführlich behandelt werden und somit nicht mehr intensiv im Berufsschulunterricht thematisiert werden müssen. Eine zeitliche Harmonisierung der Inhalte ist allerdings nicht möglich, da die Schüler/-innen die ÜBL-Lehrgänge aufgrund beschränkter Teilnehmerkapazitäten zeitlich versetzt besuchen. Da die Zeitpläne der ÜBL von der jeweiligen personellen Situation abhängen und somit erst kurzfristig bekannt sind, können diese bei der Er-

stellung der didaktischen Jahresplanung nicht berücksichtigt werden. Folglich kommt es zu zeitlichen Verschiebungen bei der Umsetzung der didaktischen Jahresplanung.

2.2.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung

Die Erstellung der didaktischen Jahresplanung erfolgt in zwei Schritten. Der erste Schritt wird vor den Ferien von den Fachlehrkräften der Kernfächer durchgeführt. Sie legen zunächst die Abfolge und den Umfang der Lernfelder fest. Dabei werden je nach Prüfungsrelevanz und Stellenwert für die Praxis Ergänzungen und Kürzungen vorgenommen. Anschließend entwickeln und sequenzieren sie die einzelnen Lernsituationen. Im zweiten Schritt werden die Ausarbeitungen an die Lehrer/-innen der berufsübergreifenden und sonstigen Fächer (z. B. Wirtschaftlehre) weitergegeben. Sie erhalten den Auftrag, mit Blick auf das Ausgangsszenario ihre Fachinhalte hinzuzufügen und Ergänzungen der Kompetenzen vorzunehmen. Dieser Schritt erfolgt während der Ferien, so dass zu Beginn des neuen Schuljahres die didaktische Jahresplanung für ein Schuljahr feststeht. Weder die Materialien noch eine unterrichtliche Verlaufsplanung sind in der didaktischen Jahresplanung aufgeführt. Ebenso erfolgt keine Einplanung der Klassenarbeiten. Als eine Besonderheit lässt sich allerdings die Aufnahme lernsituationsübergreifender Projektaufgaben hervorheben. Sie bieten den Schüler/-innen und Lehrer/-innen die Möglichkeit zu prüfen, inwiefern ein ganzheitliches Grundverständnis über die Zusammenhänge der einzelnen Probleme eines Lernfeldes sowie die Fähigkeit zur Bewältigung dieser erworben wurde.

Damit die Lehrer/-innen sich im Unterricht auch an die Planungsabsprachen halten und Abweichungen zur Kontrolle dokumentiert und kontrolliert werden können, wird die didaktische Jahresplanung ins Klassenbuch eingeklebt. In diesem Zusammenhang muss ergänzend hinzugefügt werden, dass den einzelnen Lernsituationen die Fachinhalte und Fachkompetenzen zugeordnet sind. Die Festschreibung der Human-, Sozial- und Methodenkompetenzen – sowie der Bewegungskompetenzen (seit GigS) – wird nur auf der Ebene der Lernfelder vorgenommen.¹⁰ Außerdem werden die Kompetenzformulierungen um 'Maßnahmen zur Förderung' ergänzt, die den Lehrkräften alternative Methoden zur Aneignung der Kompetenzen aufzeigen.

Die didaktische Jahresplanung wird als ein gefügtes Ganzes bezeichnet, das durch erfahrene Kolleg/-innen erstellt und als roter Faden verbindlich ist. Zeitliche Planungsabweichungen sind aufgrund unkontrollierbarer Größen wie z. B. Lehrerausfall, Konferenzen, ÜBL-Lehrgänge, Klassenarbeiten etc. unumgänglich, führen allerdings nicht zu einer Infragestellung der Jahresplanung.

2.3 Bildungsgang Tischler/-in am Berufskolleg Bocholt-West

2.3.1 Vorhandene Ressourcen

Im Gegensatz zu den anderen beiden Bildungsgängen startete der Bildungsgang Tischler/-in am Berufskolleg Bocholt-West mit einer Klasse in den Modellversuch. Diese Einzigigkeit wurde während des Modellversuchs beibehalten. Zum Ende des Modellversuchs befinden sich 26 Schüler/-innen in der Unterstufe, 24 Schüler/-innen in der Mittelstufe und 17 Schüler/-innen in der Oberstufe.

Das Lehrerteam des Bildungsgangs Tischler/-in am Berufskolleg Bocholt-West besteht aus sieben Lehrer/-innen, von denen fünf Lehrkräfte für den berufsbezogenen Unterricht verantwortlich sind. Der Unterricht ist nach Angaben des Bildungsgangleiters nach Lernsituationen strukturiert. Im Gegensatz zu den anderen beiden Bildungsgängen wird die Aufgabe der Stundenplanung nicht vom Team übernommen, sondern erfolgt zentral für alle Bildungsgänge. Der Bildungsgangleiter hat die Möglichkeit, seine Wünsche (welches Fach mit welchem Stundenanteil, wann von welcher Lehrkraft unterrichtet werden soll) einzureichen. Dies erfolgt allerdings nur, wenn besondere Wünsche bestehen, da eine Realisierung schwierig ist. Unter anderem, weil viele Lehrer/-innen in 10 bis 15

¹⁰ Der Frage, wie die jeweilige Zuständigkeit für die auf Lernfeldebene festgeschriebenen Kompetenzen geregelt ist, wurde in diesem Interview nicht näher nachgegangen.

Bildungsgängen eingesetzt werden. Ein wesentliches Problem für den Bildungsgang stellt eine permanente Stundenplanänderung dar. Ständige Planänderungen erfordern mehr Flexibilität im Bildungsgang. Im Rahmen des GigS-Modellversuchs besteht für den Bildungsgang eine Vorrechtsstellung bei der Gestaltung der Stundenplanung.

Die Notwendigkeit der Flexibilität des Bildungsgangs steigt durch die vorherrschende Raumnot an der Schule. Beispielsweise führen räumliche Engpässe der Sporthalle dazu, dass der Sportunterricht aufgrund einer spontanen Belegung der Sporthalle im Klassenraum stattfindet. Da die Sportlehrerin auch gleichzeitig für den Deutschunterricht zuständig ist, besteht die Möglichkeit, die Unterrichtsstunden zu tauschen. Einen weiteren Engpass stellt der Computerraum dar. Dieses Problem wurde durch die Anschaffung eines Laptopwagens relativiert.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass - wie in den anderen beiden Bildungsgängen - Lehrermangel an der Schule wahrgenommen wird. Dieser äußerte sich vor der Einführung von GigS ebenfalls in der Nichterfüllung der 480 Sollstunden mit zeitlichen Kürzungen bei den berufsübergreifenden Fächern.

2.3.2 Abstimmung mit weiteren Akteuren des Dualen Systems

Zwischen den Verantwortlichen der ÜBL und den Lehrer/-innen des Bildungsganges finden keine inhaltlichen oder zeitlichen Abstimmungen statt. Wenn möglich, wird im berufsbezogenen Unterricht versucht, die Inhalte der Lehrgänge zu berücksichtigen, indem diese theoretisch vorbereitet oder die Lernträger entsprechend angepasst werden. Allerdings findet dies keine Berücksichtigung in der didaktischen Jahresplanung, da die Termine der ÜBL-Lehrgänge erst kurzfristig drei Monate im Voraus bekannt sind. Damit an diesen Tagen der Berufsschulunterricht nicht ausfällt, werden Verlegungstage organisiert. Die zusätzliche Schwierigkeit besteht – wie im Bildungsgang Friseur/-in – darin, dass die Teilnehmerkapazität der Lehrgänge begrenzt und somit nur die Hälfte der Klasse an- bzw. abwesend ist. Dies erfordert ebenfalls eine hohe Flexibilität im laufenden Schuljahr, so dass eine detaillierte Planung der didaktischen Jahresplanung nicht für sinnvoll gehalten wird.

2.3.3 Bildungsgangspezifische Aspekte zur didaktischen Jahresplanung

Die Struktur der didaktischen Jahresplanung wird von der Schulleitung verbindlich vorgegeben und muss von den einzelnen Bildungsgängen ausgefüllt werden. Diese Aufgabe wird im Bildungsgang Tischler/-in im Wesentlichen vom Bildungsgangleiter als Verantwortlicher des berufsbezogenen Lernbereichs vorgenommen. Aufgrund des hohen Arbeitsaufwands wird er seit kurzem von einem Kollegen unterstützt. Anschließend erfolgt eine Abstimmung mit den Lehrkräften der berufsübergreifenden Fächer. Die Anknüpfung der Fächer erweist sich als schwierig und erfolgt deshalb primär für das Fach Deutsch/Kommunikation.

Bei der Erstellung der didaktischen Jahresplanung werden die Lernfelder des Lehrplans unter Ergänzung prüfungsrelevanter Inhalte und Kompetenzen übernommen. Die Sequenzierung der Lernfelder wird beibehalten. Eine Ausnahme bildet ein Lernfeld im dritten Lehrjahr. Da es der direkten Prüfungsvorbereitung dient, läuft es während des gesamten Schuljahrs parallel zu den anderen Lernfeldern mit. Die Ausgestaltung der Lernsituationen erfolgt hauptsächlich unter Beachtung der Fachkompetenzen. Da das Bestehen der Prüfung im Vordergrund steht, bleiben die anderen Kompetenzen zunächst im Hintergrund. Wenn bei der Umsetzung der Lernsituation im berufsbezogenen Unterricht noch Zeit zur Verfügung steht, dann erfolgt eine stärkere Einbeziehung der weiteren Kompetenzen. Neben der Beschreibung des Ausgangsszenarios und des zu erstellenden Produkts erfolgt eine genaue Beschreibung der Verlaufsplanung nach den Phasen einer Handlung.

Allerdings wird keine explizite Zuordnung der einzelnen Lernsituation zu den Schulwochen vorgenommen, so dass auch keine Berücksichtigung von Feiertagen, Ferien und sonstigen

Schulereignissen stattfindet. Dennoch ist festzuhalten, dass die festgelegte Reihenfolge der Bearbeitung der Lernsituationen verbindlich ist.

Klassenarbeiten erfolgen i. d. R. im Anschluss an jede Lernsituation. Die Termine werden nicht in der Jahresplanung festgeschrieben, sondern ergeben sich im laufenden Schuljahr.

Der Vorteil der didaktischen Jahresplanung wird darin gesehen, dass sie als roter Faden der Orientierung dient sowie systematisches Arbeiten und Selbstkontrolle ermöglicht. Im Interview wurde von dem befragten Bildungsgangleiter ausdrücklich betont, dass eine detaillierte Ausgestaltung der didaktischen Jahresplanung nicht sinnvoll ist, da sonst nicht flexibel auf Interessen der Schüler/-innen sowie ständige organisatorische Veränderungen (Stundenplanänderungen, Raumänderungen, Verlegungstage etc.) reagiert werden kann.

3 Zusammenfassung

Um die an den Modellversuch der „Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule“ gestellten Leitziele erreichen zu können und um ein tragfähiges Flächenkonzept für die Regeloption vorzubereiten, wurden während der Modellversuchszeit verschiedene Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote für die Schulen realisiert. Inhaltlich orientierten sich diese Maßnahmen an den Leitzielen des Modellversuchs und waren auf die Weiterentwicklung der Einzelschule ausgerichtet. Abschließend kann festgestellt werden, dass der Entwicklungsbedarf der Schulen im Modellversuch nur rudimentär aufgegriffen worden ist, und der Nutzen der Maßnahmen für die Arbeit in den Bildungsgängen wurde von den Lehrkräften und Schulleitern sehr zurückhaltend bewertet. Ein tragfähiges Konzept für die Einführung der Ganztagsberufsschule als Regelmodell ist während der Modellversuchszeit nicht realisiert worden. Dennoch sind die Erfahrungen aus dem Modellversuch, Ergebnisse aus einer Fachtagung sowie aus einer Expertenrunde aufgegriffen und in ein Fortbildungsmodul für eine mögliche Flächenrealisierung eingearbeitet worden.

Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen an den Modellversuchsstandorten zeigen deutlich, dass es im Vergleich der am GigS-Modellversuchs beteiligten Bildungsgänge sowohl hinsichtlich der vorhandenen Ressourcen, der Zusammenarbeit mit der ÜBL/Innung als auch hinsichtlich der didaktischen Jahresplanung einige Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede gibt. Gemeinsamkeiten zeigen sich beispielsweise im wahrgenommenen Lehrermangel, der vor GigS zur Nichterfüllung der Stundendeputate des berufsübergreifenden Bereichs führte. Deutliche Unterschiede zeigen sich z. B. im Hinblick auf die verfügbaren Raumkapazitäten. Außerdem wird deutlich, dass es nicht ein Verständnis einer didaktischen Jahresplanung gibt, sondern dieses schul- und bildungsgangspezifisch gedeutet wird. Die Darstellung der bestehenden bildungsgangspezifischen Rahmenbedingungen stellt daher eine wichtige Grundlage für die im folgenden Kapitel vorzunehmenden Einschätzungen zu den Auswirkungen des zehnstündigen Berufsschulunterrichts, der Projektwochen sowie des Bewegungs- und Verpflegungskonzeptes auf die GigS-spezifische Ausgestaltungen der Rahmenbedingungen dar. Abschließend kann darauf hingewiesen werden, dass trotz der beschriebenen und auch ernst zu nehmenden Probleme Ressourcen schonende und gezielte Personaleinsatz- und Raumplanungen mit frühzeitigen Abstimmungen den aktuellen Problemen entgegenwirken könnten. Auf Datenbasis des Schulinformations- und Planungssystems, kann darüber hinaus nicht von einer generellen, sondern muss vielmehr von einer punktuellen, fachspezifischen Lehrermangelsituation ausgegangen werden, was im Einzelfall auch zu spezifischen Problemen führen kann.

III ORGANISATORISCHE UND DIDAKTISCH-CURRICULARE GESTALTUNG

Die Hauptaufgabe einer Schule wird typischerweise als Lernen und Lehren im Unterricht beschrieben. Spätestens seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes ist offensichtlich, dass die typische Arbeit der Lehrer/-innen aber nicht mehr nur auf der Ebene des Unterrichts stattfindet. Stattdessen gewinnen konzeptionelle Aktivitäten auf der Ebene des Bildungsgangs zunehmend an Bedeutung. Die Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrkraft im Bildungsgang wird somit um die gemeinsame Aufgabe der konzeptionellen Bildungsganggestaltung erweitert. Die Ausgestaltung des Bildungsgangs setzt die rahmenden Bedingungen, in denen der Unterricht stattfindet und Lernen ermöglicht wird. Um herauszufinden wie Lernen in der gesunden Ganztagsberufsschule gelingt, ist es deshalb notwendig, auch nach den unterrichtsrahmenden Bedingungen zu fragen, durch deren Ausgestaltung eine gewisse Ausrichtung des Unterrichts vorgegeben wird.

Nach dem Modell der Konditionen beruflicher Bildungsgänge¹¹ umfasst die Bildungsganggestaltung drei wesentliche Aufgabenbereiche: die Curriculararbeit, z. B. in Form der didaktischen Jahresplanung, sowie die Organisations- und Evaluationsarbeit. Da die Ausgestaltung dieser Arbeitsbereiche den Unterricht im Bildungsgang rahmt, ist sie von allen am Bildungsgang mitwirkenden Personen zu verantworten. Gemeinsame Verantwortung setzt gemeinsame Abstimmungsprozesse voraus. Diese erfolgen in der Regel in den Bildungsgangkonferenzen. Während der Abstimmungsprozesse müssen vor allem die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen berücksichtigt werden. Diese Wechselwirkungen zeigen sich beispielsweise darin, dass bei der Erstellung der didaktischen Jahresplanung die Ressourcenvorgaben (Stundendeputate, Raumkapazitäten, Lehrerkompetenzen etc.) meist restriktiv in Bezug auf das curricular Wünschenswerte wirken. Umgekehrt können curricular begründete Ressourcenforderungen zur Beschaffung neuer Ressourcen beitragen. Die Evaluation misst zur Legitimation der Ressourcenbeschaffung den Nutzungsgrad dieser. Zur Durchführung der Evaluation werden wiederum Verhandlungen über die Ressourcen geführt, da für diese z. B. Personen und finanzielle Mittel benötigt werden. Diese Beispiele verdeutlichen die Interdependenzen der Arbeitsbereiche. Da die Abstimmung zwischen diesen Bereichen allerdings ein komplexes Problem darstellt, kann nicht von einer vollständigen Balance aller Arbeitsbereiche ausgegangen werden. Dennoch sollte aufgrund des wechselseitigen Zusammenhangs eine paarweise Balancierung angestrebt werden. Denn erst durch die Abstimmung innerhalb und zwischen den Arbeitsbereichen entsteht eine Verbindlichkeit für die eigentliche Unterrichtsarbeit. Die folgende Abbildung 6 verdeutlicht noch einmal den Zusammenhang der Arbeitsbereiche zur Gestaltung eines Bildungsgangs, die letztendlich den Unterricht im Bildungsgang rahmen und rückwirkend von ihm beeinflusst werden. Durch die Einführung des Organisationsmodells GigS werden neue Verhandlungen und Abstimmungsprozesse zur paarweisen Balancierung im Bildungsgang ausgelöst.

¹¹ Vgl. Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.

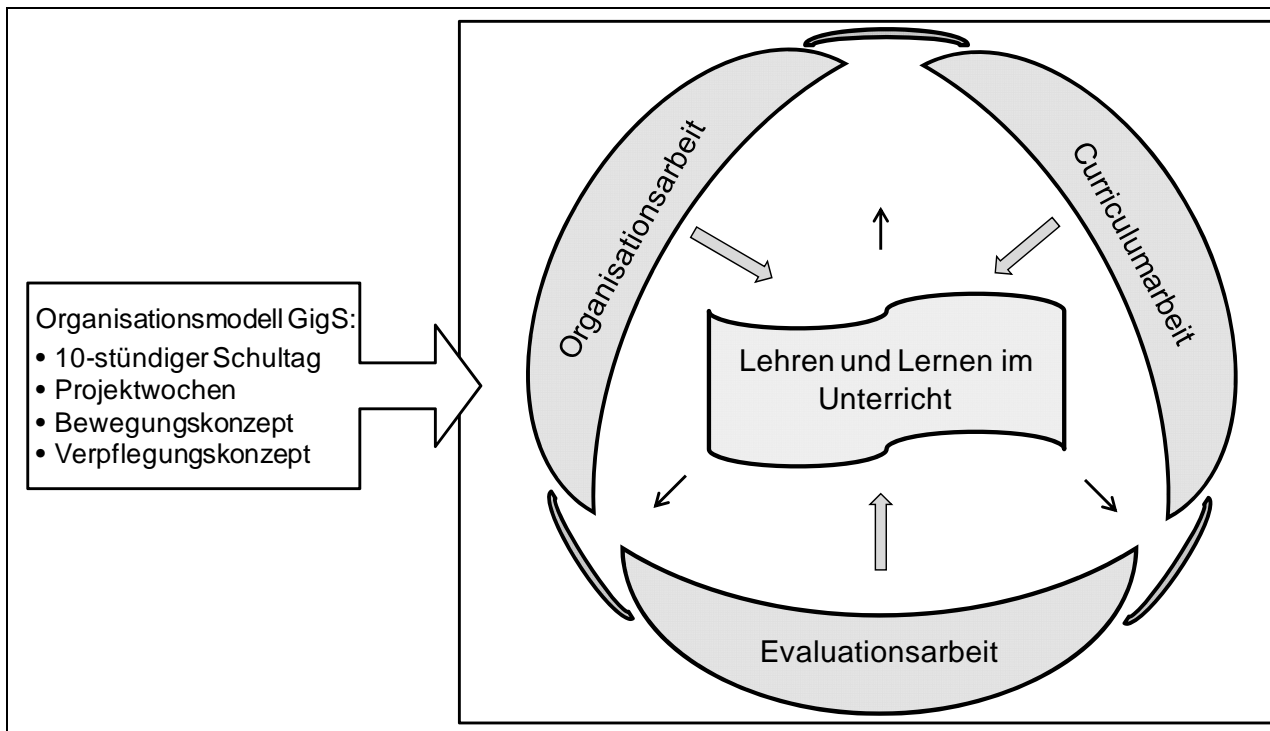


Abbildung 6: Rahmende Bedingungen des Unterrichts im Bildungsgang¹²

Ziel ist es im Folgenden herauszufinden, inwiefern sich das neue Organisationsmodell GigS auf die Ausgestaltung des Bildungsgangs auswirkt. Da bereits die Ausgestaltung und Abstimmung zweier Bereiche eine komplexe Aufgabe für Bildungsgänge allgemein darstellt, wird angenommen, dass sich die Bildungsgangarbeit im GigS-Modellversuch aus Pragmatismus und Zeitgründen vor allem auf die Organisationsarbeit und die didaktische Jahresplanung beschränkt. Somit konzentriert sich die folgende Untersuchung nur auf die Veränderungen dieser beiden Arbeitsbereiche. Konkret formuliert soll beantwortet werden, wie sich die Einführung der Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule – speziell der zehnstündige Berufsschultag, die Projektwochen, das Bewegungskonzept und das Verpflegungskonzept – sowohl aus organisatorischer als auch aus curricularer Perspektive auf die Ausgestaltung des Bildungsgangs auswirkt. Da die ausgehandelten Bedingungen den Unterricht rahmen, wird ebenfalls untersucht, ob aus Sicht der Lehrer/-innen ein Mehrwert für den Lernprozess und/oder das Lernergebnis der Schüler/-innen erkennbar ist, der aus einer didaktischen Perspektive die Aufwendungen für die organisatorischen und curricularen Veränderungen rechtfertigt.

Im Folgenden werden die durch GigS notwendigen Veränderungen der Organisationsarbeit im Bildungsgang sowie der von außen wirkenden Abstimmung mit den dualen Partnern unter dem Oberbegriff 'organisatorische Perspektive' dargestellt. Unter dem Oberbegriff 'didaktisch-curriculare Perspektive' erfolgen die Erläuterungen der von innen wirkenden didaktischen Unterrichtsarbeit einschließlich der von den befragten Lehrern¹³ erfahrenen Vor- und Nachteile sowie der curricularen Ausgestaltung der didaktischen Jahresplanung. Es ist darauf hinzuweisen, dass eine reine Trennung der Perspektiven aufgrund der Wechselwirkungen nicht immer möglich ist.

¹² In Anlehnung an Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.

¹³ Die Erhebung der notwendigen Daten erfolgte ebenfalls Mitte 2008 in Form qualitativer Experteninterviews mit den Bildungsgangleitern bzw. einem Bereichsleiter der am GigS-Modellversuch beteiligten Bildungsgänge. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass die befragten Lehrer als Vertreter ihrer Bildungsgänge die im jeweiligen Bildungsgang vorgebrachten Entscheidungen und Begründungen weitergeben.

1 Der zehnstündige Berufsschultag

1.1 Organisatorische Perspektive

Das Konzept der Ganztagsberufsschule fordert gemäß Modellversuchsbeschreibung zu einer veränderten Gestaltung des Schultages mit Phasen der Anspannung und Entspannung auf. Dieser soll über Selbstlernphasen, integrierte Praxisanteile und Methodenwechsel sowie mit einem integrierten Sport- und Gesundheitskonzept so aufeinander abgestimmt werden, dass die Lern- und Leistungsbereitschaft über den gesamten Berufsschultag optimal gewährleistet bleibt. Das größte Entspannungselement stellt in diesem Konzept die Mittagspause mit einem integrierten Ernährungskonzept dar. Einerseits dient sie dem gemeinsamen Mittagessen, andererseits kann diese Zeit für soziale Interaktionen, Freiluftaktivitäten und Rückzugsmöglichkeiten genutzt werden und stellt daher ein Hauptelement der Entspannungsphasen in der Rhythmisierung des Ganztagsberufsschultages dar.

Die Rhythmisierung des Ganztages umfasst in Anlehnung an Burk¹⁴ einerseits die Einteilung des Tages in Blöcke und Pausen mit einheitlich festgelegten Phasen, die die Taktung auf der Organisationsebene der Schule als Ganzes umfasst. Des Weiteren impliziert sie auch eine Binnenrhythmisierung, welche den Wechsel zwischen Lernformen und Lernsituationen, zwischen gelenkten und un gelenkten Unterrichtselementen meint und tangiert damit ebenfalls den individuellen Lernrhythmus der Schüler/-innen. Mit einem direkten Einfluss auf die Binnenrhythmisierung können Stundenpläne hierbei als zentrales Steuerungsinstrument der Organisation Schule gelten.

Werden nun die realisierten Stundenplankonzepte zur Ganztagsberufsschule der Modellschulen seit Beginn des Modellversuchs näher betrachtet, so ist der Grad der bisherigen Realisierung und entfaltenen Kreativität innovativer Stundenplanmodelle jedoch bescheiden und orientiert sich an den gewohnten Taktungen der jeweiligen Schulen (Tabelle 2).

Schule	Unterrichtszeit	Taktung	Pausenzeiten	Sport und Gesundheitsförderung
Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises	10 Unterrichtsstunden (7.30 bis 17.00 Uhr)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht in Lernsituationen mit festen Zeiten für berufsübergreifende Fächer • Fachpraktische Unterrichtsphasen am Nachmittag 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühstückspause (20 Minuten) • Weitere Pause am Vormittag • Mittagspause (40 Minuten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wöchentlich zum Unterrichtsende
Berufskolleg Bocholt West	10 Unterrichtsstunden (7.15 bis 15.45 Uhr)	<ul style="list-style-type: none"> • Fächersystematisch • 45- bzw. 90-Minutentakt • fachpraktische Unterrichtsphasen nachmittags 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühstückspause (20 Minuten) • Weitere Pause am Vormittag • Mittagspause (45 Minuten) 	<ul style="list-style-type: none"> • 14-tägig vor der Mittagspause
Herwig-Blankertz-Berufskolleg	10 Unterrichtsstunden (7.30 bis 16.50 Uhr)	<ul style="list-style-type: none"> • Fächersystematisch • 45- bzw. 90-Minutentakt • fachpraktische Unterrichtsphasen 14-tägig am Vormittag 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühstückspause (20 Minuten) • Weitere Pause am Vormittag • Mittagspause (35 Minuten) 	<ul style="list-style-type: none"> • 14-tägig zum Ende des Unterrichtstages

Tabelle 2: Rhythmisierungsformen in den Ganztagsmodellberufsschulen

Es lassen sich an den Modellschulen zwei Ganztags-Strukturmodelle skizzieren: Das erste folgt einer klassischen fächersystematischen Ausrichtung mit 45- bzw. 90-Minutentaktung und geregelten Unterrichtspausen, welches in Bocholt und in Recklinghausen seine Anwendung findet. Im Kontext der Binnenrhythmisierung werden fachpraktische Unterrichtsphasen teilweise bewusst am Nachmittag durchgeführt während, Bewegungs- und Entspannungspausen an diesen Modellschulen anlassbezogen, das heißt ohne eine erkennbare systematische Verankerung, angeboten

¹⁴ Vgl. Burk, K.-H. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K. / Haoltappels, H.-G. / Kaminskis, I. / Schnetzer, T.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag.

werden. Eine besondere Stellung des Faches Sport und Gesundheitsförderung (14-tägiges Angebot, jeweils vor der Mittagspause bzw. am Ende des Unterrichtstages) wird unseres Erachtens nicht deutlich.

Das zweite Ganztags-Strukturmodell weist keine fächersystematische Struktur auf, sondern eine Blockbildung, in der nach Lernsituationen unterrichtet wird. Pausenzeiten sind zwar festgelegt, die exakten Stundenangaben entfallen jedoch. In diesem am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises angewendeten Rhythmisierungsmodell wird der Unterrichtstag in zwei große Unterrichtsblöcke geteilt, in denen flexibel je nach Lernsituation unterrichtet wird. Hier stellt - wie in den anderen Modellschulen - die Mittagspause die zeitlich größte Entspannungsphase dar, außerdem sind neben weiteren kurzen Pausen auch Bewegungs- und Entspannungsphasen in den Schulalltag implementiert. Im zweiten Block werden überwiegend handlungsorientierte und fachpraktische Unterrichtseinheiten durchgeführt. Der wöchentlich stattfindende Sport und Gesundheitsförderungsunterricht stellt den Abschluss der ganztägigen Beschulung dar.

Merkmal	Zeitraum	Aktion
Erster Block (7:30 bis 13:00 Uhr) mit integrierten Anspannungs- und Entspannungsphasen	07:30 Uhr	Lernen in Lernsituationen gemäß Dreijahresplan (DJP)
	10:00 Uhr	Bewegungspause und Frühstück
	10:15 Uhr	Lernen in Lernsituationen gemäß DJP
	11:30 Uhr	Entspannungsübungen
	11:40 Uhr	Lernen in Lernsituationen gemäß DJP
	13:00 Uhr	Mittagessen und Pause
Zweiter Block (13:30 bis 17:00 Uhr) mit handlungsorientierten und fachpraktischen Phasen	13:30 Uhr	Religion
	14:15 Uhr	Lernen in Lernsituationen gemäß DJP
	15:45 Uhr	Obst-Pause
	16:00 Uhr	Sport und Gesundheitsförderungsunterricht
	17:00 Uhr	Unterrichtsende

Tabelle 3: Tagesplanung am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises

Beachtet man die in der Ausschreibung empfohlenen Bedingungen, welche im Modellversuch realisiert werden sollen, ist eine Abkehr vom fächersystematischen 45- bzw. 90-Minutenrhythmus und eine Abkehr von starren Stundenplanrastern durch Blockung von Lernfeldern an den Modellschulen gegenüber den Ausgangsbedingungen nicht zu beobachten¹⁵. Bei der Erfüllung der vorgeschriebenen Anzahl von 480 Regelunterrichtsstunden werden nach Rückmeldungen beteiligter Lehrkräfte insbesondere in der Administration und operativen Umsetzung der Projektwochen Schwierigkeiten deutlich.

Das Festhalten am 45- bzw. 90-Minutenrhythmus der Schule wird von den Bildungsgangleitern unterschiedlich begründet: So wird bspw. angeführt, dass eine Abkehr vom Schulrhythmus nicht möglich ist, solange die Lehrer/-innen in mehreren Bildungsgängen eingesetzt sind. Ebenso wird angemerkt, dass die Auflösung der 45-Minutentaktung erst möglich wäre, wenn die Abteilung autark organisiert wäre. Der Versuch, den 90-Minutenrhythmus aufzulösen, scheitert vor allem aufgrund des Einsatzes der Lehrkräfte in anderen Bildungsgängen. Selbst am Berufskolleg in Hennef, in dem der Unterricht nicht fächersystematisch, sondern nach Lernsituationen organisiert ist, ist eine Loslösung vom Schulrhythmus erst am Nachmittag möglich.

1.2 Didaktisch-curriculare Perspektive

Fragt man nach der Vorteilhaftigkeit des zehnstündigen Berufsschulunterrichts für den Lernprozess und/oder das Lernergebnis der Schüler/-innen, so kristallisieren sich nach Angaben der Bildungsgangleiter unterschiedliche Positionen heraus. Dagegen herrscht weitestgehend Einigkeit

¹⁵ Am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef wurde bereits vor Beginn des Modellversuchs in Lernsituationen unterrichtet.

über die erfahrenen Nachteile, denen die einzelnen Bildungsgänge mit unterschiedlichen Maßnahmen entgegenzuwirken versuchen.

Für den Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in wird der Vorteil der ganztägigen Beschulung darin gesehen, dass genügend Zeit zur Verfügung steht, um das theoretisch Erarbeitete noch am gleichen Tag praktisch umzusetzen. Dies ist vor GigS nicht möglich gewesen, da die Lernsituationen nicht gestaucht werden konnten. Stattdessen erfolgte die praktische Umsetzung zeitverzögert am folgenden Berufsschultag: Es wird darüber nachgedacht, ob auf die Forderung der Schüler/-innen, die praktische Umsetzung, statt wie bislang zeitverzögert am Nachmittag, direkt im Anschluss an die Erarbeitung durchzuführen, eingegangen werden soll.

Im Bildungsgang Tischler/-in dagegen wird die Durchführung des zehnstündigen Berufsschultags nicht als Mehrwert für den Lernprozess und/oder Lernergebnis der Schüler/-innen wahrgenommen. Stattdessen wird die zusätzliche Belastung der Schüler/-innen als wesentlicher Nachteil erfahren. Zur Entlastung der Schüler/-innen wird versucht, neben der Einbeziehung des Bewegungs- und Verpflegungskonzepts, den Unterricht so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten. Diese Vielfalt zeigt sich vor allem in einem verstärkten Methoden- und Lehrerwechsel sowie einer stärkeren Orientierung an den Schülerinteressen durch die Mitentscheidung bei der Wahl des Lernträgers. Außerdem wird die Abfolge der Fächer bewusst so festgelegt, dass sie für die Schüler/-innen optimal erscheint. Diese verschiedenen Maßnahmen wirken auf die Organisation des Unterrichts mit der Konsequenz einer teilweise erhöhten Belastung für die Lehrer/-innen. Durch die Gestaltung eines abwechslungsreichen Unterrichts erhöht sich zum einen der Zeitaufwand der Planung. Zum anderen verändert sich die Arbeitszeit der Lehrer/-innen, denn sowohl die bewusst auf die Schüler/-innen abgestimmte Fächerabfolge als auch der Lehrerwechsel führen zu unregelmäßigen Wochenarbeitsplänen und erhöhten Springstundenzahlen. Die Springstunden führen zu einer gestiegenen Anwesenheit der Lehrer/-innen in der Schule.¹⁶

Auch für den Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in kann die erhöhte Lehrerbelastung im Interview bestätigt werden. Aufgrund dieser Mehrbelastung wird seit dem Schuljahr 2008/2009 vom bewährten Tagesablauf abgewichen: „Den Tagesablauf innerhalb einer Lernsituation werden wir jetzt verändern, weil wir jetzt festgestellt haben, dass wir [das Kernteam] nicht noch den dritten Tag mit 10 Stunden durchführen können. Das geht allein von unserer Stundenzahl nicht. [...] Das heißt wir werden nicht mehr in den Nachmittag gehen und dann wird der Sportunterricht auch nicht mehr in der letzten Stunde stattfinden können.“

Wie die anderen Bildungsgänge so orientiert sich auch der Bildungsgang Friseur/-in bei der Bestimmung der Fächerabfolge nicht mehr wie früher an den zeitlichen Einsatzmöglichkeiten der Lehrer/-innen, sondern an der Belastung der Schüler/-innen. Der Vorteil des zehnstündigen Berufsschultags wird vor allem darin gesehen, dass die einzelne Lehrkraft an einem Tag länger in der Klasse ist und Lernsituationen flexibler bearbeitet und somit stärker am Lernprozess der Schüler/-innen ausgerichtet werden können. Dies führt zu einer langsamen Auflösung der scharfen Fächertrennung und stärkt die ganzheitliche Wahrnehmung der Schüler/-innen. Dies ist vor allem dadurch möglich, da zu Beginn des GigS-Modellversuchs das Lehrerteam so zusammengesetzt wurde, dass viele Fächer von wenigen Lehrer/-innen unterrichtet werden.

Trotz der wahrgenommenen Vor- und Nachteile für den Lernprozess und/oder das Lernergebnis sowie der veränderten Organisationsarbeit, führt die Einführung des zehnstündigen Berufsschultags in keinem der drei Bildungsgänge zu einer Veränderung innerhalb der didaktischen Jahresplanung.

¹⁶ Die Befragung aller am GigS-Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte zum Ende des Modellversuchs weist in Bezug auf die Frei- und Springstunden darauf hin, dass diese nicht von allen Lehrkräften als zusätzliche Belastung empfunden werden (Näheres vgl. Kapitel V.1.4).

2 Die Projektwochen

2.1 Organisatorische Perspektive

Wie dargestellt, beklagen alle drei Bildungsgänge Lehrermangel an ihrer Schule. Dieser Lehrermangel führte vor Einführung des GigS-Modellversuchs zu einer Stundenkürzung der berufsübergreifenden Fächer. Mit der Pflicht zur Einhaltung der 480 Stunden entsteht in Hinblick auf die Lehrerkapazitäten ein organisatorisches Problem, das von den Bildungsgängen unterschiedlich gelöst wird.

Im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in in Hennef hat das Lehrerteam entschieden, nur diejenigen Projektwochen, die auch im Rahmen der vorhandenen Lehrerkapazität umsetzbar sind, durchzuführen. Weitere Projektwochen, die die Lehrerkapazität übersteigen, können somit nicht stattfinden: „Bei der zweiten Woche ist es einfach so gekommen, dass wir aufgrund unserer Organisation in der Schule – um das ganz konkret zu sagen 'Lehrermangel' – nicht die Möglichkeit hatten, noch eine weitere Woche einzubauen.“

Im Gegensatz zur Bildungsgangentscheidung in Hennef haben sich die beiden anderen Bildungsgänge für die Durchführung der Projektwochen ausgesprochen. Im Bildungsgang Friseur/-in folgt aus dieser Entscheidung der Unterrichtsausfall anderer Klassen: „Denn die in der Projektwoche eingesetzten Lehrer sollten eigentlich zeitgleich in anderen Klassen unterrichten. Es wird zwar versucht, dieses Defizit durch Vertretungsunterricht aufzufangen [...], aber das geht nur bedingt. Es ist de facto so, dass Unterricht ausfällt [...] und das darf doch zukünftig nicht sein.“

Bei den Tischlern/-innen in Bocholt-West trägt nicht nur der Lehrermangel, sondern auch die Raumknappheit der Schule zu organisatorischen Schwierigkeiten bei. Damit die Projektwochen dennoch stattfinden können, werden Lehrer- und Raumkapazitäten dadurch freigesetzt, dass zum Zeitpunkt der Projektwochen das Berufsgrundschuljahr (BGJ) ins Praktikum geht. Dabei wird darauf geachtet, die Betreuung der Schüler/-innen im Praktikum nicht zu vernachlässigen. Trotz dieser Abstimmungsmöglichkeit mit dem BGJ können nicht alle Stunden der Projektwochen abgedeckt werden, so dass Überstunden für die Lehrer/-innen entstehen.

Nachdem die Organisation der Lehrer- und Raumkapazitäten die Durchführung der Projektwochen ermöglicht, stellt sich die Frage: In welchem Zeitraum können die Projektwochen aus organisatorischer Sicht überhaupt in die didaktische Jahresplanung eingeplant werden? Zur Bestimmung möglicher Zeiträume werden sowohl schulexterne als auch schulinterne Termine aufeinander abgestimmt. Mit schulinternen Terminen sind vor allem Konferenzen, Ferien und sonstige Schulveranstaltungen gemeint. Die Abstimmung schulexterner Termine erfolgt über die Absprache mit den dualen Partnern. Zum einen durch Gespräche mit den Verantwortlichen der ÜBL bzgl. der stattfindenden Lehrgänge und zum anderen durch die Absprache mit den Innungen. Mit Letzterem soll verhindert werden, dass die Schüler/-innen genau zu den Zeitpunkten in der Projektwoche sind, an denen sie am meisten im Betrieb benötigt werden. Die Abstimmung der schulinternen und schulexternen Termine ist notwendig, um mögliche Zeiträume für die Projektwochen innerhalb der didaktischen Jahresplanung zu bestimmen.

Allerdings erfolgt die rechtzeitige Absprache mit der ÜBL nur am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef. Somit können die Projektwochen in die didaktische Jahresplanung eingeplant werden, ohne dass es zu Überschneidungen mit den Terminen der ÜBL-Lehrgänge kommt. Darüber hinaus wird versucht, die Hinweise der Innung zu berücksichtigen. Dies ist nach Angaben des befragten Lehrers jedoch nicht immer möglich.

In Recklinghausen und Bocholt-West werden die Projektwochen dagegen nicht in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigt, da zum Zeitpunkt der Erstellung noch nicht alle notwendigen Termine bekannt sind. Dies hat zur Folge, dass weitere organisatorische Absprachen erst kurzfristig nach Festlegung der Projektwochenzeiten möglich sind. Beispielhaft ist die Erstellung des Stundenplans zu nennen: „Der Stundenplan für den Blockunterricht wird ganz kurzfristig erstellt, je nachdem welche Lehrer denn jetzt gerade zur Verfügung stehen.“

2.2 Didaktisch-curriculare Perspektive

Sowohl die Lehrer/-innen des Bildungsgangs Tischler/-in in Bocholt-West als auch des Bildungsgangs Friseur/-in in Recklinghausen nehmen die Durchführung der Projektwochen als eine hohe Belastung für Schüler/-innen und Lehrer/-innen wahr.¹⁷ Deshalb werden Entlastungsvarianten im Unterricht angewendet. Die Organisation dieser Varianten erfolgt kurzfristig, sobald der Zeitraum für die Projektwochen feststeht.

In Recklinghausen hat das Bildungsgangteam sich für den Einsatz von Experten im Unterricht entschieden: „Ich denke zum Beispiel an das Projekt mit Gesundheitsexperten: Wie fit bist du?“ In Bocholt-West indessen wird der Unterricht durch Betriebsbesichtigungen aufgelockert. Alternativ bekochen sich die Schüler/-innen an einem Tag der Projektwoche gegenseitig. Des Weiteren findet in beiden Bildungsgängen ein verstärkter Einsatz des Bewegungskonzepts statt. In Recklinghausen stellt die Durchführung des Bewegungskonzepts innerhalb der Projektwochen keine organisatorische Schwierigkeit dar. Denn seit dem Umzug in das neue Schulgebäude steht den GigS-Klassen ein spezifischer Raum zur Verfügung. Da dieser Raum hauptsächlich von den GigS-Klassen sowie einigen anderen Klassen, deren Fokus ebenfalls auf gesundes Arbeiten und Lernen gerichtet ist, genutzt wird, treten keine Nutzungsengpässe auf. In Bocholt-West dagegen müssen sich die Lehrer/-innen spontane Ausweichalternativen überlegen, da kein eigener spezifischer Raum vorhanden ist, das Ausweichen auf den Flur andere Schüler/-innen stören würde und die Sporthalle in den Projektwochen ebenfalls von anderen Klassen genutzt wird.

Bevor auf die didaktische Jahresplanung eingegangen wird, stellt sich zunächst die Frage, ob die Bildungsgänge nur eine zusätzliche Belastung oder auch einen Mehrwert für den Lernprozess und/oder das Lernergebnis der Schüler/-innen in der Durchführung der Projektwochen sehen.

Eindeutig positiv positioniert sich der interviewte Lehrer des Bildungsgangs Maler/-in und Lackierer/-in in Hennef: „Ich bzw. wir können uns eigentlich nichts Besseres vorstellen, als tatsächlich in einer Projektwoche zu arbeiten. Wir haben [...] festgestellt, dass wir eine komplette Lernsituation in dieser Woche auch tatsächlich so durchführen können, wie wir es eben wollen.“ Der Mehrwert wird vor allem darin gesehen, dass die Projektwochen den Schülern die zeitliche Möglichkeit bieten, einen kompletten Kundenauftrag von der theoretischen Erarbeitung bis hin zur praktischen Umsetzung innerhalb einer Woche durchzuführen. Diese Qualitätsverbesserung wird nach Angaben des interviewten Lehrers auch von den Schüler/-innen bestätigt, da ihnen das Behalten durch das praktische Umsetzen des theoretisch Gelernten leichter fällt. Dieser Vorteil spiegelt sich auch in der didaktischen Jahresplanung wider. Das Bildungsgangteam konstruiert eine Lernsituation, die zum einen das theoretische Erarbeiten und praktische Umsetzen erfordert und zum anderen auf die Dauer einer Woche ausgerichtet ist.

Im Bildungsgang Friseur/-in findet ebenfalls eine Umschreibung des Lernangebots statt. Die Problemstellung des Szenarios wird so gestaltet, dass der Akzent auf mehr Selbständigkeit in der Bearbeitung der Lernsituation liegt: „Das hat zwei Gründe: einmal, dass die Schüler/-innen selbst ihren Lernprozess steuern, nach ihren Empfindlichkeiten organisieren und sich entlasten können. Gleichzeitig stellt dies auch eine Entlastung für die Lehrer dar. Diese können sich in der Tat stärker rausziehen und so ein bisschen geistige Auszeit nehmen.“ Wie bereits dargestellt, ist die Einplanung der Projektwochen in die didaktische Jahresplanung aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Sobald im laufenden Schuljahr alle zu berücksichtigenden Termine bekannt sind, wird die Projektwoche zeitlich festgelegt. Die Lernsituation, die zu dem Zeitpunkt innerhalb der didaktischen Jahresplanung vorgesehen war, wird dann, wie oben dargestellt, umgeschrieben.

Auch im Bildungsgang Tischler/-in werden die Projektwochen nicht in der didaktischen Jahresplanung eingeplant. Deshalb erfolgen die notwendigen Abstimmungen auch hier erst im laufenden Schuljahr. Folglich wird eine Anpassung der Lernsituation auf die Dauer von einer Woche kurzfristig vorgenommen, denn „man kann vorher nicht sagen, wie weit der Unterricht bis dahin ist, also in welcher Lernsituation ich mich befinde. Das ist nur kurz vorher machbar und dann ist durch den

¹⁷ Dieser Themenbereich wurde im offenen Interview mit dem Experten des Bildungsgangs Maler/-in und Lackierer/-in nicht thematisiert, so dass diesbezüglich keine näheren Informationen vorliegen.

Ablauf der Lernfelder und Lernsituationen mehr oder weniger vorgegeben, was gemacht wird.“ In Absprache mit den aus den BGJ-Klassen eingesetzten Lehrkräften erfolgt dann kurzfristig eine Ausgestaltung des Projektwochenunterrichts.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die durch die Projektwochen hervorgerufenen Bildungsgangaktivitäten in allen drei Bildungsgängen gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, aber in Abhängigkeit des jeweiligen bildungsgangspezifischen Kontexts individuell ausdifferenziert werden. Daraus folgt letztendlich, dass die Projektwochen nur im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in zu Veränderungen der didaktischen Jahresplanung führen. Denn wenn in Abhängigkeit der Lehrerkapazitäten die Durchführung einer Projektwoche realisierbar ist, dann wird diese unter Berücksichtigung der bis dahin bekannten schulinternen und schulexternen Termine in die didaktische Jahresplanung aufgenommen. Dazu wird eine Lernsituation konstruiert, die auf die Dauer einer Woche zugeschnitten ist und die praktische Umsetzung des theoretisch Erarbeiteten erfordert. Insgesamt könnte eine frühzeitige Abstimmung sowie eine gezieltere Personal- und Raumplanung den beschriebenen Problemen entgegenwirken. Auch eine passgenaue curricular-didaktische Ausrichtung der Projektwochen innerhalb der Didaktischen Jahresplanung könnte zur Reduktion der Belastungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen beitragen.

3 Das Bewegungskonzept

3.1 Organisatorische Perspektive

Ausgleichende körperliche Übungen und Entspannungsphasen sind ein wesentlicher Bestandteil in dem Konzept für die Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Sie sollen Ermüdungs- und Beanspruchungsphasen kompensieren und einen nachhaltigen Lernprozess garantieren. Um zu beschreiben, wie das „Bewegungs- und Entspannungskonzept“ realisiert wird, werden zunächst die Ausführungen der interviewten Lehrkräfte zusammenfassend dargestellt. Des Weiteren werden im anschließenden Kapitel III.3.2 Möglichkeiten zur Integration in den Berufsschulalltag zusammenfassend dargestellt und Einbindungsmöglichkeiten in die didaktische Jahresplanung aufgeführt sowie in Kapitel IV.1.4 mögliche Veränderungen während der Modellversuchszeit bei den Beteiligten skizziert.

Nach Angaben aller drei Bildungsgänge findet sich die Umsetzung des Bewegungskonzepts im berufsbezogenen Unterricht wieder. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern die verfügbaren Räumlichkeiten die Durchführung des Bewegungskonzepts im berufsbezogenen Unterricht beeinflussen. Darüber hinaus wäre es interessant, die zugrunde liegenden Entscheidungen bzgl. der Anschaffungen von Sportgeräten, in Abhängigkeit der finanziellen schulischen Möglichkeiten, näher zu beleuchten. Da allerdings den Bildungsgängen finanzielle Mittel zur Ausstattung der Räume vom Projektträger zur Verfügung gestellt wurden, wird von der Annahme ausgegangen, dass keine intensive Auseinandersetzung im Sinne einer Kosten-Nutzen-Entscheidung erfolgte.¹⁸ Deshalb wird von einer genaueren Untersuchung der Anschaffungen abgesehen.

Im Bildungsgang Friseur/-in hat sich durch den Umzug in ein neues Schulgebäude die allgemeine Raumsituation entspannt. Aufgrund des engen Raumkonzepts der alten Schule fanden diejenigen Übungen, für die die Größe des Klassenraums ungeeignet war, auf dem Flur statt. Dies führte anfänglich zu Unterrichtsstörungen anderer Klassen. Im neuen Schulgebäude steht den Schüler/-innen und Lehrer/-innen ein spezifisch voll ausgestatteter Raum zur Verfügung. Da dieser Raum allerdings weit entfernt von den eigentlichen Klassenräumen ist, kommt es nur zur unregelmäßigen Nutzung im Schulalltag. Stattdessen werden kleinere Bewegungsübungen im Klassenraum durchgeführt: „Wir machen in der Regel hier in den Klassen abgespeckte Bewegungs- und Entspannungsübungen, die sofort am Tisch im Klassenraum möglich sind.“

¹⁸ Die getätigte Annahme wird durch folgende Fehlinvestitionsbeispiele gestützt: „Wir hatten [...] für die Pausen Bewegungsspiele aufgestellt wie z. B. Tischtennisplatten und so was, aber das ist von den Schülern überhaupt nicht angenommen worden.“ und „Beispielsweise haben wir auch hier im Vorratsraum Sitzbälle. Die nehmen aber dermaßen Platz ein [...]. Deshalb haben wir jetzt Sitzkissen, die zur Verfügung stehen.“

Wie beschrieben, stellt die Raumkonstellation des Bildungsgangs Maler/-in und Lackierer/-in in Hennef eine Besonderheit dar. Die Größe des Klassenraums bietet die Gelegenheit, zwei Klassen parallel im Teamteaching zu unterrichten. Dennoch können auch in diesem Klassenraum nur kleine Bewegungsübungen zur Erholung und anschließenden Wiederaufnahme des Lernprozesses stattfinden. Bewegungsübungen, die einen größeren Platzbedarf beanspruchen, finden i. d. R. im Sportunterricht in der Turnhalle statt. Ergänzend betont der Lehrer, dass ein Ausweichen auf den Flur nur ausnahmsweise aufgrund der zwischenzeitlichen Schließung der Turnhalle vorgenommen wurde.

Auch in Bocholt-West erweist sich die Durchführung größerer Bewegungsübungen als problematisch, weil die Klassenräume „für 25 maximal 30 Schüler ausgelegt [sind], die sitzen, ruhig sitzen.“ Außerdem besteht weder die Möglichkeit, in einen eigenen Raum noch auf den Flur auszuweichen, ohne dass andere Klassen gestört werden.

3.2 Didaktisch-curriculare Perspektive

Am Berufskolleg Bocholt-West und am Herwig-Blankertz-Berufskolleg werden die Bewegungs- und Entspannungsübungen anlassbezogen und überwiegend ohne Verknüpfung mit berufsrelevanten Inhalten durchgeführt. Das heißt wenn die jeweiligen Lehrkräfte Ermüdungserscheinungen oder Lethargie feststellen, werden Bewegungs-, Entspannungs- oder Konzentrationsübungen angeleitet, welche durchschnittlich nicht länger als fünf Minuten dauern.

Demgegenüber ist das Hennefer Modell abzugrenzen, in dem Bewegungs- und Entspannungsübungen ritualisiert in die Tagesstrukturen eingebunden sind (bspw. Qi Gong nach dem Mittagessen) und die Schüler/-innen während des Unterrichtes eigenständig Bewegungsübungen (z. B. am Boxsack) durchführen können. Auch werden Schülerpräsentationen im Rahmen berufstypischer Bewegungsabläufe (z. B. Beratung auf einem Gerüst) eingefordert. Insgesamt scheint sich im Bildungsgang der Maler/-in und Lackierer/-in eine stärkere Bewegungskultur entwickelt zu haben als in den anderen Modellschulen. Nach eigenen Aussagen geben mehrheitlich alle Schüler/-innen an, dass es im Unterricht ganz normal ist, wenn man sich beim Lernen und Zuhören auch mal hinstellt. Ebenso geben ungefähr ein Drittel der Schüler/-innen an, beim Lernen und Arbeiten wechselnde Positionen einzunehmen oder neben dem Stuhl auch andere Sitzformen wie Sitzbälle oder Sitzkissen zu nutzen. Die Rückmeldungen der Schüler/-innen zur Unterrichtskultur am Berufskolleg Bocholt-West sowie am Herwig-Blankertz-Berufskolleg deuten eher auf eine traditionelle Unterrichtskultur hin, in der überwiegend im Sitzen gelernt bzw. gearbeitet wird. Die Werte liegen zu den zuvor genannten Aussagen unter 20%. Insgesamt wird von den befragten Lehrkräften der Vorteil von Bewegungs- und Entspannungsphasen zum einen in der Bewältigung des zehnstündigen Berufsschultags durch Regenerierung und Wiederaufnahme des Lernprozesses und zum anderen in der Möglichkeit, durch verstärkten Berufsbezug einen Beitrag zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz genannt. Inwiefern die anfänglichen Akzeptanzprobleme mit dem Bewegungs- und Entspannungskonzept auf Seiten der Schüler/-innen und Lehrer/-innen aufgearbeitet wurden, wird in Kapitel IV.1.4 ausführlich dargestellt.

Ein positiver Einfluss von GigS wird für den Berufsschulsport festgestellt. Vor Einführung des GigS-Modellversuchs wurde der Sportunterricht in allen drei Bildungsgängen aufgrund von Lehrermangel nur in einem Ausbildungsjahr erteilt. Seit Beginn des Modellversuchs wird dieser in allen Bildungsgängen über die gesamte Ausbildungszeit von drei Jahren realisiert: wöchentlich am Berufskolleg in Hennef sowie 14-tägig an den Berufskollegs in Bocholt und Recklinghausen. Die genannten Aspekte führen insgesamt zu einer gestiegenen Bedeutung des berufsübergreifenden Fachs Sport/ Gesundheitsförderung in den drei Bildungsgängen.

Zusammenfassend können folgende Möglichkeiten für die Integration des Bewegungs- und Entspannungskonzepts in die didaktische Jahresplanung analysiert werden:¹⁹

¹⁹ Vgl. Knöpker, I (2008): Flexibilisierung der Berufsschulzeiten – Auswirkungen auf die didaktische Jahresplanung. Diplomarbeit im Fach Wirtschaftspädagogik. Köln: Eigendruck.

- 1. Variante: im berufsbezogenen Unterricht ohne Berufsbezug**
Bei Bedarf finden Bewegungsübungen zur Regenerierung und Ermöglichung der Wiederaufnahme des Lernprozesses entweder zeitlich flexibel oder zu bestimmten Zeitpunkten statt.
- 2. Variante: im berufsbezogenen Unterricht mit Berufsbezug**
Im berufsbezogenen Unterricht finden in Anlehnung an bestimmte Lernsituationen Bewegungsübungen mit direktem Berufsbezug zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz statt.
- 3. Variante: im Sportunterricht mit Berufsbezug**
Orientiert an den Kompetenzen des Rahmenlehrplans des Fachs Sport / Gesundheitsförderung erfolgt die Durchführung von Bewegungsübungen mit direktem Berufsbezug zur Unterstützung des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz, aber ohne einen direkten Bezug zum berufsbezogenen Unterricht / Lernsituationen.
- 4. Variante: im Sportunterricht ohne Berufsbezug**
Orientiert an den Kompetenzen des Rahmenlehrplans des Fachs Sport / Gesundheitsförderung erfolgt die Durchführung von Bewegungsübungen mit dem Ziel, dass die Schüler diese selbständig bei Bedarf zur Regenerierung im berufsbezogenen Unterricht anwenden können oder die Durchführung von allgemeinen sportlichen Aktivitäten und / oder Bewegungsübungen zur Regenerierung und anschließender Wiederaufnahme des Lernprozesses.
- 5. Variante: Verzahnung von Sportunterricht und berufsbezogenem Unterricht**
Orientiert an den Kompetenzen des Rahmenlehrplans des Fachs Sport / Gesundheitsförderung findet die Durchführung von Bewegungsübungen in Anlehnung an bestimmte Lernsituationen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz statt.

Abschließend wird noch einmal darauf hingewiesen, dass sich die einzelnen Umsetzungsvarianten in Abhängigkeit der organisatorischen Gegebenheiten entwickelt haben. Die Variante 1, die in allen drei Bildungsgängen zu erkennen ist, findet aufgrund nicht vorhandener bzw. weit entfernter Bewegungsräume im Klassenraum statt. Die Varianten 3, 4 und 5 dagegen sind nur möglich, wenn der Sportunterricht, für den entsprechende Räume und Lehrer/-innen organisiert werden müssen, regelmäßig stattfindet. Im Gegensatz zu den Varianten 1, 3 und 4 können Varianten 2 und 5 zu einer Veränderung der didaktischen Jahresplanung durch entsprechende Ergänzung der Kompetenzformulierungen führen.

4 Das Verpflegungskonzept

4.1 Organisatorische Perspektive

Das Verpflegungsangebot stellt in dem Modellversuch GigS einen zentralen Bestandteil gegenüber dem Vorläuferprojekt „Neunstündiger Berufsschultag“ dar und soll über eine optimale Verpflegungssituation die Leistungsfähigkeit im Tagesverlauf stabil halten sowie die Einstellung der Schüler/-innen zu einer gesunden Lebensweise fördern. Dies soll im Modellversuch über eine ganztägige Getränkeversorgung und ein Nahrungsangebot mit hoher ernährungsphysiologischer Qualität, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Geschmacksvorlieben der jeweiligen Altersgruppe sowie religiöser und kultureller Einflüsse, erreicht werden.

Bislang spielte die Verpflegung in Schulen eine untergeordnete Rolle. Nur wenige Einrichtungen verfügen im Schulwesen schon über eine entsprechende Infrastruktur wie Großküche oder Mensabereich.

Allgemein können vier Verpflegungssysteme unterschieden werden, worunter die Art und Weise der Produktion und Bereitstellung von Speisen zu verstehen sind. Die Anforderungen

und Auswirkungen der einzelnen Verpflegungssysteme sind unterschiedlich. Betrachtet man die Ganztagschullandschaft sind das Frischkost-, Mischküchen-, Tiefkühl-, Cook & Chill- sowie das Warmverpflegungssystem bewährte Versorgungstypen²⁰. Prinzipiell ist durch jedes System eine gute Verpflegungsqualität möglich, allerdings müssen einige grundlegende schulorganisatorische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, damit ein Verpflegungskonzept autonom und professionell funktionieren kann.

In der Auswahl bzw. in der Genese der Schulverpflegungskonzepte müssen folgende schulorganisatorische Überlegungen getroffen und wirtschaftliche Kriterien berücksichtigt werden:

- Bewirtschaftungs- bzw. Verpflegungssystem,
- Ausgabesystem und innerschulische Verpflegungsorganisation,
- Finanzierungs- und Abrechnungssystem,
- Qualitätssicherung.

Es gibt eine Vielzahl an Verpflegungskonzepten, die je nach Rahmenbedingungen und Ausstattung auf die Bedingungen von Einzelschulen zugeschnitten werden müssen. Von dem Rahmenmodell GigS ausgehend, mussten die Schulen Verpflegungsmöglichkeiten realisieren, die ein Mittagsangebot sowie das Trinken während der Unterrichtszeit grundsätzlich beinhalteten. Im Laufe der Modellversuchszeit haben die Schulen teilweise unterschiedliche Formen der Ernährungsangebote getestet und realisieren zum Abschluss des Modellversuchs Konzepte, die neben dem obligatorischen Mittagsangebot und der Flüssigkeitsaufnahme ebenfalls Frühstücksformen, Zwischenmahlzeiten und Projekte zur gesunden Ernährung implizieren.

Die Verpflegung wird in Hennef und in Bocholt über den Bildungsgang (BG) Hauswirtschaft/Ernährung sowie in Recklinghausen in einer Mischung aus Eigen- und Fremdbewirtschaftung für das Frühstücks- bzw. Mittagsangebot realisiert. Die Mittagsverpflegung wird i. d. R. frisch zubereitet und entweder im Cafeteriasystem mit Tablett bzw. in Bocholt mit Mehrportionen am Tisch ausgegeben. Während der Modellversuchszeit gab es in allen Modellschulen ausreichend Kapazitäten, so dass das Mittagessen in Bocholt und in Hennef in einem extra Raum eingenommen werden konnte sowie in Recklinghausen nach dem Schulgebäudewechsel in einer schuleigenen Kantine die Pause stattfindet. Für die innerschulische Organisation sind keine bildungsgangspezifischen Zeiten berücksichtigt worden, da die Anzahl der teilnehmenden Schüler noch überschaubar ist. Bei einer Ausweitung auf weitere Bildungsgänge bzw. die gesamte Schule wird hier jedoch dringender Handlungsbedarf antizipiert.

Auf ausreichend Getränke (Wasserkisten) während des Unterrichts können die Schüler/-innen am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises zurückgreifen, welche über die Lehrkräfte organisiert werden, während am Berufskolleg Bocholt-West und Herwig-Blankertz-Berufskolleg sich die Schüler/-innen eigenständig mit Wasser- und Fruchtsaftgetränken versorgen.

Bestell- bzw. Abrechnungssysteme für die Organisation der Verpflegungsausgabe (bspw. Abo-, Guthaben-, Karten- oder Wertmarkensysteme) gibt es bspw. nur ansatzweise in Recklinghausen in Form von Essensmarken, die zur Teilnahme am Frühstück bzw. Mittagessen berechtigen. Die Qualitätssicherung wird für die Eigenbewirtschaftung an allen Schulen über die Bildungsgangleitung des Bildungsgangs Hauswirtschaft und Ernährung gewährleistet, als Fachpersonal werden Hauswirtschaftslehrkräfte sowie Auszubildende eingesetzt. Die Verordnungen zu den Lebensmittelhygienebestimmungen sind nach eigenen Angaben der Bildungsgangleitung bekannt und werden konsequent eingehalten.

Verpflegungskonzepte		
BK des Rhein-Sieg-Kreises	BK Bocholt-West	Herwig-Blankertz BK
Verantwortlich für Konzeption und Organisation		

²⁰ Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (Hrsg.) (2007): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Schule + Essen = Note 1. Bonn: Grafik Design Erdmann. Seite 21.

- Bildungsgangleiter	- Schulleitung	- Klassenlehrer
- BG Hauswirtschaft	- Bildungsgangleiter	- BG Hauswirtschaft
	- BG Hauswirtschaft	
Bewirtschaftungssystem		
Eigenbewirtschaftung	Eigenbewirtschaftung (bei Blockunterricht über externen Fremdbewirtschafter)	Eigen- und Fremdbewirtschaftung
Verpflegungsorganisation und -ausgabe		
Getränkeversorgung:	Getränkeversorgung:	Getränkeversorgung:
- Wasserkisten im Klassenraum	- Eigenversorgung der Schüler/-innen	- Eigenversorgung der Schüler/-innen
- Organisation über Lehrkräfte		
Frühstück:	Frühstück:	Frühstück:
- Gesunde Brötchen	- „Obstfrühstück“	- Buffet im Frühstücksraum
- Sammelausgabe im Klassenraum	- Sammelausgabe im Klassenraum	
Mittagsangebot:	Mittagsangebot:	Mittagsangebot:
- Cafeteriasystem (für ca. 50 Pers.) mit Tablettausgabe und Salatbuffet im Speiseraum	- Mehrportionenausgabe in Verpflegungsraum	- Fremdbewirtschaftetes Cafeteriasystem mit Tablettausgabe in schuleigener Kantine
- Feste Pausenzeiten (45 min.) ohne Bildungsgangspezifik	- Feste Pausenzeiten (45 min.) ohne Bildungsgangspezifik	- Feste Pausenzeiten (60 min.) ohne Bildungsgangspezifik
Zwischenmahlzeiten:	Zwischenmahlzeiten:	Zwischenmahlzeiten:
- Sammelausgabe im Klassenraum	- Keine	- „Obstschale“
		- Organisation über Schüler/-innen
		- Sammelausgabe im Klassenraum
Bestellsystem		
- Kein	- Kein	- Essensmarken
Abrechnungssystem		
- Kein	- Kein	- Kein
	- Abrechnung über die Innung	- Pauschale über Klassenlehrkraft
Finanzierungskonzept		
- Finanzierung durch Projektträger	- Finanzierung durch Projektträger (nach der Modellversuchszeit über die Kreishandwerkerschaft)	- Finanzierung durch Projektträger
- Kein Eigenanteil		- Eigenanteil 1,50 €
- Kein Finanzierungskonzept	- Eigenanteil von 3,50 €	- Kein Finanzierungskonzept
Qualitätssicherung		
- Qualitätssicherung wird über Hauswirtschafterinnen gewährleistet	- Qualitätssicherung wird über die Hauswirtschaftslehrerin gewährleistet	- Qualitätssicherung wird über Hauswirtschafterinnen gewährleistet
- Fachpersonal: Hauswirtschaftslehrkraft und Auszubildende	- Fachpersonal: Hauswirtschaftslehrkraft und Auszubildende	- Fachpersonal: Hauswirtschaftslehrkraft und Auszubildende
- Lebensmittelhygienebestimmungen werden eingehalten	- Lebensmittelhygienebestimmungen werden eingehalten	- Lebensmittelhygienebestimmungen werden eingehalten.

Verpflegungskonzepte (Fortsetzung)		
BK Rhein-Sieg	BK Bocholt-West	Herwig-Blankertz BK
Sonstiges		

- BG Hauswirtschaft führt Prä- sentationen und Informationssequenzen in der Klasse durch	- Projekttag zur gesunden Er- nährung - Informationsbeilagen	- Keine
- Zeitweise Essenszubereitung durch die GigS-Klasse		

Tabelle 4: Verpflegungskonzepte an den Modellversuchsstandorten

Vor allem hinsichtlich der Finanzierung der Verpflegungsangebote wurde bereits im ersten Abschlussbericht darauf hingewiesen, dass die Realisierung nur unter Modellversuchsbedingungen durch die Subventionen des Projektträgers gewährleistet ist. Ein langfristiges Finanzierungskonzept konnte bisher an keiner Schule entwickelt werden, wenngleich in Bocholt die Tischlerinnung die Verantwortung für finanzorganisatorische Aufgaben übernommen hat und die Verpflegung für die Fortführung der Ganztagsberufsschule zumindest mittelfristig gewährleistet ist.

Übertragbare Finanzierungskonzepte sind im Rahmen des Modellversuches nicht erarbeitet worden und bedürfen weiterhin einer administrativen Lösung, welche Konkurrenten und reale Budgetsituationen der Schulen bzw. des Schulträgers berücksichtigen. Am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises ist die fehlende Bereitschaft der korporativen Akteure, ein tragfähiges Finanzkonzept zu entwickeln, gescheitert und als ein Argument gegen die Fortführung der Ganztagsberufsschule zu nennen.

Die an den Modellschulen etablierten Verpflegungskonzepte funktionieren im Modellversuch, weisen aber keine systematische Verzahnung in die allgemeinen Schulroutinen auf und sind nicht für ein komplexes Schulsystem bzw. für den Flächeneinsatz geeignet. Der tatsächliche Bedarf an Verpflegungspersonal ist von Schule zu Schule unterschiedlich und wurde im Modellversuch nur über eine hohe operative Belastung der Lehrkräfte gewährleistet.

Für die Umsetzung von Schulverpflegungskonzepten müssen grundsätzlich zwar schulinterne Lösungen gefunden werden, welche die Organisation der Verpflegungsausgabe, Bestell- und Abrechnungssysteme beinhalten. Darüber hinaus müssen realisierbare Finanzierungskonzepte entwickelt werden, die betriebswirtschaftliche Aspekte, Konkurrenten oder die realen Budgetsituationen der Schulen bzw. des Schulträgers berücksichtigen. Schulen, die vor die Aufgabe gestellt werden, ein Verpflegungsangebot zu realisieren, müssen sich im Vorfeld intensiv mit den zu erwartenden Kosten auseinandersetzen. Zum einen gilt es betriebswirtschaftliche Aspekte zu berücksichtigen und zum anderen geht es darum zu ermitteln, welcher Preis von den Schüler/-innen akzeptiert wird. Übertragbare Finanzierungskonzepte konnten im Rahmen des dreijährigen Modellversuches nicht erarbeitet werden und bedürfen weiterhin einer realistischen Lösung.

4.2 Didaktisch-curriculare Perspektive

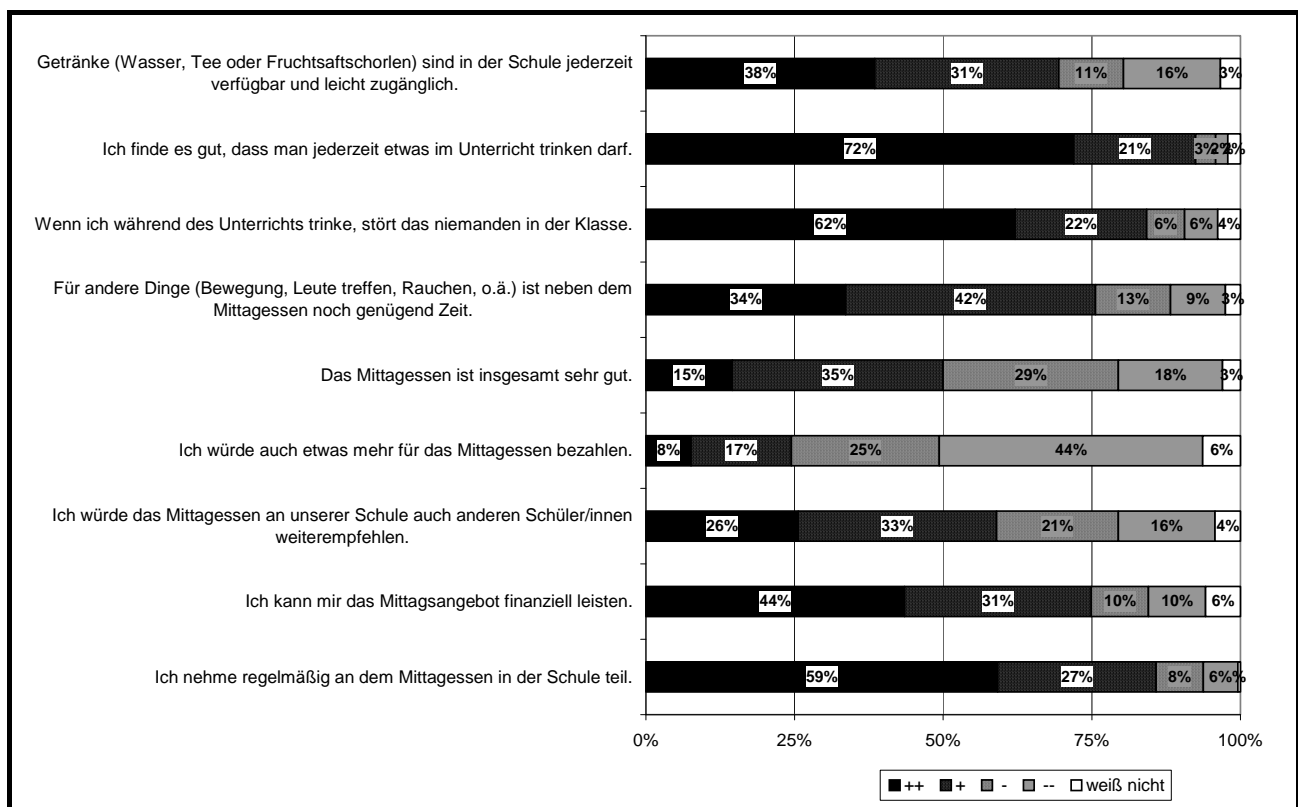
In allen drei Bildungsgängen wird die Bedeutung des gemeinsamen Mittagessens als sehr wichtig für die Schüler/-innen im Rahmen der ganztägigen Beschulung eingeschätzt: „[D]er Aspekt des gemeinsamen Mittagessens [...] hat einen so immens wichtigen Stellenwert, der ist nicht zu unterschätzen.“ Der interviewte Lehrer aus Bocholt-West weist sogar darauf hin, dass er das Verpflegungskonzept auch ohne das GigS-Modellversuch durchführen würde, wenn die finanziellen Mittel verfügbar wären. Außerdem wurden die positiven Erfahrungen bereits teilweise auf andere Bildungsgänge übertragen, so dass „das Trinken im Unterricht auch [...] [in] andere[n] Bildungsgänge[n]“ erlaubt ist. Am Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen wurde sogar die Mittagszeit als zentrale Pause für Klassen, die nachmittags länger im Schulbetrieb sind, in die Schulkonzeption aufgenommen.

In allen drei Bildungsgängen wird der Vorteil der Mittagspause vor allem in der Gelegenheit zur Regenerierung gesehen. Darüber hinaus werden zwei positive Nebeneffekte beobachtet. Zum einen die Möglichkeit der verstärkten Bildung von Human- und Sozialkompetenzen und zum

anderen eine „Verbesserung des Sozialgefüges“. Der erste Effekt der Bildung von Human- und Sozialkompetenzen erfolgt vor allem durch die Regelmäßigkeit des gemeinsamen Essens, durch die eine Esskultur eingeführt und den Schüler/-innen die Bedeutung einer regelmäßigen und gesunden Ernährung bewusst wird. Zusätzlich besteht beim Essen die Möglichkeit, gezielt auf das Verhalten der Schüler/-innen einzuwirken, z. B. in Bezug auf Tischmanieren oder Abräum- und Spülarbeiten für andere. In keinem der drei Bildungsgänge werden die genannten Kompetenzen jedoch in die didaktische Jahresplanung aufgenommen. Dies begründen die Lehrer/-innen damit, dass die Kompetenzen nicht im Lehrplan stehen, schwer erfassbar und kontrollierbar sind sowie letztlich eine Abwehrreaktion der Betriebe befürchtet wird. Der zweite Effekt des verbesserten Sozialgefüges der Gemeinschaft äußert sich im Unterricht durch ein angenehmeres Klassenklima und den freundlicheren Umgang der Schüler/-innen untereinander bzw. zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen. Die verbesserte Lernatmosphäre führt zu keiner Veränderung der didaktischen Jahresplanung.

Im Gegensatz zu den Bildungsgängen in Hennef und Bocholt-West wird im Bildungsgang Friseur/-in die Idee des Verpflegungskonzeptes im Fach Sport/Gesundheitsförderung aufgegriffen. Wenn eine inhaltliche Einbindung von Ernährungselementen innerhalb einer Lernsituation möglich ist, werden diese im Sportunterricht thematisiert. Eine Änderung der didaktischen Jahresplanung findet in Absprache mit dem entsprechenden Sportlehrer durch Anknüpfung bestimmter Inhalte und Kompetenzformulierungen an geeignete Lernsituationen statt.

Zum Abschluss des Modellversuches wurden zur Ergänzung der interviewten Bildungsgang- und Schulbereichsleiter die Schüler/-innen aller Modellversuchsschulen und Bildungsgangstufen zu verschiedenen Aspekten des Verpflegungskonzeptes befragt.



**Abbildung 7: Verpflegungssituation aus Schüler/-innenperspektive
(Auswertung der Gesamtstichprobe im Juni 2009, N=241)**

Nach Aussagen der Schüler/-innen wird das Konsumieren von Getränken im Unterricht in hohem Maße akzeptiert (84%; vgl. Abbildung 7). An dem Mittagessen nehmen die meisten Schüler/-innen (86%) nach eigener Aussage teil und 75% geben an, sich das Ernährungsangebot finanziell leisten zu können. Während 59% der befragten Schüler/-innen das Mittagessen auch anderen Schüler/-

innen an der Schule weiterempfehlen würden, wäre nur ein Viertel bereit, auch etwas mehr für das Angebot zu bezahlen. Insgesamt wird die allgemeine Zufriedenheit mit dem Mittagsangebot an den Modellversuchsstandorten sehr unterschiedlich bewertet: Während fast zwei Drittel aller befragten Schüler/-innen in Bocholt das Mittagsangebot als gut bezeichnen, stimmen in Hennef mehrheitlich 55% zu, gegenüber 38% in Recklinghausen (57% stimmen nicht zu).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Bedeutung des gemeinsamen Mittagessens als wesentlicher Erfolgsfaktor für die erfolgreiche Durchführung der Ganztagsberufsschule genannt wird. Eine Umsetzung der Flexibilisierungsmaßnahme ohne Verpflegungsangebot ist nach Auffassung der befragten Lehrkräfte und Schulleiter nicht möglich. Kritisch sei an dieser Stelle allerdings anzumerken, dass im Laufe der Modellversuchszeit unter Androhung von Konsequenzen hoher Druck auf die Schüler/-innen seitens der Projektleitung an einem Berufskolleg ausgeübt wurde, um diese zur Teilnahme an dem Mittagsangebot zu bewegen, wenngleich hierfür keine gesetzliche Grundlage vorliegt.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass positive Erfahrungen aus dem Modellversuch teilweise auf andere Bildungsgänge übertragen werden, so ist zum Beispiel das Trinken im Unterricht auch in anderen Bildungsgängen erlaubt und wird teilweise in die Schulkonzeption aufgenommen. Vor allem wird seitens der Lehrkräfte der regenerative Aspekt der Mittagspause betont, der überdies im Vergleich zu anderen Bildungsgängen zu einer deutlichen Verbesserung des Sozialgefüges in den GigS-Klassen führt.

5 Zusammenfassung

Insgesamt wird deutlich, dass die Abstimmungen der Organisations- und Curriculararbeit in den drei Bildungsgängen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Dies kann begründet werden vor dem Hintergrund der bildungsgangspezifischen Kontexte sowie der individuellen Auslegung bestimmter Vorgaben und zeigt sich vor allem an den Projektwochen sowie dem Bewegungs- und Verpflegungskonzept.

Während die Termine und Ziele der Projektwochen in Hennef rechtzeitig zu Beginn des Schuljahres bekannt sind und in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigt werden, ist dies in den anderen beiden Bildungsgängen erst im laufenden Schuljahr möglich. Die Berücksichtigung der Projektwochen in der didaktischen Jahresplanung ist jedoch für einen gezielten Kompetenzaufbau wichtig. Deshalb sollten schulinterne und schulexterne Absprachen rechtzeitig zu Beginn des Schuljahres erfolgen. Da das größte Problem die Abstimmungen mit der ÜBL darstellt, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass kein Vorrecht der ÜBL-Lehrgänge gegenüber dem Berufsschulunterricht besteht. Stattdessen wird an die dualen Partner der Anspruch erhoben, sich so abzusprechen, dass eine Überschneidung zu Lasten der Schüler/-innen verhindert wird. Das heißt, dass wenn die Lehrgangstermine nicht rechtzeitig bekannt sind, diese auch nicht zu den dann festgelegten Zeiten der Projektwochen stattfinden dürfen. Umgekehrt sollte die Schule vor Festlegung der Zeiträume ernsthafte Versuche einer Absprache mit der ÜBL vornehmen.

Auch für das Bewegungs- und das Verpflegungskonzept wird deutlich, dass verschiedene Auslegungen der Vorgaben sowie unterschiedliche Rahmenbedingungen zu mehreren Umsetzungsvarianten der Konzepte führen. Trotz der unterschiedlichen Varianten trägt vor allem die Vorgabe des Bewegungskonzepts in allen drei Bildungsgängen zur veränderten Tagesgestaltung bei. Dies führt auch zu einer Bewusstseinschärfung und einer erhöhten Akzeptanz des Fachs Sport / Gesundheitsförderung. Zum einen, da durch Bewegungs- und Entspannungsübungen ein Beitrag zur Regenerierung und/oder Wiederaufnahme des Lernprozesses geleistet wird. Zum anderen, da der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterstützt wird. Letzteres erfolgt in den Bildungsgängen entweder in Anlehnung an eine Lernsituation des berufsbezogenen Unterrichts oder unabhängig davon. Der Bezug zu einer Lernsituation entspricht dabei eher der Idee einer ganzheitlichen Problemlösung. Denn auch in der Praxis ist es wichtig, die zu bewältigenden Arbeitsanforderungen umfassend zu beurteilen und beispielsweise körperliche Konsequenzen durch bewegungsorientierte und gesundheitsförderliche Arbeitsweisen zu bewältigen. Allerdings muss bedacht werden, dass die angestrebten Effekte des Bewegungs- und Entspannungskonzept-

tes von seiner Regelmäßigkeit und zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten abhängen. Außerdem ist das Festschreiben des gezielten Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz als verbindliche curriculare Vorgabe in der didaktischen Jahresplanung notwendig.

Als ein weiterer Aspekt ist darauf hinzuweisen, dass innerhalb dieses Modellversuchs auch bestimmte Vorgaben von den Bildungsgängen umgesetzt werden, obwohl sie diese aus didaktischer Perspektive nicht für sinnvoll erachten oder deren Umsetzung auf Grund fehlender Ressourcen eigentlich nicht realisierbar wären. Der erste Aspekt zeigt sich am Beispiel des Bildungsgangs Tischler/-in in Bocholt. Dort werden organisatorische Aufwendungen zur Ermöglichung des zehnstündigen Berufsschultags betrieben, obwohl nach Angaben des befragten Lehrers kein didaktischer Mehrwert im Sinne einer Verbesserung des Lernprozesses bzw. Lernergebnisses im ganztägigen Berufsschultag erkennbar ist. Der zweite Aspekt zeigt sich beispielsweise in der Durchführung der Projektwochen, die in Bocholt bzw. in Recklinghausen nur mit Überstunden bzw. Unterrichtsausfall in anderen Klassen durchgeführt werden. In Hennef fallen die nicht organisatorisch realisierbaren Projektwochen dagegen aus und werden konsequenterweise auch nicht in der didaktischen Jahresplanung aufgeführt.

IV LERNEN IM GANZTAG

1 Unterrichtsgestaltung

Im Rahmen des Modellversuchs soll der handlungsorientierte Unterricht nach dem Lernfeldkonzept ganzheitlich umgesetzt werden. Dieses Leitziel geht einher mit einer veränderten Lernkultur, die zudem den Gesundheitsaspekt hervorhebt, um in Abgrenzung zu dem Modellversuch 'Neunstündiger Berufsschultag' die Beibehaltung von Lernerfolgen zu gewährleisten. Demnach soll die ganztägige Unterrichtsgestaltung vor allem durch Selbstlernphasen, integrierte Praxisphasen und Methodenwechsel den Unterrichtsverlauf bestimmen. Die Qualifizierung der Lehrkräfte erfolgte im Rahmen von zwei Fortbildungsveranstaltungen sowie flankierenden Beratungsleistungen. Inwiefern die Lehrkräfte eine abwechslungsreiche und differenzierte Lernkultur im Rahmen des Modellversuchs ausbilden und praktizieren, hängt nicht zuletzt von der didaktischen Ausrichtung und Verbindlichkeit der Absprachen im Bildungsgang sowie der Beherrschung von verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements ab.

Die Beschreibungen zu diesem Entwicklungsschwerpunkt von GigS stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen, welche in drei Abschnitte gegliedert sind: Zunächst wird ein Überblick über die praktizierten Lehr-Lern-Arrangements aus Lehrer/-innen- und Schüler/-innenperspektive im Längsschnitt gegeben. Die Dimensionen von Abwechslung, Entscheidungsspielraum und Partizipationsmöglichkeit werden ebenso wie die Handlungsorientierung im Unterricht und das Bewegungskonzept in den folgenden Abschnitten beschrieben.

1.1 Lehr-Lern-Arrangements

Schüler/-innen sind durch den klassischen Schulunterricht vielfach in hohem Maße fremdbestimmt. Das kann einerseits auf Grund einer einseitigen methodischen Ausrichtung und der ausgeweiteten Unterrichtszeit auf der psychisch-physischen Ebene zu Belastungen und Leistungseinbußen führen. Andererseits werden durch eine klassische Umsetzung die Möglichkeiten zu eigenverantwortlichem Arbeiten eingeschränkt. Der generelle Anspruch an einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht findet sich daher auch in der Konzeption des Modellversuches wieder. Im Rahmen der Lehrer/-innen- und Schüler/-innenbefragungen zu Beginn und zum Ende des Modellversuchs wurden die Beteiligten zur Häufigkeit der praktizierten Unterrichtsformen befragt.

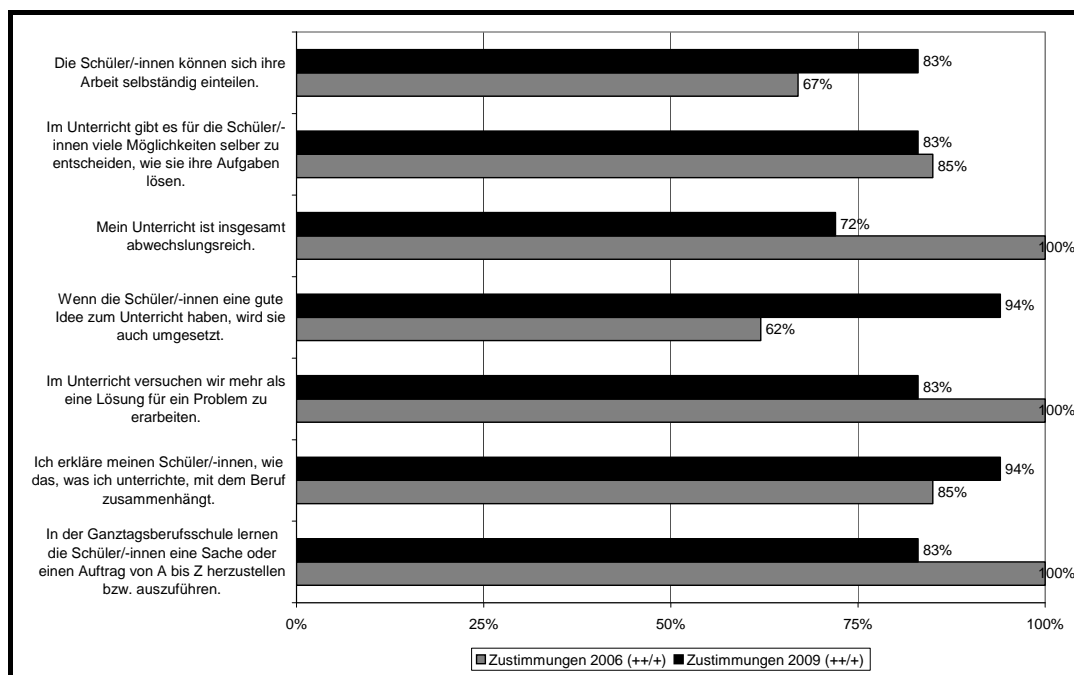


Abbildung 8: Unterrichtsgestaltung aus Lehrer/-innenperspektive

Für die Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements können im Zeitverlauf keine bedeutsamen (signifikanten) Veränderungen festgestellt werden. Nach Aussagen der Lehrkräfte werden demnach häufig kooperative und handlungsorientierte Lernformen eingesetzt. Ebenso wird angegeben, dass die Schüler/-innen im Unterricht mehr als nur eine Problemlösung suchen und ein hoher Grad an Selbständigkeit gegeben ist (vgl. Abbildung 8).

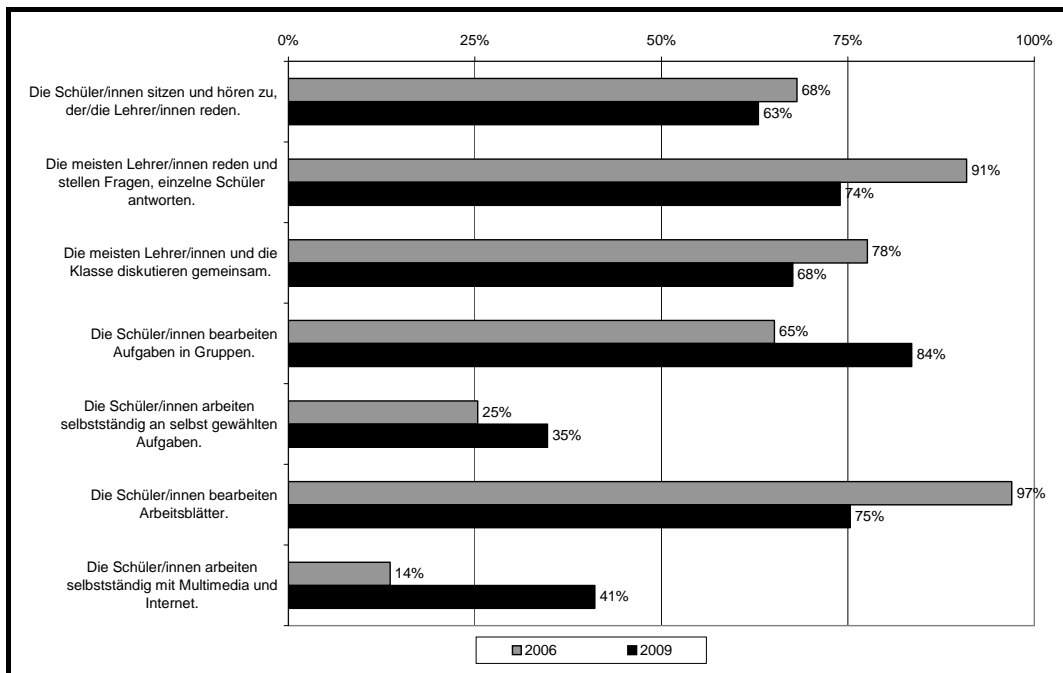


Abbildung 9: Praktizierte Lehr-/Lernmethoden aus Schüler/-innenperspektive im Längsschnitt

Beobachtet man das Antwortverhalten der befragten Schüler/-innen zu den im Unterricht eingesetzten Lern- und Unterrichtsmethoden (vgl. Abbildung 9), so zeigen sich von der ersten Untersuchung bis zum Ende des Modellversuches ebenfalls keine Veränderungen. Damals wie heute fällt zunächst auf, dass der fragend-entwickelnde Unterricht (91 bzw. 74%), Diskussionen mit den Lehrkräften (78 bzw. 68%) und Gruppenarbeitsformen (65 bzw. 84%) von den Schüler/-innen im Unterricht bestätigt werden. Im Hinblick auf selbständiges Lernen (vgl. Abbildung 9) geben gegenwärtig 35% der Schüler/-innen an, dass sie jeder für sich an den gleichen Aufgaben arbeiten, andererseits aber nicht eigenverantwortlich selbst gewählte Aufgaben bearbeiten (63%).

1.2 Abwechslung, Entscheidungsspielraum und Partizipation

Verschiedene Forschungsarbeiten zur Unterrichtsqualität und zum gesunden Arbeiten weisen darauf hin²¹, dass gerade die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichtstages bzw. des Arbeitsplatzes zu einer besseren Lern- bzw. Arbeitsbereitschaft sowie zu einer erhöhten Leistungsfähigkeit führen kann. Eine weitere bedeutsame Variable stellt die Partizipation der Schüler/-innen im Unterricht insoweit dar, als dass aktive Schülerbeteiligung und die Berücksichtigung ihrer Interessen durch die Lehrkräfte einen positiven motivationalen Einfluss auf ihre Lernhaltung und das Engagement bzgl. verschiedener schulischer Belange besitzen können.

²¹ Z.B. Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer.

	Gesamt		BK Bocholt- West		Herwig- Blankertz- BK		BK des Rhein-Sieg- Kreises	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Abwechslung								
Es gibt fast jeden Tag etwas anderes in der Berufsschule/im Unterricht zu lernen.	55%	61%	47%	44%	51%	65%	68%	75%
Der Unterricht ist abwechslungsreich.	47%	55%	47%	47%	33%	49%	61%	70%
Im Unterricht muss man immer das Gleiche tun.	38%	22%	40%	22%	43%	29%	30%	15%
Entscheidungsspielraum								
Im Unterricht versuchen wir mehr als eine Lösung für ein Problem zu finden.	62%	70%	65%	83%	49%	51%	71%	75%
Im Unterricht gibt es viele Möglichkeiten, selber zu entscheiden, wie man Aufgaben löst.	49%	63%	41%	72%	44%	46%	61%	70%
Man kann sich seine Arbeit selbständig einteilen.	29%	50%	18%	56%	15%	20%	54%	75%
Partizipationsmöglichkeiten								
Wenn man eine gute Idee zum Unterricht hat, wird sie auch von den Lehrer/innen umgesetzt.	39%	61%	41%	72%	29%	51%	46%	60%
Was wir denken, interessiert in der Berufsschule niemanden.	32%	10%	24%	0%	47%	20%	25%	10%
Wenn Entscheidungen in der Berufsschule/im Unterricht getroffen werden, die die Schüler/innen betreffen, werden die Meinungen der Schüler/innen berücksichtigt.	58%	69%	82%	78%	37%	43%	54%	85%

Tabelle 5: Abwechslung, Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht aus Schüler/-innenperspektive

Betrachtet man das Antwortverhalten aller befragten Schüler/-innen des ersten Jahrganges zu diesen Aspekten, scheint zunächst in allen Bereichen eine leichte positive Entwicklung stattgefunden zu haben. Berücksichtigt man aber die schulspezifischen Modelle, so zeigt sich insgesamt ein ähnliches Meinungsbild wie zu Beginn des Modellversuches, abgesehen von einzelnen Ausnahmen. Während durchschnittlich zwei Drittel der Schüler/-innen am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises den Unterricht insgesamt als abwechslungsreich einschätzen, zeigt das Antwortverhalten der Schüler/-innen am Berufskolleg Bocholt-West und am Herwig-Blankertz-Berufskolleg ein geteiltes Meinungsbild. Die Wahrnehmungen zu den Möglichkeiten der Schüler/-innen, ihre eigene Arbeit selbständig einzuteilen ist am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises von 2007 bis 2009 von 54 auf 75% sowie am Berufskolleg Bocholt West von 18 auf 56% gestiegen ist, während am Herwig-Blankertz-Berufskolleg keine Entwicklung deutlich wird.

Wenn Entscheidungen in der Berufsschule getroffen werden, die die Schüler/-innen betreffen, werden sie ihrer Meinung nach in hohem Maße am Berufskolleg Bocholt-West (78%) und am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises (85%) und in geringerer Ausprägung am Herwig-Blankertz-Berufskolleg (43%) berücksichtigt. Insgesamt zeigt sich, dass die Ideen der Schüler/-innen zum Unterricht nach mehrheitlicher Auffassung an allen Modellschulen umgesetzt werden.

1.3 Handlungsorientierter Unterricht

Um neben den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen einen weiteren Indikator für die Bewertung der Unterrichtsgestaltung zu erhalten, wurden begleitend mit dem Aufmerksamkeits-Belastungstest (vgl. Kapitel IV.2.3) teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Ziel war es nicht, die einzelne Lehrkraft in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr die Unterrichtskultur sowie den in der Projektbeschreibung geforderten abgestimmten Methodenwechsel bzw. die Handlungsorientierung im Tagesverlauf zu analysieren.

Für die Dokumentation dienten Unterrichtsprotokolle, in denen alle fünf Minuten die jeweilige Sitzordnung, Sozialform und Handlungsorientierung aufgenommen wurden. Ergänzt wurde diese Protokollierung durch eine nach jeder Unterrichtsstunde vorzunehmende Gesamteinschätzung des

Testleiters in Bezug auf das Aufmerksamkeitsniveau sowie die Mitarbeit aller Schüler/-innen. Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt zwischen Modell- und Vergleichsschulen zunächst keine relevanten Unterschiede im Hinblick auf die Lernumgebung (Sitzordnung, Medien etc.) oder die zeitlichen Anteile an Sozialformen. Demnach überwiegen mit 32 bzw. 30% Einzelarbeitsphasen und die Plenumsarbeit (35 bzw. 40%). Am häufigsten fallen hierunter Tätigkeiten wie das Bearbeiten von neuen Aufgaben (10 bzw. 23%), Vergleichen von Wegen und Ergebnissen (5 bzw. 24%) und fragendentwickelnde Unterrichtsgespräche (je 13%).

Aus Abbildung 10 wird dagegen ersichtlich, dass sich die Unterrichtsgestaltungen am Erhebungstag zwischen den Modellschulen voneinander unterscheiden. Am Berufskolleg Bocholt-West ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit festzustellen (19, 33 und 36%), während am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises die Einzelarbeit (66%) sowie am Herwig-Blankertz-Berufskolleg die Plenumsarbeit (49%) am erfassten Untersuchungstag überwiegen.

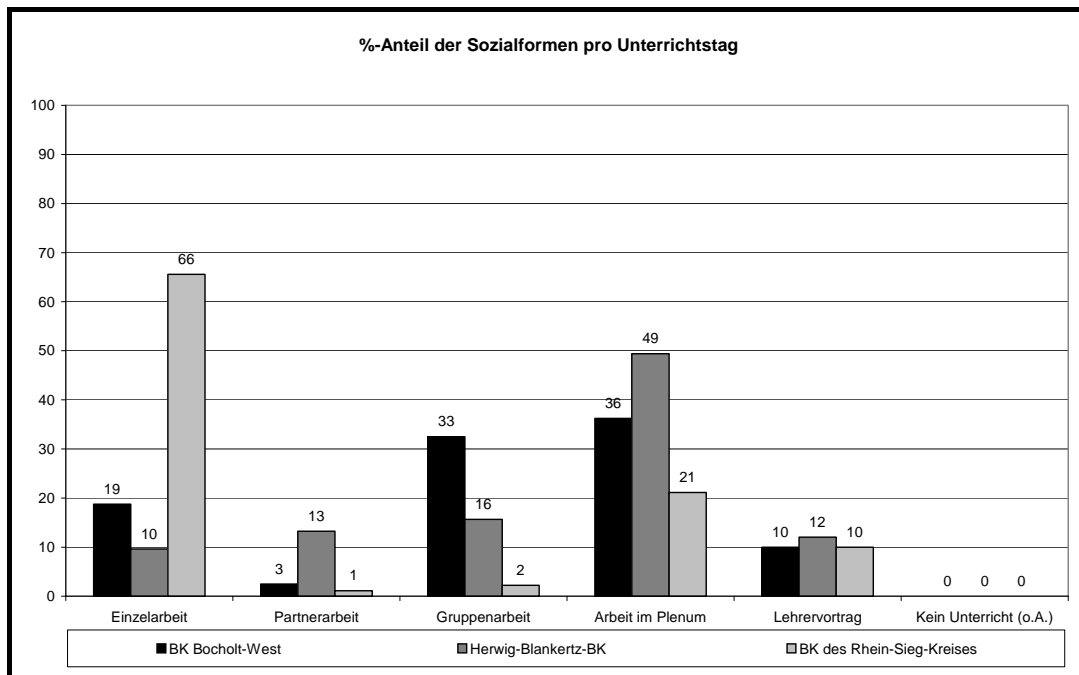


Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Sozialformen an den Modellschulen an einem ganztägigen Berufsschultag

Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn die Handlungsorientierung bzw. Schülertätigkeiten pro Zeiteinheit berücksichtigt werden. Am Berufskolleg Bocholt-West wurden fragendentwickelnde Unterrichtsgespräche (18%), Lernen in Stationen (21%), Demonstrationen im Werkstattraum (10%) sowie die Bearbeitung und der Vergleich von neuen Aufgaben (23 bzw. 6%) als Lernwege eingesetzt. Während am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises mit 63% die selbständige Arbeit an einer Projektaufgabe und deren Auswertung (16%) überwiegen, sind die Tätigkeiten der Schüler/-innen am Berufskolleg in Recklinghausen durch fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche (24%), Organisation außerunterrichtlicher Dinge (13%), Bearbeitung und Vergleichen von Aufgaben (16 bzw. 13%) sowie das Einüben und Auswerten von Rollensituationen (3 bzw. 7%) bestimmt. Der Anteil von Bewegungs- und Entspannungspausen im Ganztagsberufsschulalltag beträgt im Mittel 6% an allen Modellversuchsschulen, welche allerdings unterschiedlich ritualisiert im Tagesverlauf eingesetzt werden. Des Weiteren wurden weitere Handlungsformen gewählt, welche prozentual aber nicht relevant erscheinen.

Wie bereits beschrieben, wird das Konzept der gesunden Ganztagsberufsschule an den einzelnen Modellversuchsschulstandorten sehr unterschiedlich realisiert. In der vorliegenden Auswertung von teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen wird auch die unterschiedliche Unterrichtsgestaltung deutlich. Insgesamt ist am Erhebungstag der ganztägige Unterricht am Berufskolleg Bocholt-West durch einen Methodenwechsel zwischen Schüler- und Lehrerorientierung strukturiert worden, wäh-

rend sich am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises eine deutliche schülerorientierte sowie im Herwig-Blankertz-Berufskolleg eine überwiegend lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung zeigte.

Selbstverständlich kann die Auswertung eines einzigen Unterrichtstages keine Rückschlüsse auf die allgemeine Lernkultur zulassen, dennoch sind sie ein Indikator für die Interpretation der Ergebnisse aus dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test, welche Hinweise für eine optimale Gestaltung des Ganztagsberufsschultags liefern sollen.

1.4 Bewegungs- und Entspannungskonzept

Die Einführung von Bewegungs- und Entspannungsübungen im Unterrichtsgeschehen stellt eine deutliche Veränderung des schulischen Alltags für Lehrkräfte und Schüler/-innen dar. Im Folgenden ist daher von Interesse, wie sich die anfänglichen Akzeptanzprobleme mit diesen belastungssteuernden Verfahren im Alltag verändert haben, um daraus Handlungsempfehlungen für die Flächenrealisierung formulieren zu können. Hierzu wurden neben qualitativen Rückmeldungen der Lehrkräfte auch deskriptive Daten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen zu Beginn und zum Ende des Modellversuches ausgewertet.

1.4.1 Lehrer/-innenwahrnehmungen

1.4.1.1 Rückmeldungen aus den Interviews

Nach Aussage aller interviewten Lehrkräfte setzen sie Bewegungs- und Entspannungsübungen im Klassenverband ein, um Monotonien und Ermüdungserscheinungen entgegenwirken zu können. Diese werden überwiegend nach Gefühl oder nach Rückfrage der Schüler/-innen durchgeführt und dauern in der Regel nicht länger als fünf Minuten. In die Planung des Unterrichts werden sie nicht eingebunden, sondern anlassbezogen durchgeführt. Die Diagnose erfolgt anhand des Schülerverhaltens, wenn offensichtliche Müdigkeit bzw. Mattheit, Reglosigkeit oder eine zu geringe Unterrichtsbeteiligung seitens der Lehrkraft erkannt werden. Teilweise werden die Bewegungs- und Entspannungsübungen auch ritualisiert eingesetzt (siehe Hennef).

Die Übungen werden im Klassenraum (in wenigen Ausnahmen auf dem Flur) durchgeführt und überwiegend ohne Geräte oder sonstige Materialien angewendet. Störungen anderer Klassen sind nach Auffassung der Lehrer/-innen nicht gegeben. Die Eigeninitiative bzw. der selbständige Umgang mit den Bewegungs- und Entspannungsübungen wird nicht gefördert.

Grundsätzlich sind nach Auffassung aller Lehrer/-innen diese Bewegungs- und Entspannungsphasen im 'normalen' Unterrichtsgeschehen anwendbar und werden nun bspw. auch im Regelschulbetrieb eingesetzt. Probleme und Hindernisse haben sich nach Auskunft der Lehrer/-innen vor allem zu Beginn des Modellversuchs bzgl. der Sinnhaftigkeit seitens der Lehrer/-innen sowie einer allgemeinen Akzeptanz seitens der Schüler/-innen ergeben. Des Weiteren ist anzumerken, dass am Berufskolleg Bocholt-West nach anfänglichen Widerständen, einer folgenden breiten und einfordernden Akzeptanz seitens der Schüler/-innen nun zum Ende der Modellversuchszeit die Brauchbarkeit abgenutzt sei und die Übungen nur noch in Ausnahmefällen bspw. an einem sogenannten Nagel-Reinschlag-Baum realisiert werden.

Über die qualitativen Interviews konnten bereits erste Hinweise über die Etablierung und Implementation des Bewegungskonzeptes in die Alltagsroutinen gegeben werden. In den folgenden Abschnitten sollen diese Ausführungen mit den quantitativen Rückmeldungen der Lehrer/-innen und Schüler/-innen abgeglichen werden.

1.4.1.2 Rückmeldungen aus den Lehrer/-innenbefragungen

In hohem Maße sind alle befragten Lehrkräfte zum Abschluss des Modellversuchs der Auffassung, dass Bewegungs- und Entspannungsübungen dazu beitragen können, die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/-innen zu steigern (94%), den Unterricht aufzulockern (100%) oder mehr Freude beim

Lernen zu vermitteln (69%). Demgegenüber zeigte sich aber, wie bereits im ersten Abschlussbericht beschrieben, ein differenziertes Bild hinsichtlich der Wirkungsweisen dieser Übungen (vgl. Abbildung 11).

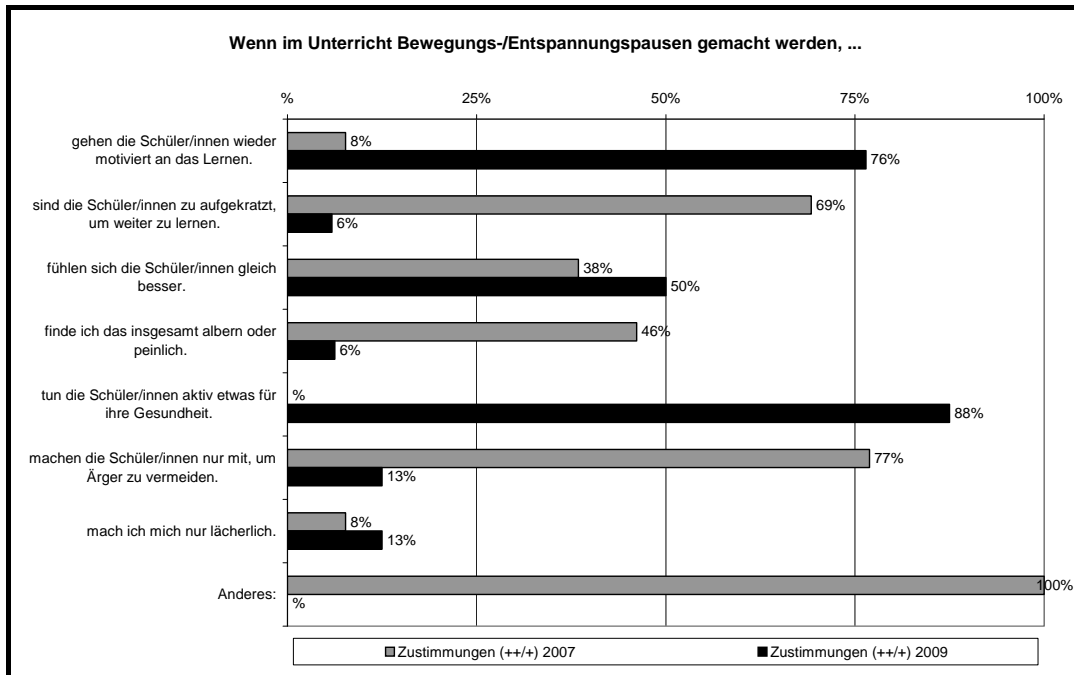


Abbildung 11: Bewegungs-/Entspannungspausen aus Lehrer/-innenperspektive

Zum Abschluss des Modellversuchs zeigen die Daten eine auffällige Veränderung in den Wahrnehmungen der Lehrkräfte. Während zu Beginn des Modellversuchs bspw. 69% der Lehrkräfte die Meinung vertraten, die Schüler/-innen seien nach den Bewegungspausen viel zu aufgekratzt um weiter zu lernen, stimmen nun nur noch 6% zu. Auch sind nur noch 13% der befragten Lehrkräfte der Auffassung, die Schüler/-innen würden nur mitmachen, um Ärger zu vermeiden. Demnach scheinen die Bewegungs- und Entspannungspausen im Unterricht bei den Lehrkräften eine akzeptierte Methode zu sein, um die Belastungen der Schüler/-innen im Tagesverlauf zu steuern und für das Lernen zu motivieren (76%).

1.4.2 Schüler/-innenwahrnehmungen

Die Einschätzungen der Schüler/innen zum Nutzen von Bewegungs- und Entspannungspausen im Unterricht zeigt in der Gesamtauswertung (vgl. Abbildung 12) zunächst ein ambivalentes Meinungsbild gegenüber den Wahrnehmungen der Lehrkräfte. Analysiert man das Meinungsbild aller Schüler/-innen aus dem ersten GigS-Jahrgang von 2006 bis zum Schulabschluss im Jahr 2009, zeigen sich keine signifikanten Veränderungen in den Einschätzungen (vgl. Tabelle 6).

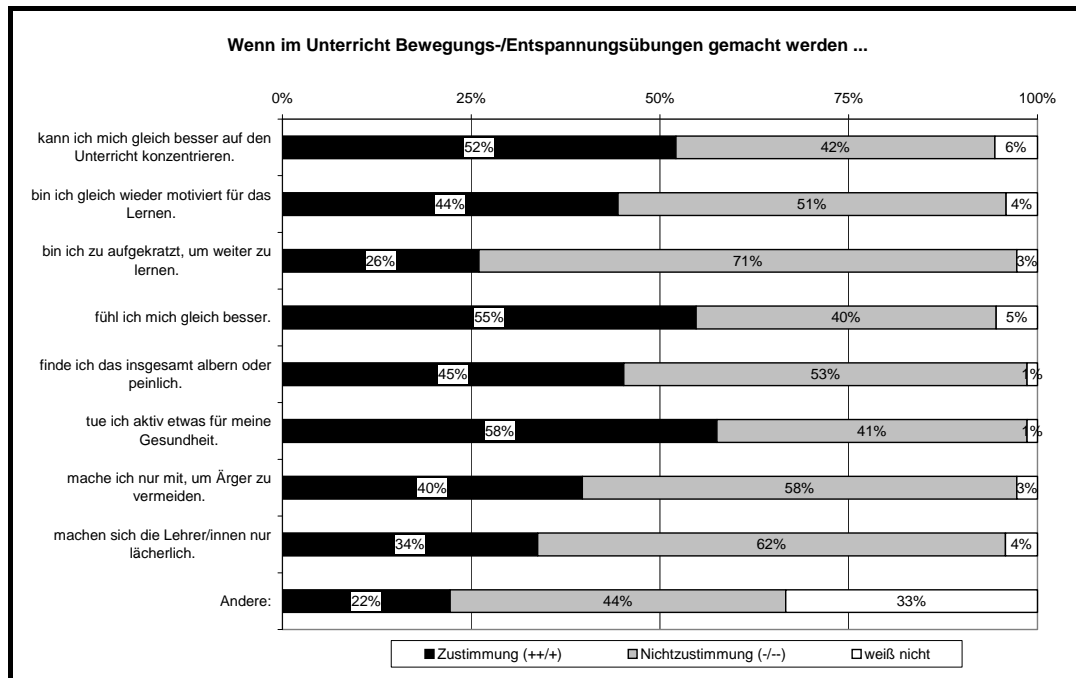


Abbildung 12: Einschätzungen der Schüler/-innen zu den Bewegungs-/Entspannungsübungen (Auswertung der Gesamtstichprobe von 2009)

Werden die Daten allerdings differenziert nach Berufskollegs (vgl. Tabelle 6) analysiert, sind folgende Phänomene festzustellen: Am Herwig-Blankertz-Berufskolleg und am Berufskolleg Bocholt-West bleibt das Meinungsbild der Schüler/-innen von 2006 bis 2009 nahezu konstant, während sich die Akzeptanz von Bewegungs- und Entspannungsübungen am Berufskolleg in Hennef deutlich verbessert hat. Demnach erkennen die Schüler/-innen über die dreijährige Modellversuchszeit hinweg für sich nun einen deutlichen Nutzen, können sich besser auf den Unterricht konzentrieren (75%) und fühlen sich gleich besser (80%).

	Bocholt		Hennef		Recklinghausen	
Wenn im Unterricht Bewegungs-/Entspannungsübungen gemacht werden ...	2006	2009	2006	2009	2006	2009
- kann ich mich gleich besser auf den Unterricht konzentrieren.	56%	59%	29%	75%	33%	35%
- bin ich gleich wieder motiviert für das Lernen.	n.E.	35%	n.E.	60%	n.E.	40%
- bin ich zu aufgekratzt, um weiter zu lernen.	n.E.	39%	n.E.	25%	n.E.	20%
- fühl ich mich gleich besser.	56%	50%	32%	80%	38%	43%
- finde ich das insgesamt albern oder peinlich.	50%	72%	56%	20%	43%	46%
- tue ich aktiv etwas für meine Gesundheit.	65%	56%	53%	75%	40%	49%
- mache ich nur mit, um Ärger zu vermeiden.	35%	39%	44%	30%	38%	46%
- machen sich die Lehrer/-innen nur lächerlich.	44%	56%	44%	15%	29%	34%

Tabelle 6: Schüler/-inneneinschätzungen des ersten GigS-Jahrganges zu den Bewegungs- und Entspannungsübungen im Längsschnitt

2 Beanspruchung und Lernbereitschaft

Die Bereitschaft und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand zu lenken, können als wesentliche Grundlage für den Lernerfolg angenommen werden. Diese sollen möglichst während eines Schultags erhalten bleiben bzw. durch verschiedene Maßnahmen im Unterricht und durch die Rhythmisierung des Schullebens immer wieder hergestellt werden. Um der Frage nachgehen zu können, welchen Einfluss der Ganztagsberufsschultag auf die Lernbereitschaft, das Konzentrations- und Aufnahmevermögen sowie auf den physiologischen Zustand im Verlauf eines Schultags ausübt, müssen verschiedene Aspekte der Lernbereitschaft Beachtung finden.

Wie bereits in dem Vorgängermodellversuch 'Neunstündiger Berufsschultag' ist eine der Forschungsfragen im Modellversuch GigS, wieweit der Grad an psychischer und physiologischer Beanspruchung der Schüler/-innen durch die ganztägige Beschulung sichtbar, das heißt auch messbar gemacht werden kann. In diesem Kontext ist das Belastungs-Beanspruchungskonzept, welches in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen seine Anwendung findet, ein leitender theoretischer Entwurf, um die Arbeits- und Unterrichtsbedingungen insbesondere in ihren physischen und psychischen Auswirkungen auf die Schüler/-innen zu untersuchen.²²

Hierbei wird zwischen Belastungen (Gesamtheit der erfassbaren äußeren Einflüsse) und Beanspruchungen (Auswirkungen der Belastungen auf den Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen) sowie den Belastungsfolgen (bspw. Leistungsminderung, Absentismus) unterschieden²³. Alle neueren Ansätze gehen davon aus, dass keine direkte Beziehung zwischen Belastung und Beanspruchung besteht, sondern durch intervenierende, zwischengeschaltete (salutogene) Variablen, wie z. B. Handlungs- und Entscheidungsspielräume, persönliche und soziale Ressourcen vermittelt bzw. moderiert werden.²⁴

Um einen Aufklärungsbeitrag leisten zu können, welchen Einfluss der Ganztagsberufsschultag auf die Schüler/-innen ausübt, wurden verschiedene Forschungsinstrumente in den Modell- und Vergleichsklassen eingesetzt:

- Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen,
- Aktual-psychische Beanspruchungsdiagnostik,
- Psychodiagnostische Verfahren zur Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungsmessung,
- Psycho-biologische Beanspruchungsparameter
- und Fehlzeitenanalysen.

Die eingesetzten Verfahren sind in den vorangegangenen Zwischenberichten bereits ausführlich vorgestellt und begründet worden, daher wird an dieser Stelle vor allem auf eine zusammenfassende Ergebnisdarstellung geachtet.

2.1 Schülereinschätzungen zum ganztägigen Berufsschultag

Nach dem die unterschiedlichen Verfahren zur Analyse der Tagesbeanspruchung skizziert worden sind, werden im Folgenden die allgemeinen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Schüler/-innen an den Modell- sowie Vergleichsschulen vergleichend dargestellt.

Im Rahmen einer deskriptiven Befragung konnten die Schüler/-innen angeben, inwiefern sie ihre eigene Unterrichtsbeteiligung bzw. -belastung im Tagesverlauf erleben. Hierzu konnten die Befragten auf einer vierstufigen Antwortskala jeweils ihre Einschätzung abgeben, wie sie sich in der ersten und zweiten Stunde, dritten und vierten, fünften und sechsten, siebten und achten sowie in der neunten und zehnten Stunde am Unterricht beteiligen bzw. wie sehr sie sich in diesen Stunden belastet fühlen. Für die Auswertung wurden die Zustimmungswerte addiert und zeigten im Tagesverlauf der Modell- sowie Vergleichsschulen ein gleiches Bild: Nach einem leichten Anstieg von den ersten beiden bis zur dritten und vierten Unterrichtsstunde, erfolgt ein kontinuierlicher Abfall bis zum Unterrichtsende (Abbildung 13).

²² Vgl. Frieling et al. (1999) zit. n. Ulich, E./ Wülser, M. (2005): Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Gabler.

²³ Vgl. Nübling, M./ Stöbl, U./ Hasselhorn, H.-M./ Michaelis, M./ Hofmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ). In Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschung (Fb 1058). Dortmund, Berlin, Dresden: Wirtschaftsverlag NV.

²⁴ ebd.

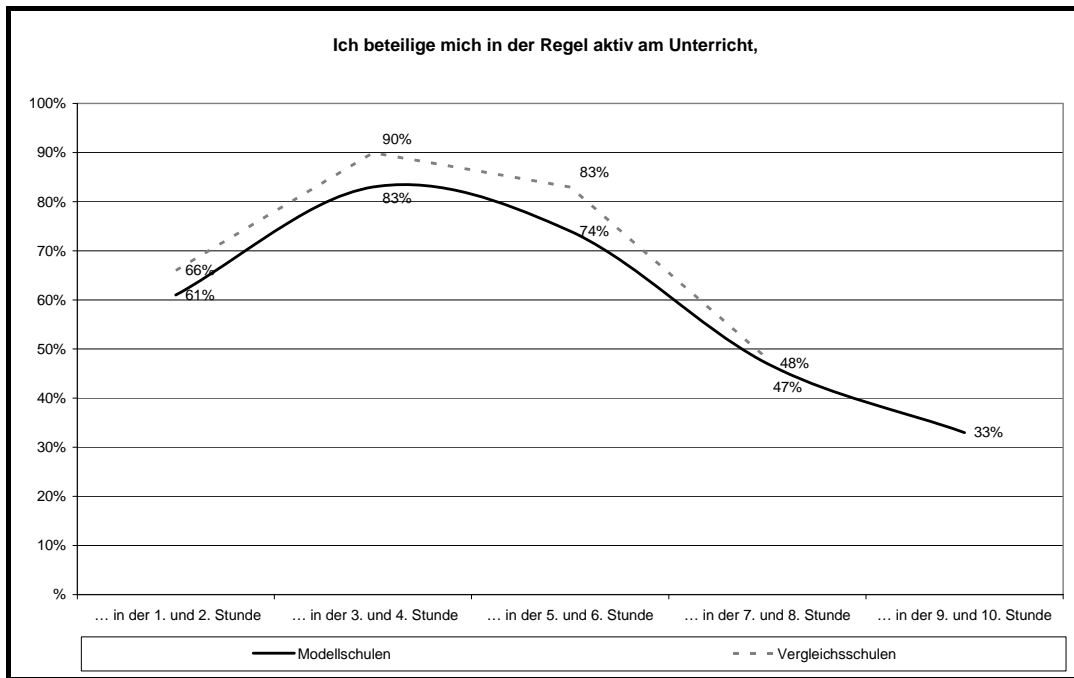


Abbildung 13: Schüler/inneneinschätzungen der Modell- und Vergleichsschulen zur eigenen Unterrichtsbeteiligung im Tagesverlauf im Vergleich (Auswertung der Gesamtstichprobe 2009)

Bei der differenzierten Auswertung der Modellschuldaten bestätigt sich das beschriebene Phänomen mit einer Ausnahme: Während die Unterrichtsbeteiligung nach Auskunft der Hennefer Schüler/-innen zwar ebenfalls nach der sechsten Stunde von 76% auf 58% bis zum Ende der ganztägigen Beschulung mehrheitlich gegeben ist, fällt diese in der neunten und zehnten Stunde am Herwig-Blankertz-Berufskolleg (30%) sowie am Berufskolleg Bocholt-West (14%) deutlich ab (vgl. Abbildung 14).

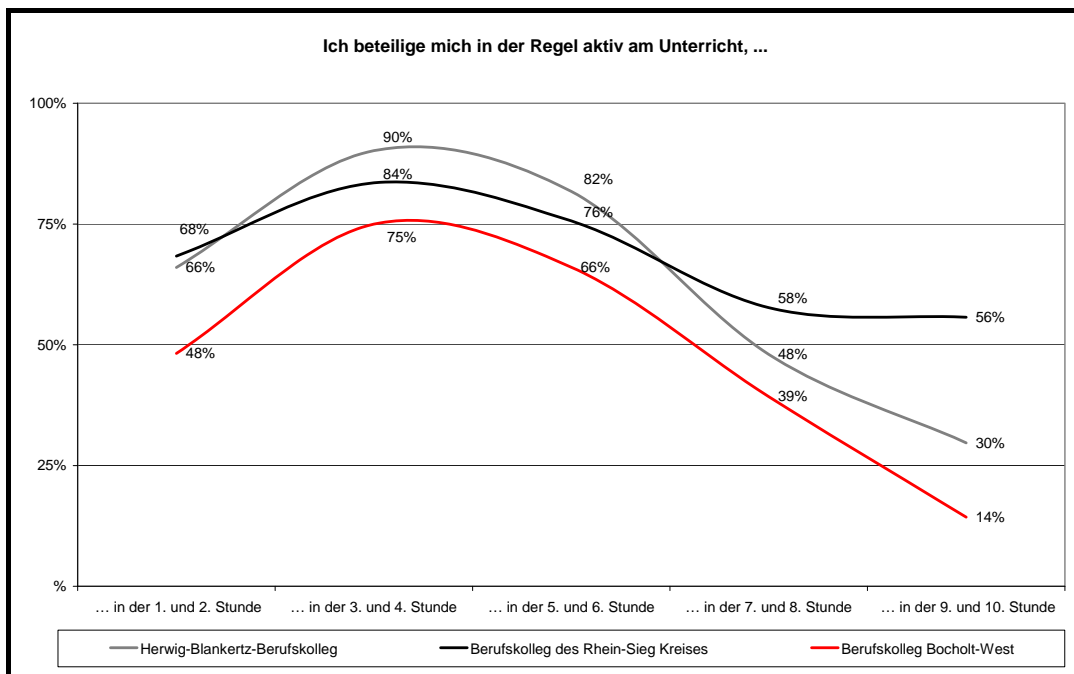


Abbildung 14: Schülereinschätzungen der Modellschulen zur aktiven Unterrichtsbeteiligung im Tagesverlauf im Vergleich (Auswertung der Gesamtstichprobe 2009)

Danach befragt, inwieweit sich die Schüler/-innen nach eigener Einschätzung nach 13.30 Uhr noch gut auf den Unterricht konzentrieren können, zeigten sich zwischen Modell- und Vergleichsschulen

keine Unterschiede. Jeweils 35% stimmen dieser Aussage zu, während mehrheitlich 65% ablehnend antworten.

2.2 Aktual-psychische Beanspruchung im Tagesverlauf

Zur Erfassung von Veränderungen des aktuellen Befindens wurde für die Schüler/-innen des ersten Jahrgangs ein weiteres Instrument, die Eigenzustandsskala von Nitsch (1976)²⁵ in der Kurzform von Kleinert (2000)²⁶, eingesetzt. Dieses standardisierte und validierte Verfahren erlaubt eine situationsgebundene Erfassung der aktuellen Gesamtbefindlichkeit (Eigenzustand, EZ) und wurde bereits im ersten Zwischenbericht²⁷ vorgestellt. Auf Grund seiner sehr kurzen Bearbeitungsdauer ist es zur wiederholten Anwendung als 'Befindlichkeitstagebuch' einsetzbar. Die Mittelwerte bilden das Maß für die jeweilige subjektive Beanspruchung zum Messzeitpunkt.

Aus dem Beanspruchungsprofil in Abbildung 15 geht hervor, dass die Mittelwerte der Modellschulstichproben zwar Schwankungen aufweisen, aber insgesamt ein ähnliches Beanspruchungsniveau zeigen. Die Stimmungslage der erfassten Schüler/-innen aus den Modellklassen des ersten GigS-Jahrganges liegt zu Beginn des Unterrichts bei durchschnittlichen 3,0 und steigt zum Ende der zweiten Unterrichtsstunde auf 3,4 an. Im Tagesverlauf bleibt sie relativ stabil und erreicht ihren Höhepunkt zum Unterrichtsende mit 3,9.

Auffällig erscheint zunächst der Aspekt 'Ausgeruhtheit': Nach Schulbeginn fällt dieser Wert von 2,6 auf 2,3 zum Ende der ersten Unterrichtsstunde ab und erfährt einen Tiefpunkt zum Ende der fünften Unterrichtsstunde (2,0). Nach der Mittagspause liegt der Grad der Ausgeruhtheit wieder beim Ursprungsniveau (2,6) und fällt im Laufe der folgenden Stunden bis zum Unterrichtsende nur leicht auf 2,4 ab. Weitere Aspekte wie 'Kontaktbereitschaft', 'Selbstsicherheit', 'Anerkennung', 'Erholtheit' und 'Anstrengungsbereitschaft' zeigen eine ähnliche, gegengleiche Dynamik im Tagesverlauf wie die Ausgeruhtheit, allerdings mit einer geringeren Schwankungsbreite. Die 'Innere Ruhe' bleibt mit Durchschnittlich 3,3 im gesamten Tagesverlauf auf einem stabilen Niveau.

²⁵ Nitsch, J. R. (1976): Die Eigenzustandsskala (EZ-Skala) - Ein Verfahren zur hierarchisch-mehrdimensionalen Befindlichkeitsskalierung. In Nitsch, J. R., Udris, I. (Hrsg.). Beanspruchung im Sport. Beiträge zur psychologischen Analyse sportlicher Leistungssituationen. Bad Homburg: Limpert. S. 81 - 102.

²⁶ Kleinert, J. (2000): EZ-Eigenzustandsskala, modifiziert nach Nitsch J. R., 1976. Psychologisches Institut, Deutsche Sporthochschule Köln.

²⁷ Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. G. / Buschfeld, D. / Göckede, B. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck. S. 51 ff.

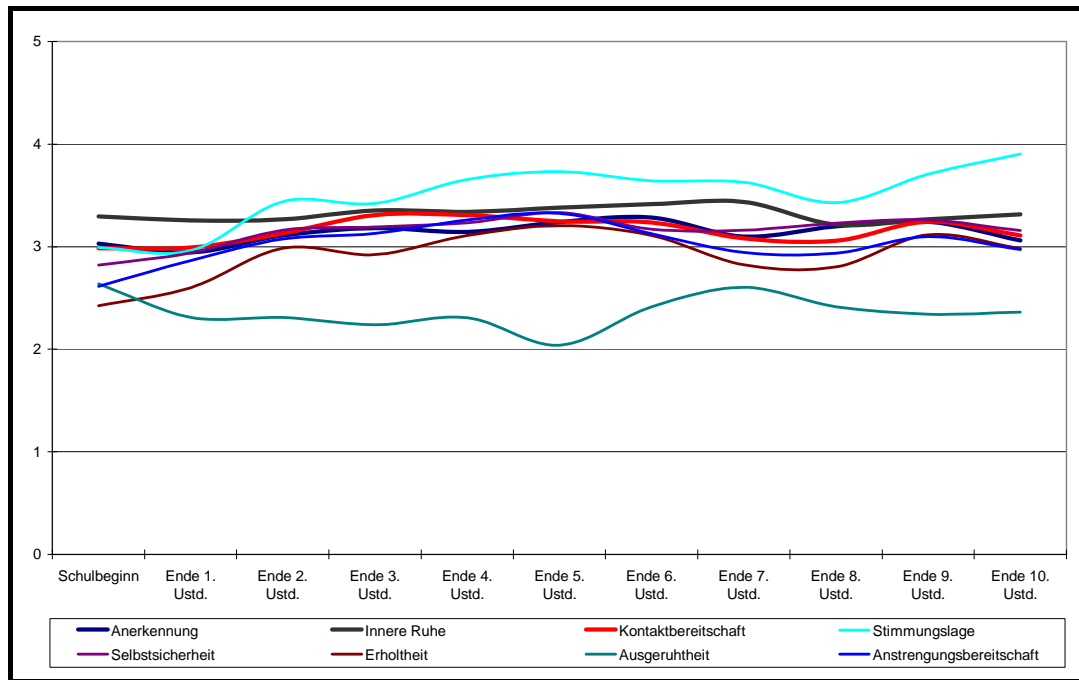


Abbildung 15: Subjektive Befindlichkeit von Schüler/-innen im Tagesverlauf

Mit dem Einsatz der EZ-Skala zu verschiedenen festgelegten Zeitpunkten kann ein differenziertes Befindlichkeitsprofil und eine zeitliche Dynamik der psychischen Beanspruchung abgebildet werden. Bei der inhaltlichen Analyse der Merkmale liegt ebenfalls ein Interesse in der Darstellung der handlungsregulatorischen Funktion hinsichtlich der Schüler/-innenselbstwahrnehmung zur eigenen Motivation (Handlungsbereitschaft) und zur subjektiven Beanspruchung (Handlungsfähigkeit) im Tagesverlauf vor. Die Handlungsfähigkeit bezieht sich auf die Einschätzung der situationsgebundenen Aufwands-Leistungs-Relation, die wesentlich den Grad der aktuellen Beanspruchung ausdrückt. Handlungsbereitschaft wird hier als aktualisierte Motivation verstanden²⁸.

In der zusammenfassenden Interpretation (vgl. Abbildung 16) zeigen sich für den ersten Jahrgang der Modell- sowie Vergleichsschulen Schwankungen im Tagesverlauf, in denen die durchschnittliche Handlungsbereitschaft der Schüler/-innen aus den Modellklassen ($\bar{M} = 3,1$) niedriger ist als die der Vergleichsklassen ($\bar{M} = 3,4$) und somit die durchschnittliche subjektive Tagesbeanspruchung leicht erhöht ist.

²⁸ Vgl. Nitsch, J. R./ Udris, I. (Hrsg.) (1976): Beanspruchung im Sport. Beiträge zur psychologischen Analyse sportlicher Leistungssituationen. Bad Homburg: Limpert.

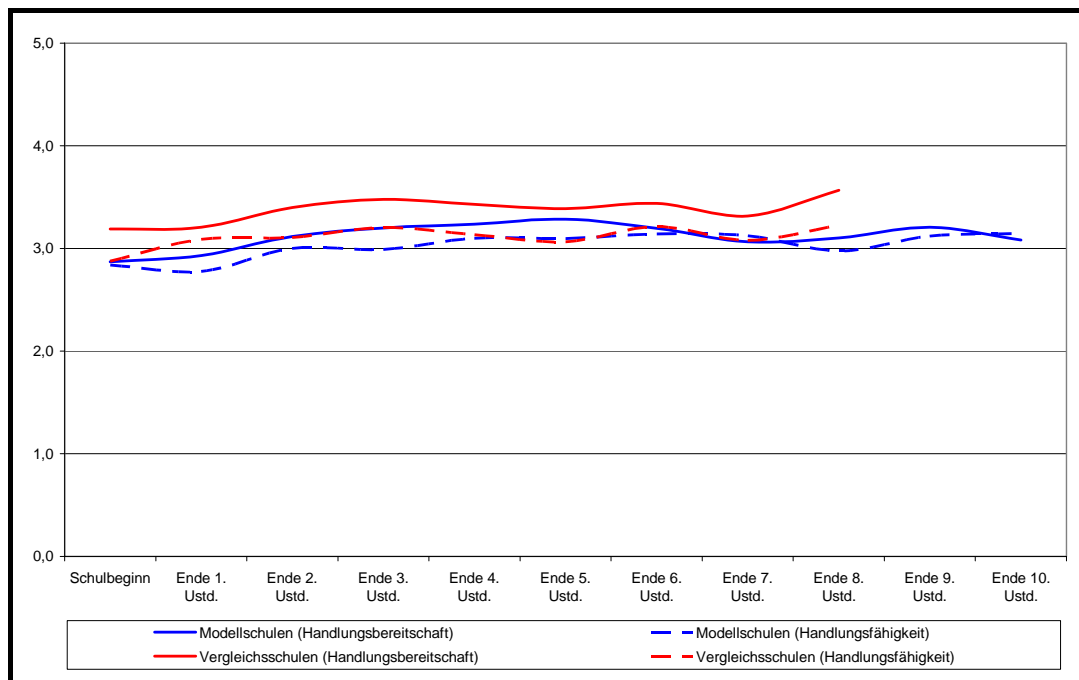


Abbildung 16: Tagesverlauf der EZ-Skala Handlungsbereitschaft und -fähigkeit im Vergleich

Es lässt sich zusammenfassend für die vorliegenden Gruppen eine relativ stabile Beanspruchung im Tagesverlauf, nach leichtem Anstieg gegenüber dem Unterrichtsbeginn und eine tendenzielle Verbesserung des Befindens zum Unterrichtsende feststellen. Über die Gesamtstichprobe hinweg zeigt sich an Modell- und Vergleichsschulen im Tagesverlauf ein ähnliches subjektives Beanspruchungsniveau mit nur geringen Unterschieden.

2.3 Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung im Tagesverlauf

Die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration werden vielfach synonym verwendet. Werden sie unterschieden, ist Aufmerksamkeit als Zuwendung und selektive Wahrnehmung zu verstehen: Informationen müssen aufgesucht, entdeckt, verglichen, bewertet und voneinander unterschieden werden. Konzentration gilt dagegen als gesteigerte, intensiviertere Form der Aufmerksamkeit, die mit Denkprozessen einhergeht. Die Grundlage für den Lernerfolg liegt in der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand zu richten²⁹.

Für die Messung der Aufmerksamkeits-Konzentrationsleistung im Tagesverlauf wurde der D2-Test von Brickenkamp³⁰ eingesetzt. Er verlangt eine auf externe visuelle Reize bezogene Konzentrationsleistung. Ihr Zustandekommen lässt sich auf die individuelle Koordination von Antriebs- und Kontrollfunktionen zurückführen³¹. Die Antriebsfunktion ist über die Quantität des in der vorgegebenen Zeit bearbeiteten Materials, also über das Arbeitstempo, zu erfassen; die Kontrollfunktion ergibt sich aus der Qualität der Arbeit, der Genauigkeit, mit der gearbeitet wird bzw. der Anzahl der Fehler.

In die vorliegende Auswertung wurden folgende Werte berechnet:

- die Gesamtzahl aller bearbeiteten Zeichen (GZ) als Kriterium des Bearbeitungstempos,
- der Fehlerrohwert (F), die Summe aller Fehler (sowohl Auslassungs- als auch Verwechslungsfehler) als Kriterium für die Genauigkeit der Arbeit,

²⁹ Vgl. Dordel, S./ Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung* 23 (2), 5 ff.

³⁰ Brickenkamp, R. (2002). D2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (9., überarbeitete u. neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

³¹ ebd.

- der Konzentrationsleistungswert (KL), der aus der erreichten Anzahl an richtig durchgestrichenen relevanten Zeichen und um die reduzierte Zahl der Verwechslungsfehler besteht.

Zwischen November 2008 und Februar 2009 konnten 116 Schüler/-innen mit dem Verfahren erfasst werden. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Schulen gewährleisten zu können wurde ein einheitliches Erhebungsdesign verwendet. So sind die Schüler/-innen jeweils zum Unterrichtsbeginn und im weiteren Verlauf alle zwei Schulstunden bis zum Unterrichtsende mit dem D2-Test geprüft worden.

Für die Auswertung wurden 602 D2-Tests manuell mit Schablonen ausgewertet. In der Datendarstellung wurden Schülerdaten nur berücksichtigt, wenn alle t erfasst und kein Ü-Syndrom als Indiz für instruktionswidriges Verhalten des Probanden (bspw. durch hohes Bearbeitungstempo und extrem geringe Sorgfalt) vorliegt. Verspätetes Erscheinen, kurzes Fernbleiben oder frühzeitiges Verlassen des Unterrichts führten dazu, dass einige Schülerdaten nicht vollständig erfasst werden konnten und daher nicht in die Auswertung einfließen. Insgesamt liegen vollständige Daten von 80 Schüler/-innen vor, was einem Erhebungsanteil von 69% entspricht.

	Modellschulen	Vergleichsschulen
Schulbeginn	t1	t1
Nach 2 Schulstunden	t2	t2
Nach 4 Schulstunden	t3	t3
Nach 6 Schulstunden	t4	t4
Nach 8 Schulstunden	t5	t5
Nach 10 Schulstunden		
bzw. zum Unterrichtsende	t6	

Tabelle 7: Zeitpunkte der Test-Durchführungen

Wird die Auswertung für den D2-Test zunächst nach Modell- und Vergleichsschulen vorgenommen, zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in dem Bearbeitungstempo (GZ), dem Fehlerrohwert (F) oder dem Konzentrationsleistungswert (KL) (vgl. Abbildung 17).

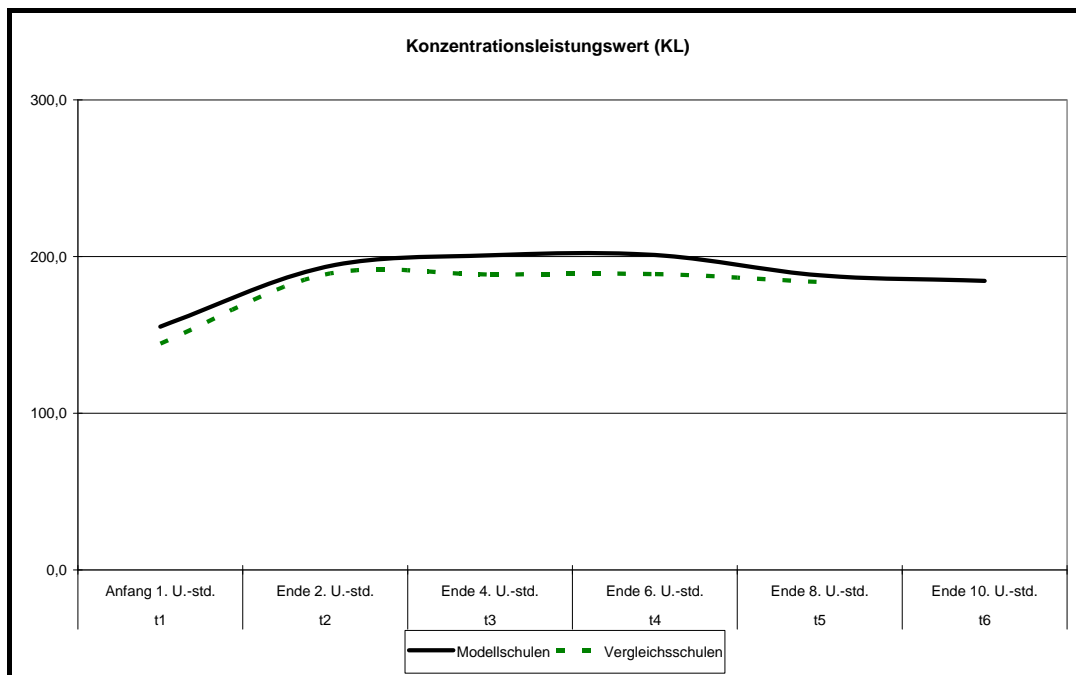


Abbildung 17: Konzentrationsleistungswerte an den Modell- und Vergleichsschulen im Tagesverlauf

Betrachtet man allerdings den Tagesverlauf des KL jeder einzelnen Schule, zeigen sich signifikante (>5%) Unterschiede zu allen Messzeitpunkten (vgl. Abbildung 18). Auffällig für alle Schulen ist zunächst der Anstieg des KL vom Unterrichtsbeginn bis zum Ende der zweiten Unterrichtsstunde. Während zwischen der Modell- und Vergleichsschule der Tischler/-in ein annähernd gleicher Verlauf festzustellen ist, lassen sich für die anderen beiden Berufsgruppen Unterschiede identifizieren. Die Schüler/-innen an der Vergleichsschule der Maler/-in und Lackierer/-in (N=4) weisen im Tagesverlauf ins-gesamt die niedrigsten KL auf. Nach einem Anstieg von 130 auf 167 zur zweiten Unterrichtsstunde fällt der KL bis zum Unterrichtsende auf das Ausgangsniveau vom Morgen zurück (KL = 136). Die Maler/-in und Lackierer/-in aus Hennef weisen dagegen die höchsten KL vom Vormittag bis zum Unterrichtsende auf. Zur Mittagspause (t4) flacht der Wert von 229 auf 221 zwar etwas ab, bleibt aber insgesamt im Tagesverlauf stabil.

Einen ähnlichen Verlauf zeigt die Aufmerksamkeitskurve bei den Vergleichsschüler/-innen am Lise Meitner Berufskolleg, während die Tageskurve der Schüler/-innen am Herwig-Blankertz-Berufskolleg einen atypischen Verlauf zeigt: Der KL steigt vom Unterrichtsbeginn (142; t1) kontinuierlich bis zum Ende der sechsten Unterrichtsstunde auf 222 an, fällt nach der Mittagspause und zum Ende der achten Unterrichtsstunde (t4) auf 141 deutlich ab und bleibt dann bis zum Unterrichtsende auf einem niedrigen Niveau (149; t6).

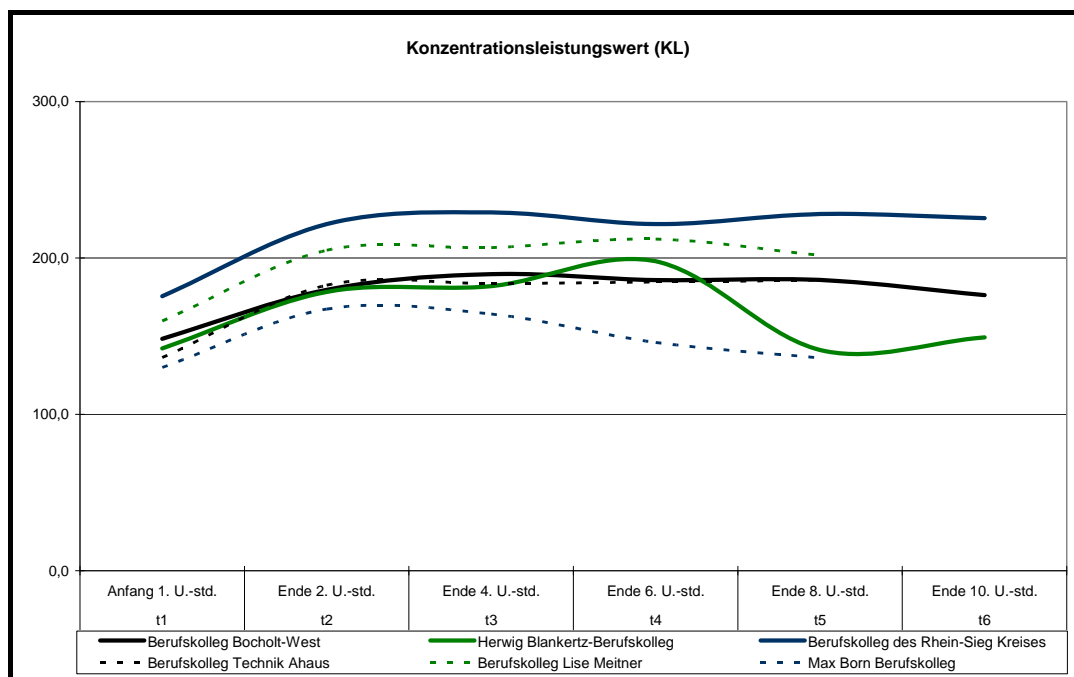


Abbildung 18: Konzentrationsleistungswerte im Tagesverlauf

2.4 Psycho-biologische Beanspruchung im Tagesverlauf

Neben den subjektiven Einschätzungen zur aktiven Unterrichtsarbeit und der akut erlebten Beanspruchung der Schüler/-innen wurde im Rahmen des Modellversuchs eine aufwändige Untersuchung zur Tagesdynamik von endokrinen Beanspruchungsparametern im Tagesverlauf durchgeführt. Mit der Erfassung von subjektiven und objektiven Parametern sollen die Auswirkungen des Berufsschultags auf die Schüler/-innen im Tagesverlauf sichtbar gemacht werden. Hierzu konnte mit den Modell- und Vergleichsschulen jeweils ein ganztägiger Schulbesuch für eine Klasse aus dem ersten Modellversuchsjahrgang vereinbart und die Forschungsinstrumente eingesetzt werden.

Die Auswahl des Untersuchungsinstruments ist dadurch begründet, dass in dem vorangegangenen Modellversuch 'Neunstündiger Berufsschultag' sich die wissenschaftliche Begleitung vom Institut für Arbeit und Technik in Gelsenkirchen dafür entschieden hat, die Beanspruchungsdiagnostik der Schüler/-innen mit der Bestimmung des Stresshormons 'Cortisol' vorzunehmen. Die

Ergebnisse deuteten scheinbar auf eine Überbelastung im Tagesverlauf hin und sollten daher im Modellversuch GigS erneut geprüft werden.

Als Stresshormon wird ein Botenstoff bezeichnet, der Anpassungsreaktionen des Körpers bei besonderen Belastungen bewirkt. Die ursprüngliche Funktion der Stresshormone ist die Mobilisierung von Energiereserven in bedrohlichen Situationen und bewirkt bspw., dass das Herz schneller und kräftiger schlägt, die Blutgefäße für das Hormon Noradrenalin sensibilisiert werden, welches auch als Überträgersubstanz des Nervensystems fungiert. Es hat ähnlich wie Adrenalin aktivierende Wirkungen und beeinflusst einige Stoffwechselfunktionen. Außerdem ist Cortisol ein hochwirksamer Immunregulator und Entzündungshemmer. Die Aktivierung unterstützt mit einiger Verzögerung eine breite Anpassungsreaktion an unterschiedliche Anforderungen und ermöglicht dauerhafte Leistungen. Darüber hinaus werden in der Literatur tendenziell Wirkungen auf kognitive und affektive Prozesse genannt.

Im Tagesverlauf unterliegt die Cortisolausschüttung einer circadianen Rhythmik. Im Regelfall erreicht die im Speichel messbare so genannte 'freie' Cortisolkonzentration ein Maximum in den frühen Morgenstunden und fällt bis zum Abend stetig ab. Dabei variieren die Cortisolwerte am Morgen individuell sehr stark.

Bei akutem Stress (bspw. durch psychosoziale Belastung) erhöht sich der Cortisolspiegel. Diese Reaktion zeigt sich verzögert ungefähr 30 Minuten nach der Stimulation, nach weiteren 30 Minuten wird i. d. R. der Ausgangswert wieder erreicht.³²

Zu beachten ist die recht hohe Variabilität in der Cortisolausschüttung. Der Mensch besitzt einen individuellen Cortisolspiegel, der über den Tagesverlauf geringeren bis größeren Schwankungen unterliegt und selbst bei Konstanzhaltung der circadianen Einflüsse (z. B. Tageszeit, Schlaf-Wach-Rhythmus) sehr hohe inter- und intraindividuelle Variationen³³ aufweist. Dieser individuelle Cortisolspiegel kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, beispielsweise durch physische Aktivität, Alter, Nikotin- und Nahrungsaufnahme. Möchte man Aussagen darüber treffen, welche Faktoren den individuellen Cortisolspiegel steigen lassen, wäre es notwendig, den individuellen Cortisolspiegel der einzelnen Probanden auch außerhalb der belastenden Schulsituation über mehrere Tage im Berufs- und Lebensalltag kombiniert mit verschiedenen psychometrischen Verfahren zu messen. Um dennoch die Bestimmung von Cortisol als diagnostisches Instrument einsetzen zu können, sind kontinuierliche Verlaufsanalysen erforderlich.

Für die Bestimmung von Cortisolprofilen ist eine lückenlose Sammlung über mehrere Stunden erforderlich und setzt daher hohe Anforderungen an die Zuverlässigkeit und Motivation der Probanden. Durch diese hohen Untersuchungsanforderungen können sich Sammelfehler ergeben, die die Validität der Messung verringern. Daher wurde für die Ermittlung der Cortisol-Tagesprofile ein enges Zeitraster festgelegt, das einen Vergleich zwischen den Modell- und Vergleichsschulen sowie zwischen den Einzelklassen ermöglicht. Im Pretest hat sich ein quasi-experimentelles Design als angemessen erwiesen, welches auch die Cortisol-Morgenreaktion erfasst. Im Flächeneinsatz wurden daher einmal zum Schulbeginn und jeweils ungefähr zum Ende einer 45-minütigen Unterrichtsstunde Daten erhoben (vgl. Tabelle 8). Die Versuchsanordnung trägt den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den Untersuchungen der psychobiologischen Beanspruchungsdiagnostik³⁴ Rechnung.

³² Vgl. Kirschbaum/ Hellhammer 1994, 2000 zit. n. Immuno-Biological Laboratories (Hrsg.) (2006): Cortisol in Saliva by ELISA. Hamburg: Eigendruck.

³³ ebd.

³⁴ Vgl. Kirschbaum, C. (1991): Cortisolmessung im Speichel - Eine Methode der Biologischen Psychologie. Bern: Hans Huber Verlag. Schlotz, W. (2005): Kovariation psychoendokriner Stressindikatoren. Analyse von Cortisol und Stresserleben mit Multilevel-Modellen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin. Bernhardt, A./ Baus, D./ Hölzl, R. (2005): Psychobiologische Beanspruchungsdiagnostik im Feld: Das Mannheimer Stress-Kit. In Grieshaber, R./ Stadeler, M./ Scholle, H. C. (Hrsg): Prävention von arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren und Erkrankungen – 11. Erfurter Tage. Jena: Verlag Dr. Bussert & Stadeler. S. 107 ff. Weber, V. (2005): Untersuchung von Salivacortisol und psychometrischen Verfahren als Komponenten einer psychobiologischen Beanspruchungsdiagnostik. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Sozialwissenschaften der Universität Mannheim. Zugriffen am 11. November 2006 unter: http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2005/1083/pdf/01_diss_vweber.pdf

	BK des Rhein-Sieg-Kreises	BK Bocholt-West	Herwig-Blankertz-BK	Max-Born-BK	BK für Technik Ahaus	BK Lise Meitner
Probe 1 (Erwachen)	6:02*	---	6:01*	6:15	6:47*	---
Probe 2 (30 min. nach dem Erwachen)	6:42*	---	6:38*	6:45	7:13*	---
Probe 3 (Schulbeginn)	7:30	7:35	7:45	7:15	8:10	8:15
Probe 4 (zum Ende der 1.Unterrichtsstunde)	8:15	8:00	8:30	8:00	8:45	8:55
Probe 5 (zum Ende der 2.Unterrichtsstunde)	9:00	8:45	9:00	8:45	9:35	9:20
Probe 6 (zum Ende der 3.Unterrichtsstunde)	10:00	9:45	10:00	9:45	10:35	10:30
Probe 7 (zum Ende der 4.Unterrichtsstunde)	10:45	10:30	10:45	10:20	11:15	11:10
Probe 8 (zum Ende der 5.Unterrichtsstunde)	11:45	11:30	11:45	11:30	12:15	12:14
Probe 9 (zum Ende der 6.Unterrichtsstunde)	12:30	12:15	13:35	12:20	13:00	12:55
Probe 10 (zum Ende der 7.Unterrichtsstunde)	13:30	13:00	14:30		14:00	14:11
Probe 11 (zum Ende der 8.Unterrichtsstunde)	14:30	14:30	15:15		14:30	14:32
Probe 12 (zum Ende der 9.Unterrichtsstunde)	15:30	15:15	15:50			
Probe 13 (zum Ende der 10.Unterrichtsstunde)	16:15	15:45	16:45			

Tabelle 8: Übersicht über die Messzeiten in den Versuchsanordnungen (* Durchschnittszeit)

Vorab wurden die Schulleiter und Kontaktpersonen der Schulen schriftlich und mündlich über den Untersuchungsablauf informiert sowie Materialien frühzeitig zur Verfügung gestellt. Je nach Bedarf fanden daraufhin weitere Informationsgespräche für Lehrkräfte und Vorgesetzte statt.

Für den Flächentest wurden in den Mittelstufen jeweils 10 Probanden pro Schule gesucht, welche vorab mündlich durch die Lehrkräfte und schriftlich durch die wissenschaftliche Begleitung über die Ziele, Inhalte und Methode der Untersuchung aufgeklärt wurden. Außerdem sind am Tag des Schulbesuchs weitere Fragen durch einen geschulten Mitarbeiter geklärt worden. Dabei sind die Durchführung und die Teilnahmebedingungen ausführlich erläutert und Fragen beantwortet worden. Ebenso wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme betont und eine schriftliche Einverständniserklärung mit Zusicherung der Vertraulichkeit und Gewährleistung der Anonymität bei der Datenverarbeitung eingeholt.

In der Versuchsanordnung ist die Verlaufserhebung (Speichelproben und Beanspruchungsmessung) von den Probanden teilweise selbst zu Hause vorgenommen worden. Die Speichelprobe konnte der Proband über einen Strohhalm in einem Aufbewahrungsröhrchen abgeben. Als Speichelkollektor sind SaliCaps der Firma IBL Hamburg GmbH eingesetzt worden. Diese wurden nach Beendigung des Sammeltags von der wissenschaftlichen Begleitung eingesammelt und zur Analyse in das Labor der IBL Hamburg GmbH eingeschickt.

An der Speichelprobensammlung haben 27 Probanden an den Modellschulen und 20 Probanden an Vergleichsschulen teilgenommen. Mit 78% ist die Rücklaufquote als gut einzuschätzen. An einer Vergleichsschule weigerten sich die Schüler/-innen bis auf eine Person an der Untersuchung teilzunehmen, weil weitere Analyseprozesse, trotz ausführlicher Aufklärung, befürchtet wurden. Insgesamt sind 578 Speichelproben gesammelt worden, wovon 13% der Proben weniger als 20µL beinhalteten oder leer bzw. zu zähflüssig für eine Analyse waren. Die größten Ausfälle sind bei den ersten beiden Proben zur Erfassung der Morgenreaktion zu verzeichnen. An zwei Schulen konnten hierzu überhaupt keine Daten gesammelt werden.

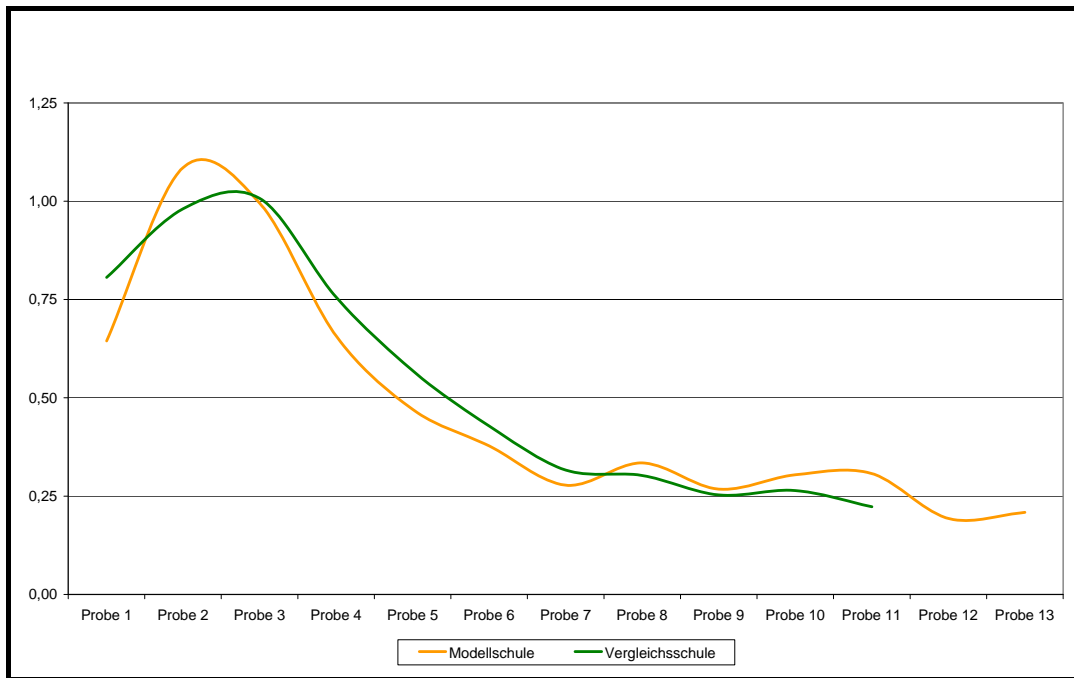


Abbildung 19: Cortisolprofile im Tagesverlauf

Zeit	Modellschulen			Vergleichsschulen		
	Gültige N	Cortisol-Mittelwert [µg/dL]	sd	Gültige N	Cortisol-Mittelwert [µg/dL]	sd
Probe 1	11	0,64	0,32	6	0,81	0,21
Probe 2	13	1,09	0,34	6	0,98	0,39
Probe 3	27	1,00	0,40	20	1,01	0,41
Probe 4	27	0,66	0,31	20	0,76	0,28
Probe 5	26	0,47	0,21	20	0,57	0,22
Probe 6	23	0,38	0,19	20	0,43	0,17
Probe 7	26	0,28	0,11	20	0,32	0,11
Probe 8	25	0,33	0,15	19	0,3	0,08
Probe 9	26	0,27	0,1	19	0,25	0,07
Probe 10	25	0,3	0,16	19	0,26	0,09
Probe 11	25	0,31	0,22	19	0,22	0,07
Probe 12	24	0,19	0,07	---	---	---
Probe 13	25	0,21	0,12	---	---	---

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen im Cortisolprofil

Die Ergebnisse weisen zwischen Modell- und Vergleichsschulen keine wesentlichen Unterschiede im Tagesverlauf auf. In der Nacht sinkt die Hormonkonzentration auf Grund der Ruhephase und steigt mit dem Erwachen wieder an. Im Tagesverlauf reduziert sich die Hormonkonzentration zum Abend hin wieder erheblich. Dieses natürliche und in der Literatur beschriebene Tagesprofil findet sich in beiden Tagesprofilen der Modell- und Vergleichsklassen wieder (Abbildung 19) und erklärt einerseits die unterschiedliche Höhe der Ausprägung, andererseits auch die unterschiedlichen Spannbreiten der als unbedenklich geltenden Toleranzbereiche zu den verschiedenen Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 9).

2.5 Fehlzeitenanalyse

Ein Ausdruck von Überbeanspruchung der Schüler/-innen durch das Ganztagsberufsschulmodell kann sich auch in schulabsentem Verhalten äußern und wird daher als weiteres Analysekriterium für die Bewertung Lernbereitschaft herangezogen. Hierzu wird in dem folgenden Abschnitt ein Überblick über die Entwicklung der Anwesenheits- und Fehlzeiten von den Berufsschüler/-innen im Längsschnittvergleich zwischen Ganztagsberufsschule (Modellschulen) und der Halbtagsberufsschule (Vergleichsschulen) über die gesamte Modellversuchszeit gegeben.

Auf individueller Ebene kann schulabsentes Verhalten ein Hinweis auf personale Problemlagen und notwendige Unterstützung sein. Auf schulischer Ebene kann dementsprechend eine hohe Rate von unentschuldigten Fehlzeiten auf eine hohe Beanspruchung hinweisen, mit der die Schule konfrontiert ist.³⁵

Die Datengrundlage bilden die Klassenbucheinträge der Lehrkräfte für den ersten Jahrgang aller Modell- und Vergleichsschulen der letzten drei Schuljahre, welche jeweils zum Schulhalbjahresende nach Anforderung als anonymisierte Kopien an die wissenschaftliche Begleitung übermittelt wurden. Problematisch erwiesen sich bei der Dateneingabe die sehr unterschiedlichen Dokumentationsverfahren an den Schulen. Allgemein kann zwischen Schulschwänzern (Tages- und Eckpunkteschwänzern, Intervallschwänzern und Kurzzeitschwänzern), Schulverweigerern (ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum) und krankheitsbedingtem Fehlen unterschieden werden.³⁶ Die Auswertung konnte demnach folgende Kriterien unterscheiden:

- entschuldigtes Fehlen (wg. Krankheit oder persönlichen Gründen),
- entschuldigtes Fehlen aus betrieblichen Gründen,
- unentschuldigtes Fehlen,
- verspätet erschienen / früher gegangen und Anwesenheit.

Für den vorliegenden Abschlussbericht sind die Daten einer Re-Analyse unterzogen und Schulabsentismus mit einer Fehlzeitenquote von 25% (entschuldigtes und unentschuldigtes Fehlen) definiert worden. Abbrecher wurden aus der Analyse ausgeschlossen, um das Ergebnis nicht zu verzerren (65 an den Modellschulen und 95 an den Vergleichsschulen).

Demnach ergeben sich zwischen Modell- und Vergleichsschulen mit einer Absentismusquote von jeweils 22 bzw. 18% keine wesentlichen Unterschiede. Als Besorgnis erregend ist anzumerken, dass am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises und am Herwig-Blankertz-Berufskolleg durchschnittlich 33% sowie am Max-Born-Berufskolleg durchschnittlich 41% der Schüler/-innen mehr als 25% der Unterrichtszeit im Verlaufe der vergangenen drei Jahre aus unterschiedlichen Gründen versäumt haben (vgl. Tabelle 10).

	1. SHJ	2. SHJ	3. SHJ	4. SHJ	5. SHJ	6. SHJ	Absentismusquote
Berufskolleg Bocholt-West	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%
Herwig-Blankertz-Berufskolleg	18%	29%	32%	36%	38%	44%	44%
Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises	24%	38%	20%	29%	54%	32%	32%
Berufskolleg für Technik Ahaus	0%	3%	0%	0%	0%	4%	4%
Berufskolleg Lise Meitner Ahaus	15%	15%	8%	15%	11%	11%	11%
Max-Born-Berufskolleg	24%	38%	43%	48%	60%	32%	32%

Tabelle 10: Schulabsentismus im Längsschnitt

In Abbildung 20 wird dargestellt, wie sich die Anwesenheitsquoten über die Dauer des Modellversuchs an den Modell- und Vergleichsschulen entwickelt haben.

³⁵ Ried, M./ Bader, C./ Hofmann, C. (2003): Prävalenz und Korrelate des Schulschwänzens an allgemeinen Schulen aus der Sicht der Schüler und Lehrer. Zugriffen am 1. November 2009 unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1887/pdf/RiedBaderHofmann-gu37-2004.pdf>

³⁶ ebd.

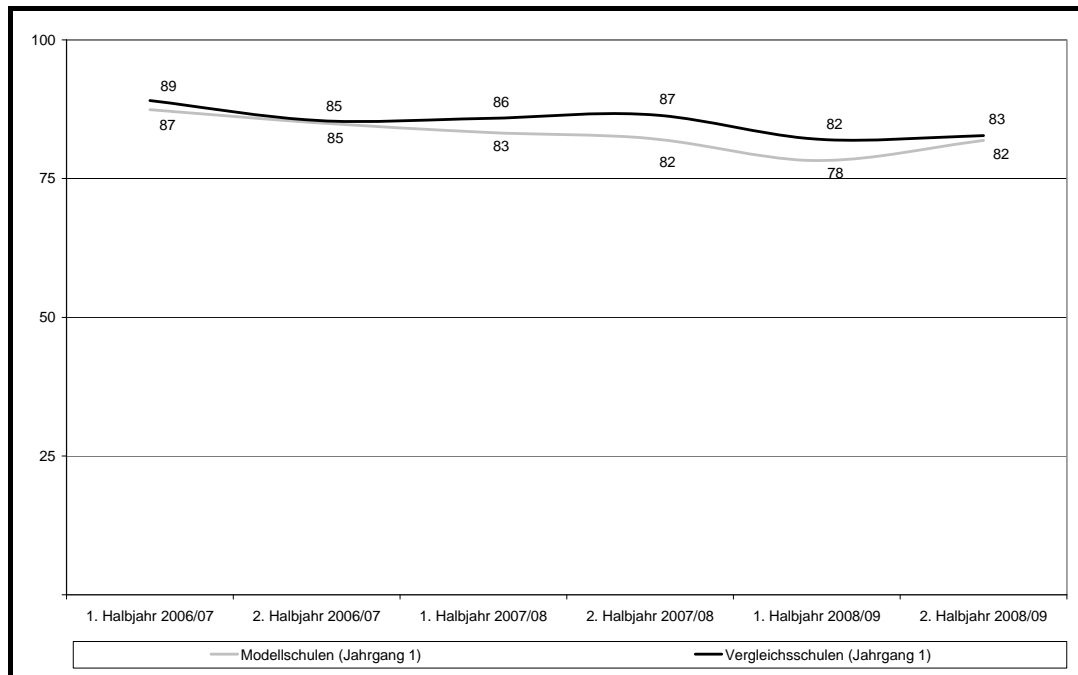


Abbildung 20: Übersicht über die Anwesenheitsquote des ersten Jahrganges über den Modellversuchszeitraum von 2006 bis 2009

Nach einem leichten negativen Trend zum zweiten Schuljahr mit 83% (Modellschulen) und 85% (Vergleichsschulen) haben sich die Werte zum Ende des Erhebungszeitraumes wieder angeglichen. Über den gesamten Modellversuchszeitraum haben die Modellschüler/-innen mit 16% geringfügig häufiger gefehlt, als die Schüler/-innen der Vergleichsschulen (14%). Analog zu der Anwesenheitsquote steigt die Fehlzeitenquote der Modellschulen bis zum fünften Projekthalbjahr an, wobei sie im ersten Halbjahr 2008/09 ihren Höhepunkt erreicht (29%). Verglichen mit den Vergleichsschulen, die sich über den Zeitraum mit einer Fehlzeitenquote zwischen 10% und 17% bewegen, sticht das fünfte Projekthalbjahr der Modellschulen mit einer Fehlzeitenquote von 29% hervor. Anzumerken ist hierbei, dass Schüler/-innen der Ganztagsberufsschule bei einem versäumten Unterrichtstag effektiv mehr Stunden fehlen und damit auch mehr Unterrichtsinhalte versäumen als die Schüler/-innen der Halbtagsberufsschule. Dieser Aspekt ist ebenfalls bedeutsam, wenn die betriebsbedingten Fehlzeiten analysiert werden (vgl. Abbildung 21). Zunächst kann aber ein negativer Einfluss der Ganztagsberufsschule auf die Anwesenheit in der Schule nicht festgestellt werden.

Die über den gesamten Modellversuchszeitraum erfassten betriebsbedingten Fehlzeiten machen insgesamt 15% aller Fehlzeiten aus (Modellschulen: 16%; Vergleichsschulen: 14%). Betrachtet man die einzelnen Erhebungszeitpunkte, so wird ersichtlich, dass die Modellschulen in den ersten fünf Schulhalbjahren eine Steigerung dieser um deutlich mehr als das dreifache von 8% auf 29% aufweisen. Lediglich im letzten Schulhalbjahr, in dem die Abschlussprüfungen zu absolvieren waren, haben die betriebsbedingten Fehlzeiten mit 10% wieder abgenommen und erreichten das Ausgangsniveau vom Winterhalbjahr 2006/07 (vgl. Abbildung 21).

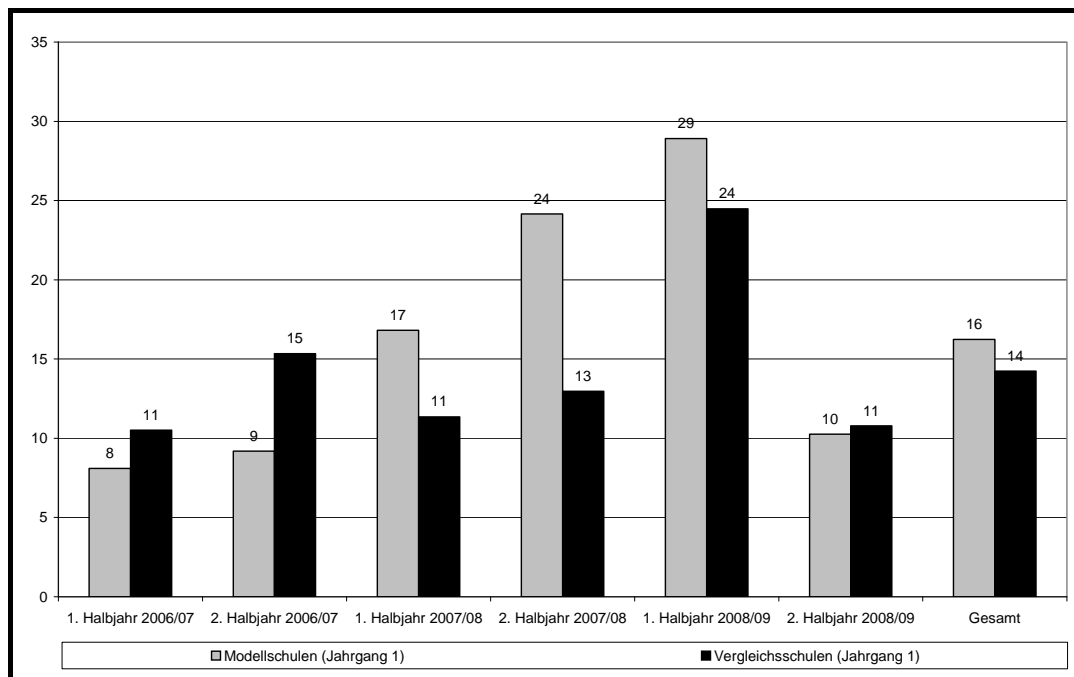


Abbildung 21: Betriebsbedingte Fehlzeiten des ersten Jahrganges über den Modellversuchszeitraum von 2006 bis 2009

Aus den qualitativen Kurzstatements der jeweiligen Bildungsgangleiter/-innen kann folgendes festgestellt werden: Die Gründe für das Fernbleiben vom Unterricht mit z. B. 'Verpflichtung im Betrieb', 'schlechter Verkehrsanbindung', 'Wahrnehmung ärztlicher und privater Termine, wie Behördengänge, Führerscheinprüfung', etc. differenzieren nicht zwischen Modell- und Vergleichsschulen. Die Bildungsgangleiter der Modellschulen können nach eigener Auffassung kein vermehrtes ganztägiges Fernbleiben ihrer Schüler bestätigen. Der Tageszeitpunkt der empfundenen höchsten Fehlzeit wird von der Mehrheit auf morgens festgelegt. Ein Beleg, dass die Modellschüler durch den verlängerten Schultag vermehrt nachmittags fehlen, konnte nicht erbracht werden. Für die Projektwochen wurde am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises im vergangenen Halbjahr festgestellt, dass ein Fehlen ausschließlich betriebsbedingt entschuldigt wurde und auch im Herwig-Blankertz-Berufskolleg ist das Fehlen aus betrieblichen Gründen aufgefallen.

Zusammenfassend sind unter Berücksichtigung der beschriebenen Datenlage keine negativen Auswirkungen der ganztägigen Beschulung auf die Anwesenheits- bzw. Fehlzeiten der Schüler/-innen im Modellversuch GigS festzustellen, wenngleich Fehlzeiten dieser Größenordnung im betrieblichen Kontext als höchst bedenklich einzustufen wären. Das erhöhte Aufkommen betriebsbedingter Fehlzeiten während der Projektwochen deutet möglicherweise auf eine fehlende Akzeptanz der Betriebe hin. Das Fernhalten der Schüler/-innen geht mit einem hohen Unterrichtsversäumnis einher. Im Flächeneinsatz gilt es daher zu prüfen, inwiefern die Projektwochen seitens der Betriebe unterstützt werden und somit das Ganztagsberufsschulmodell zu realisieren ist.

3 Auswirkungen auf den Lern- und Ausbildungserfolg

Eine wesentliche Frage des Modellversuchs ist, ob die Veränderung der Organisationsform der Berufsschule zu einer Verschlechterung der Lern- und Ausbildungsergebnisse führt. Dies wäre insgesamt nicht wünschenswert. Zudem sollte es möglichst bereits in der Schule auch bei der eintägigen Beschulung zu keiner Verschlechterung der Schulleistungen kommen. Die Lern- und Ausbildungsergebnisse werden dabei im Sinne einer Outputqualität als Referenzgröße für den Lern- und Ausbildungserfolg verstanden. Eine Outcomequalität im Sinne eines Praxis- bzw. Anwendungserfolgs lässt sich in Folge des Zeitpunkts der Untersuchungen wissenschaftlich nicht ausreichend begründet messen. Daher kann hier nur die Outputqualität für die Beantwortung der

Fragestellung herangezogen werden und dient als Indikator für eine Disposition zur Bewältigung der beruflichen Handlungssituationen.

In Bezug auf die Berufsschule ist die Auswirkung auf das schulische Lernergebnis ein wesentlicher Punkt der Untersuchung. Hierzu werden zwei Analysen durchgeführt. Einerseits wird sich der Fragestellung anhand von Vergleichsarbeiten und unter Einbeziehung von Vergleichsschulen genähert. Andererseits erfolgt durch die Analyse von Schulnoten im Zeitverlauf eine Gegenprüfung. Dabei ist die Schulnotenanalyse nicht als absolute Feststellung des Lernerfolgs anzusehen, sondern insbesondere als eine Einschätzung der Lehrenden zu werten. Da die Lehrenden durch die Notenvergabe jedoch ihre Bewertung der Lernergebnisse vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und damit regelmäßig auch im Vergleich zu Lernleistungen früherer Schüler/-innen vornehmen, kann diese als Indikator für die Untersuchung herangezogen werden.

Da jedoch nicht nur die Berufsschule an der Ausbildung beteiligt ist, sondern auch der Betrieb einen komplementären Ausbildungsanteil durchführt, sind verschiedene Effekte vorstellbar. Beispielsweise könnte es im Bereich der Schule und der schulischen Leistungen zu einer Verschlechterung kommen, die jedoch durch die betriebliche Ausbildung aufgefangen wird. Die Kompensation durch den betrieblichen Teil ist insofern eine nachvollziehbare These, da es bei der Veränderung der Organisationsform zu einer Verlagerung der Ausbildungszeit zugunsten des Betriebes kommt. Diese These wird auch durch die Aussagen einiger Betriebe (vgl. Kapitel VI.2) gestützt, die eine verbesserte Einbindung in die betrieblichen Arbeitsprozesse als Kern einer auftragsorientierten Ausbildung wahrnehmen.

Da der Ausbildungserfolg sich letztlich am Ergebnis der Gesellenprüfung zeigt, kommt als drittes Instrumentarium eine Analyse der Ergebnisse der Abschlussprüfungen zur Beantwortung der Fragestellung zum Einsatz. Hier stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Einerseits gilt es zu beantworten, ob die GigS-Auszubildenden im Vergleich zum gesamten Prüfungsjahrgang schlechter abschneiden und andererseits, ob die GigS-Auszubildenden im Vergleich zu früheren Jahrgängen am Schulstandort das durchschnittliche Niveau nicht unterschreiten.

3.1 Lernstandsvergleich anhand von Vergleichsarbeiten

Mit Hilfe des Instruments der Vergleichsarbeiten wurde auftragsgemäß versucht, Hinweise auf die Wirkung der Ganztagsberufsschule auf die Lernleistung der Schüler/-innen zu erhalten. Dazu sollten zeitgleich sowohl in den GigS-Schulen (Berufe: Maler/-in und Lackierer/-in; Tischler/-in; Friseur/-in) als auch in den entsprechenden Vergleichsschulen identische lernfeldbezogene Klassenarbeiten geschrieben werden. Die erzielten 'Ergebnisse' sollten dann zur Beantwortung der Frage, ob es durch die Veränderung der Organisationsform zu einer signifikanten Verschlechterung der Lernleistung kommt, herangezogen werden. Hierbei wurde als 'Ergebnis' die prozentuale Erreichung der Gesamtpunktzahl und die Hypothese, dass keine Leistungsunterschiede bestehen, zugrunde gelegt. Im Falle signifikanter Abweichungen und schlechterer Ergebnisse bei den GigS-Schulen, bei gleichen Ausgangsbedingungen, wäre dies ein Zeichen für eine beeinträchtigende Wirkung der Ganztagsberufsschule.

Im ersten Zwischenbericht zur zweiten Projektphase wurde ausführlich begründet, dass das Instrumentarium aus verschiedenen Gründen für die Gewerke Friseur/-in sowie Maler/-in und Lackierer/-in zu keinen wissenschaftlich haltbaren Aussagen führt.³⁷ Auch durch die dort vorgeschlagene und durchgeführte Verfahrensänderung sind die Analysen nicht aussagekräftiger.

Die Einzelheiten der ersten drei Erhebungen wurden in den vorangegangenen Berichten der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich dokumentiert. Nachfolgend werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen unter Berücksichtigung des vierten Erhebungszeitpunkts für den

³⁷ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Grosse, T. / Rehbold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.

Abschlussjahrgang 2008/2009 im Beruf Tischler/-in dargestellt, da hier vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse die größte Aussagekraft zu erwarten ist.

3.1.1 Ergebnisse des Pretests Tischler/-in

Am Pretest bei den Tischler/-innen nahmen 17 Schüler/-innen an der GigS-Schule und 29 Schüler/-innen der Vergleichsschule teil. Die Schüler/-innen der GigS-Schule erreichten im Durchschnitt 32,2% der Gesamtpunktzahl, die Schüler/-innen an der Vergleichsschule 35,2%. Dem Pretest liegt die Hypothese zu Grunde, dass keine Leistungsunterschiede bestehen. Auf Basis des Mittelwertvergleichstests (vgl. Tabelle 11) kann diese Hypothese nicht verworfen werden. Das heißt, es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen den Schüler/-innen der beiden Schulen zu Beginn des Lernabschnitts keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich ihrer Leistung bezüglich der getesteten Aufgabenbereiche bestehen. Aufgrund dieser Ausgangsbedingung ist die Vergleichsarbeit somit prinzipiell geeignet, um eine Aussage über die Wirkung der Ganztagsberufsschule zu treffen.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Prozentsatz	Varianzen sind gleich	,163	,688	-,805	44	,425	-2,955	3,672	-10,354	4,445
	Varianzen sind nicht gleich			-,779	30,39	,442	-2,955	3,793	-10,697	4,788

Tabelle 11: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Pretest

3.1.2 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Unterstufe Tischler/-in

An der Vergleichsarbeit in der Unterstufe nahmen an der GigS-Schule 17 und an der Vergleichsschule 25 Schüler/-innen teil, wobei an der erstgenannten Schule durchschnittlich 73,0% der Gesamtpunktzahl und bei der zweiten Schule im Durchschnitt 64,0% erreicht wurden.

Auch bei den Vergleichsarbeiten gehen wir dabei von der Hypothese aus, dass keine Leistungsunterschiede zwischen den betrachteten Schülergruppen bestehen. Auf Basis des Mittelwertvergleichstests (vgl. Tabelle 12) ist diese Hypothese zu verwerfen. Es bestehen signifikante Unterschiede, wobei die GigS-Klasse mit durchschnittlich 73,0% der Gesamtpunkte deutlich höhere Leistungen zeigte als die Vergleichsklasse mit 64,0%.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Prozentsatz	Varianzen sind gleich	1,760	,192	2,213	40	0,033	8,964	4,050	,779	17,150
	Varianzen sind nicht gleich			2,372	39,97	0,023	8,964	3,779	1,326	16,603

Tabelle 12: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Unterstufe

3.1.3 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Mittelstufe Tischler/-in

An der Vergleichsarbeit in der Mittelstufe nahmen an der GigS-Schule 16 Schüler/-innen und an der Vergleichsschule 23 Schüler/-innen teil. Hierbei wurden durchschnittlich 72,4% der möglichen Punkte an der GigS-Schule und 71,9% an der Vergleichsschule erreicht. Nach dem Mittelwertver-

gleichstest (vgl. Tabelle 13) kann die Hypothese nicht verworfen werden. In der Mittelstufe kann demnach davon ausgegangen werden, dass sich das Leistungsniveau nicht signifikant voneinander unterscheidet.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Prozentsatz	Varianzen sind gleich	2,455	0,126	0,113	37	0,911	0,462	4,085	-7,815	8,739
	Varianzen sind nicht gleich			0,119	36,70	0,906	0,462	3,883	-7,408	8,332

Tabelle 13: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Mittelstufe

3.1.4 Ergebnisse der Vergleichsarbeit in der Oberstufe Tischler/-in

An der Vergleichsarbeit in der Oberstufe nahmen an der GigS-Schule 17 Schüler/-innen und an der Vergleichsschule 23 Schüler/-innen teil. Hierbei erreichten die Schüler/-innen der GigS-Schule durchschnittlich 60,1% der erreichbaren Punkte und die Schüler/-innen der Vergleichsschule 52,5%. Für die betrachteten Schülergruppen der Oberstufe ist auf Basis des Mittelwertvergleichstests (vgl. Tabelle 14) die Hypothese zu verwerfen. Es bestehen signifikante Unterschiede, wobei die GigS-Klasse mit durchschnittlich 60,1% der Gesamtpunkte deutlich höhere Leistungen zeigte als die Vergleichsklasse mit 52,5%.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Prozentsatz	Varianzen sind gleich	,615	,438	3,144	38	0,03	7,596	2,416	2,706	12,486
	Varianzen sind nicht gleich			3,192	36,35	0,03	7,596	2,379	2,772	12,420

Tabelle 14: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Oberstufe

3.1.5 Fazit der Vergleichsarbeiten im Beruf Tischler/-in

Die Ausgangsfrage, dass es durch die Veränderung der Organisationsform zu einer Verschlechterung der Lernleistung kommt, kann für die GigS-Klasse für den Beruf Tischler/-in insgesamt nicht bestätigt werden. Bei der Durchführung der Vergleichsarbeit in der Unter- und Oberstufe zeigt die GigS-Klasse sogar bessere Lernleistungen. Dies ist jedoch zu relativieren. Einerseits ist bei der Erhebung in der Mittelstufe keine Abweichung feststellbar, so dass es ggf. aufgrund des Erhebungszeitpunkts nur zu einer kurzfristigen Abweichung in der Unterstufe kam. Andererseits bestätigen die Ergebnisse der Gesellenprüfung³⁸ nicht eine signifikante positive Abweichung in der Oberstufe.

³⁸ Vgl. Kapitel IV.3.3.2.

3.2 Schulnotenanalyse der Oberstufen an den GigS-Schulen

Zweiter Anhaltspunkt zur Beurteilung der Ausgangsfrage, ob es durch das Organisationsmodell der GigS-Berufsschule zu einer Verschlechterung der schulischen Lernleistung kommt, stellt die Entwicklung der Schulnoten dar. Hierfür wurden die Zeugnisnoten der Oberstufen der vorangegangenen Jahrgänge herangezogen. Im Falle signifikant schlechterer Ergebnisse bei den GigS-Oberstufen wäre dies ein Zeichen für eine beeinträchtigende Wirkung der Ganztagsberufsschule. Hierfür wurden die GigS-Schulen gebeten, der wissenschaftlichen Begleitung anonymisiert die Schulzeugnisnoten der letzten fünf Jahre zur Verfügung zu stellen.

3.2.1 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Friseur/-in

Für die Notenanalyse der Oberstufen im Beruf Friseur/-in wurden die Abschlussjahrgänge 2002/2003 bis 2007/2008 (N=231) als Referenz für den GigS-Abschlussjahrgang (N=45) herangezogen. Die Betrachtung zeigt fast durchgängig eine mindestens gleich gute Benotung des GigS-Jahrgangs gegenüber den vorangegangenen sechs Abschlussklassen. Nur der Abschlussjahrgang 2003/2004 weist eine geringfügig prozentual höhere Anzahl der Note 2 auf, wie der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist. Das Ergebnis dieses Jahrgangs ist jedoch durch ein deutlich kleineres N=18 und den deutlichen Einbruch bei der Note 3 zu relativieren.

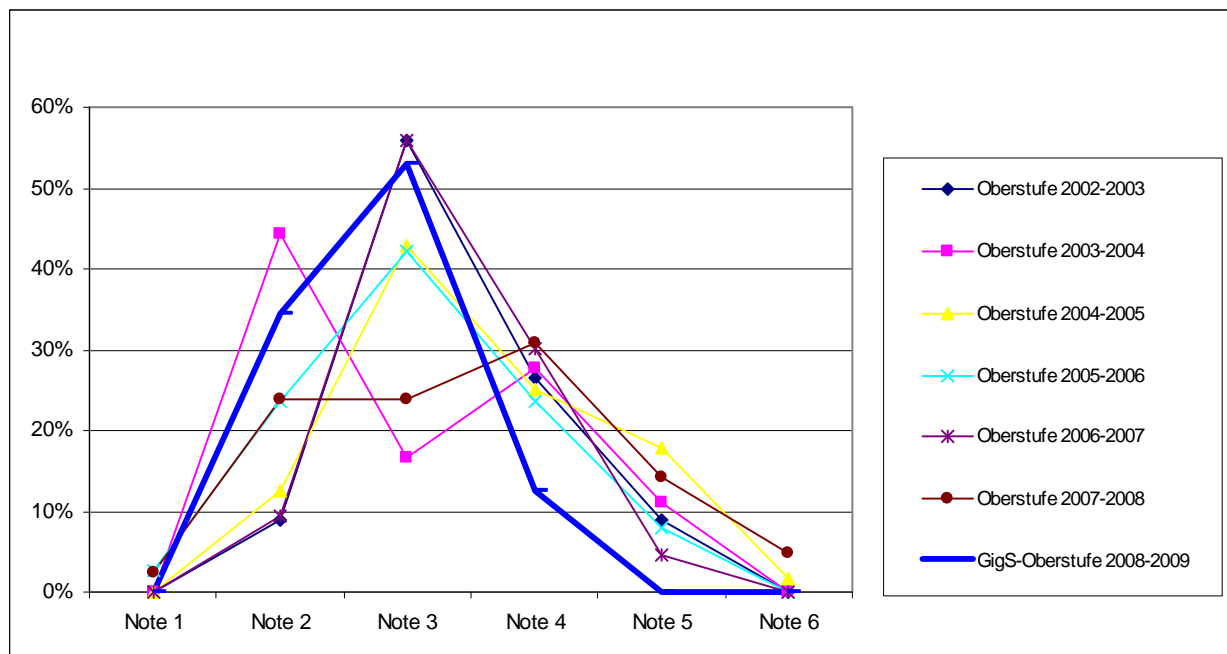


Abbildung 22: Notengesamtdurchschnitt Friseur/-in im Vergleich zu den einzelnen Jahrgängen

Auch bei der näheren Betrachtung der einzelnen Fächer zeigt sich für die GigS-Klassen ein leicht positiveres Bild (bspw. für das Fach Beraten und Verkaufen) bzw. es liegt eine unveränderte durchschnittliche Notenvergabe (bspw. in Religion) vor.

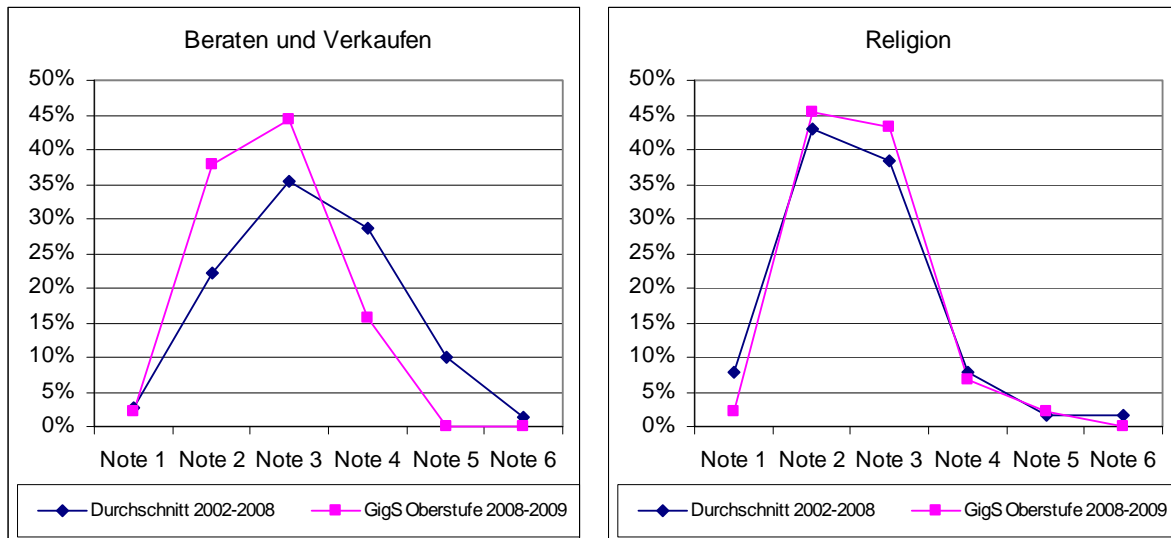


Abbildung 23: Notenentwicklungen Friseur/-in im Fach Beraten und Verkaufen und im Fach Religion

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass sich in keinem einzelnen Fach eine schlechtere Benotung, bezogen auf die vorangegangenen durchschnittlichen Benotungen, nachweisen lässt. Folglich kann keine beeinträchtigende Wirkung für GigS-Klassen im Beruf Friseur/-in bei der Benotung der Oberstufen nachgewiesen werden.

3.2.2 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Tischler/-in

Durch die Veränderung der Schulfächer lässt sich die Analyse für den Beruf Tischler/-in nur in Bezug zum berufsbezogenen und berufsübergreifenden Bereich und im Hinblick auf den Gesamtdurchschnitt durchführen. Hierbei gingen die Abschlussjahrgänge 2001/2002 bis 2007/2008 (N=138) sowie der GigS-Abschlussjahrgang 2008/2009 (N=17) in die Untersuchung ein. Für den berufsbezogenen Bereich zeigen sich dabei durchschnittlich keine schlechteren Schulzeugnisnoten für die GigS-Schüler, wie der Verteilung der nachfolgenden Abbildung 24 zu entnehmen ist.

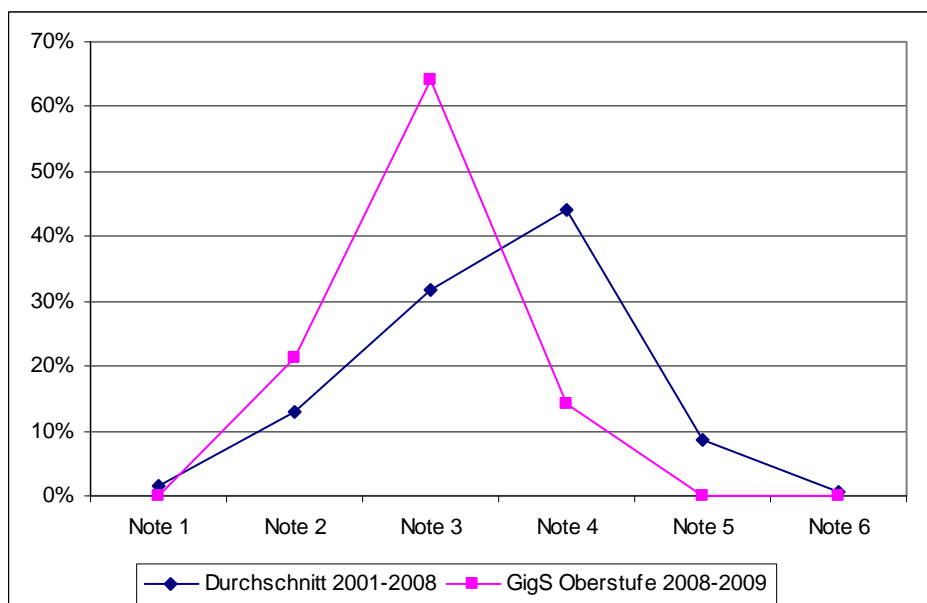


Abbildung 24: Notenentwicklung Tischler/-in im berufsbezogenen Bereich.

Auch die Annahme, dass es beim berufsübergreifenden Bereich (z. B. aufgrund von erhöhten Fehlzeiten, Priorität des berufsbezogenen Bereichs etc.) zu einer schlechteren Benotung bei der GigS-

Klasse kommt, ist nicht haltbar. So zeigt sich auch für den berufsübergreifenden Bereich eine durchschnittlich bessere Benotung der Lernleistungen, wie die nachfolgende Abbildung 25 zeigt.

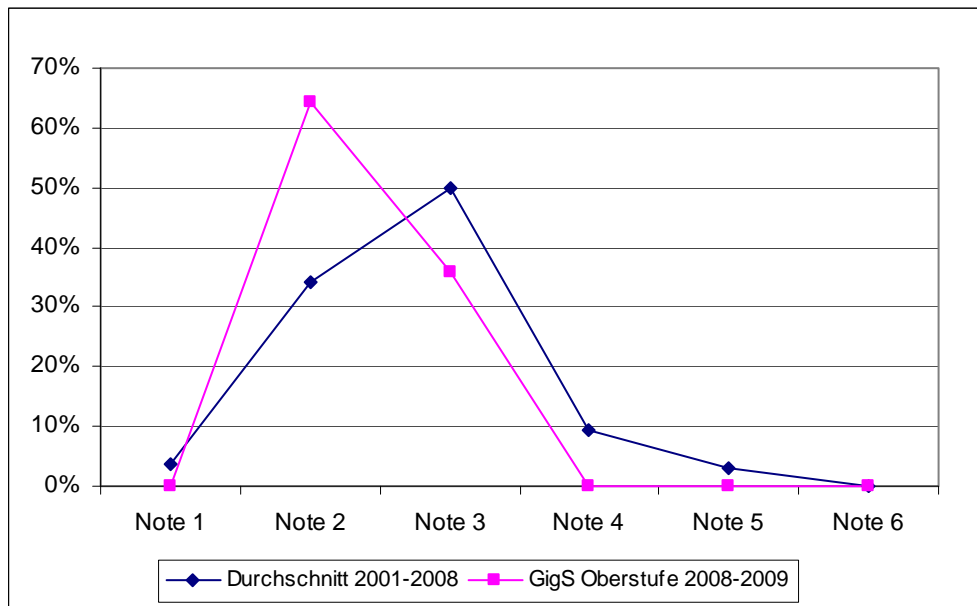


Abbildung 25: Notenentwicklung Tischler/-in im berufsübergreifenden Bereich.

Beim Vergleich des Gesamtdurchschnitts ist es erwartungsgemäß, dass auch hier eine durchschnittlich bessere Benotung vorliegt. Die Abbildung 26 zeigt zudem, dass der GigS-Jahrgang eine bessere Benotung der Lernleistungen als alle sieben vorangehenden Jahrgänge erreicht hat. Folglich lässt sich für den Bereich der Tischler/-in keine beeinträchtigende Wirkung nachweisen.

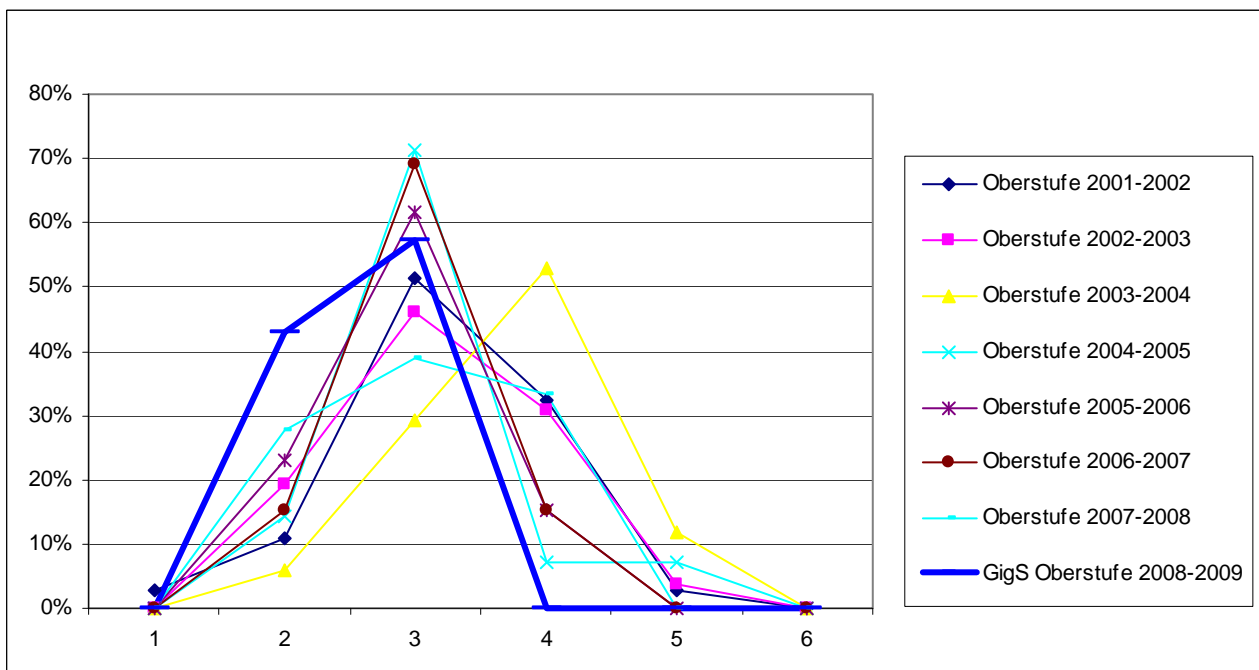


Abbildung 26: Notengesamtdurchschnitt Tischler/-in im Vergleich zu den einzelnen Jahrgängen

3.2.3 Ergebnisse der Schulnotenanalyse im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in

Auch im Ausbildungsberuf Maler/-in und Lackierer/-in gab es in dem hier zugrunde liegenden Untersuchungszeitraum einen neuen Zuschnitt der Fächer, so dass an dieser Stelle neben dem Gesamtnotendurchschnitt ebenfalls die Fächer des berufsbezogenen und berufsübergreifenden Bereichs nur zusammengefasst herangezogen werden können. In der Auswertung wurden für die Abschlussjahrgänge 2001/2002 bis 2007/2008 N=202 und für den GigS-Abschlussjahrgang N=33 Schulzeugnisse berücksichtigt.

Im Gegensatz zu den anderen beiden Gewerken zeigt sich bei der Betrachtung der Notenverteilung (vgl. Abbildung 27) zwar im berufsübergreifenden Bereich eine durchschnittlich bessere Benotung, jedoch liegt die Benotung im berufsbezogenen Bereich eher im Durchschnitt.

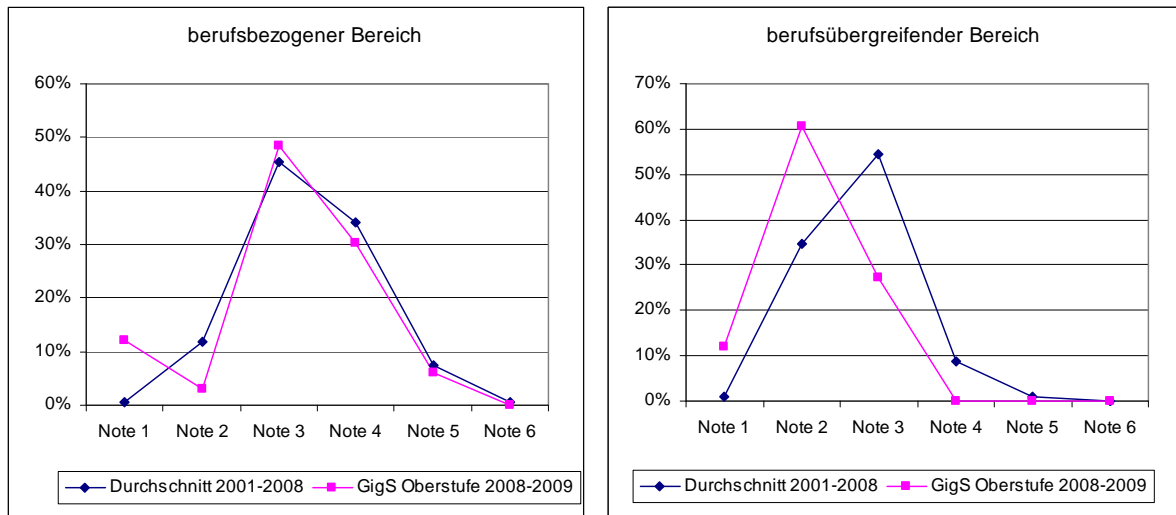


Abbildung 27: Notenentwicklung Maler/-in und Lackierer/-in im berufsbezogenen und berufsübergreifenden Bereich

Deutlich wird dies für die Benotungen im berufsbezogenen Bereich durch eine kumulierte Betrachtung (vgl. Abbildung 28). Hierbei zeigt sich, dass die Benotung im GigS-Abschlussjahrgang klar im Spektrum der vorangegangenen sieben Oberstufen liegt.

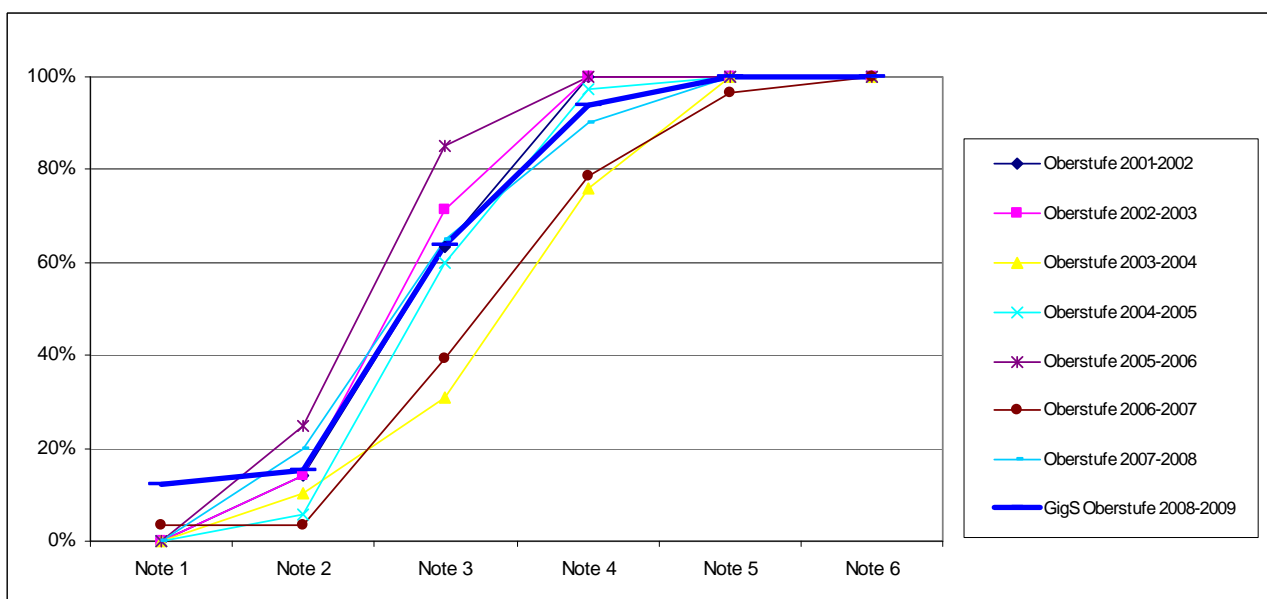


Abbildung 28: Kumulierte Notenentwicklung im berufsbezogenen Bereich Maler/-in und Lackierer/-in

Dasselbe Bild zeigt sich für den Gesamtnotendurchschnitt. Auch hier liegt der GigS-Abschlussjahrgang im Spektrum der bisherigen Jahrgänge. Angemerkt werden sollte hier jedoch, dass der leicht besser benotete Jahrgang 2005/2006 mit nur 20 Teilnehmern ein deutlich kleinerer Jahrgang war. Die Benotung liegt unter Berücksichtigung der Jahrgangsstärke und der Annahme, dass kleinere Jahrgänge regelmäßig bessere Ergebnisse erreichen, am oberen Rand des Spektrums.

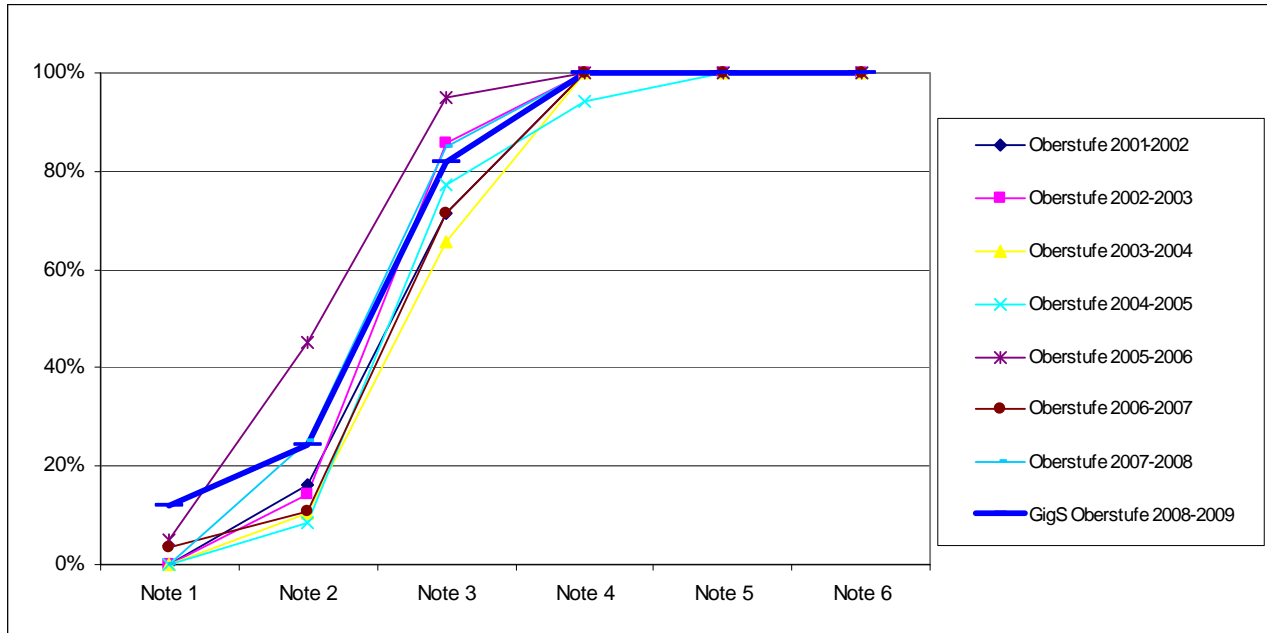


Abbildung 29: Notengesamtdurchschnitt Maler/-in und Lackierer/-in im Vergleich zu den vorangegangenen einzelnen Abschlussjahrgängen

Für den GigS-Abschlussjahrgang der Maler/-innen und Lackierer/-innen ist aus der Analyse der Schulnoten ebenfalls keine beeinträchtigende Wirkung nachzuweisen, auch wenn die durchschnittliche Benotung im Vergleich zu den anderen Gewerken nicht so klar positiv von den vorangegangenen Jahrgängen abweicht. Relativierend ist dabei darauf hinzuweisen, dass im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in bereits vor dem Modellversuch eine ausgereifte didaktische Konzeption umgesetzt wurde.

3.2.4 Fazit der Schulnotenanalyse

Anhand der Schulnotenanalyse lässt sich insgesamt keine beeinträchtigende Wirkung aus GigS auf den Lernerfolg nachweisen. Es zeigen sich im Gegensatz zu der Ausgangsthese sogar Anzeichen dafür, dass durchschnittlich bessere Noten erreicht wurden. Ob dies jedoch explizit ausschließlich auf die Konzeption, auf die besonderen Modellbedingungen oder vielmehr das besondere Engagement der Lehrenden und Lernenden zurückzuführen ist, lässt sich anhand der hier durchgeführten Untersuchung nicht nachweisen.

3.3 Analyse der Ergebnisse der Gesellenprüfung

Ziel einer Berufsausbildung ist grundsätzlich das Erlernen der in der Ausbildungsordnung vorgesehenen Fertigkeiten und Kenntnisse zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit. Da die Erreichung dieses Ziels jedoch nur ansatzweise im Vorhinein – die Ausbildung erfolgt mit Blick auf zukünftige berufliche Handlungssituationen – beurteilt werden kann, dient das Ergebnis der Gesellenprüfung als Indikator für die Zielerreichung. Im Hinblick auf den Modellversuch ergibt sich somit die Frage, ob die geänderte Gestaltung der Berufsschule eine beeinträchtigende Wirkung auf die Ergebnisse der Gesellenprüfung hat. Dabei muss an dieser Stelle relativierend für die Aussage-

kraft darauf hingewiesen werden, dass es sich letztlich bei den absoluten Zahlen der GigS-Absolventen mit 32 im Beruf Friseur/-in, 16 im Beruf Tischler/-in und 30 im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in jedoch nur um eine kleine Teilnehmerzahl handelt, so dass eine Repräsentativität letztlich nicht abgesichert angenommen werden kann. Folglich liefert dieses Ergebnis nur einen Aspekt im Hinblick auf eine Gesamtbewertung zum Lern- und Ausbildungserfolg.³⁹

Die Gesellenprüfung unterteilt sich systematisch in Prüfungsbereiche Fertigkeiten und Kenntnisse. Durch die theoretische Reflexion der beruflichen Handlungssituationen kommt der Berufsschule gerade beim Erwerb der fachtheoretischen Ausbildungsanteile für den Prüfungsbereich Kenntnisse eine Schlüsselrolle zu. Die Kenntnisse dienen letztlich aber auch als wesentliche Grundlage für den Prüfungsbereich Fertigkeiten, so dass sich die Vermittlung in der Berufsschule durch den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht auch auf den Prüfungsbereich Fertigkeiten durchschlägt. Folglich wäre in beiden Prüfungsbereichen eine beeinträchtigende Wirkung von GigS kein wünschenswertes Ergebnis.

3.3.1 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Friseur/-in

Aus der Analyse der zur Verfügung gestellten Prüfungsergebnisse der Gesellenprüfung im Sommer 2009 zeigt sich für den Bereich der Fertigkeiten ein durchschnittlich schlechteres Abschneiden der GigS-Teilnehmer im Vergleich zu weiteren Prüfungsteilnehmern aus NRW (vgl. Abbildung 30). Für den Prüfungsbereich Kenntnisse hingegen liegt ein identisches bis leicht besseres Abschneiden vor. Folglich könnte die Annahme einer beeinträchtigenden Wirkung zumindest für den Bereich der Fertigkeiten bestätigt werden. Diese Schlussfolgerung gilt es jedoch im Weiteren zu verifizieren.

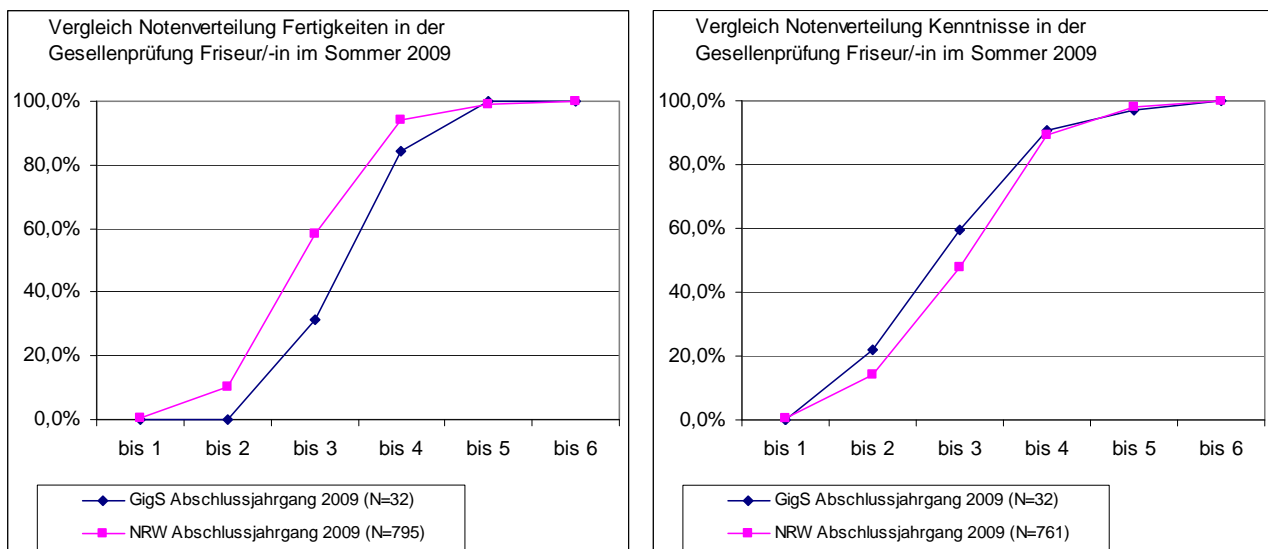


Abbildung 30: Notenvergleich Friseur/-in zur Gesellenprüfung 2009

Zur Überprüfung dieser ersten Analyse können zwei weitere Aspekte herangezogen werden. Einerseits ist hier der Vergleich über mehrere Jahre zwischen dem Herwig-Blankertz-Berufskolleg und dem NRW-Durchschnitt hilfreich, da so mögliche umfeldspezifische Einflüsse erkannt werden können. Wie die nachfolgende Abbildung als Ergebnis der durchgeführten Analyse zeigt, handelt es sich bei der Notenverteilung in der Gesellenprüfung 2009 um einen vergleichbaren Verlauf im Hinblick auf die Prüfungsjahrgänge 2006 bis 2009. Das leicht bessere Abschneiden im Prüfungsbereich Kenntnisse deckt sich zudem mit den Ergebnissen der Schulnotenanalyse.^{40, 41}

³⁹ Die Analyse der Ergebnisse der Gesellenprüfung war nur durch die Bereitstellung der Daten durch die Innungen bzw. Kreishandwerkerschaften möglich. Hierfür bedanken wir uns herzlich bei den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dabei wurde insgesamt ein zufrieden stellender Rücklauf für die einzelnen Gewerke erreicht. Eine unterschiedliche Teilnehmerzahl (N) zwischen den Prüfungsbereichen kann sich durch Wiederholer bzw. Teilnehmer, die bspw. krankheitsbedingt nur einen Prüfungsteil absolviert haben, ergeben.

⁴⁰ Vgl. Kapitel IV.3.2.1.

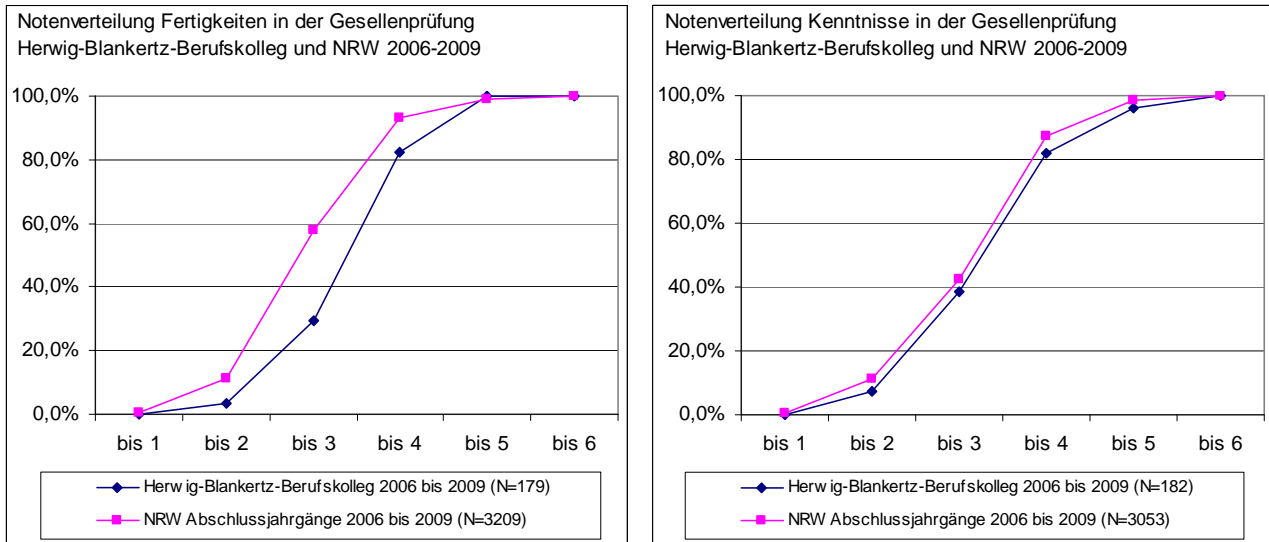


Abbildung 31: Vergleich der Notenverteilung Friseur/-in 2006 bis 2009 Herwig-Blankertz-Berufskolleg zu NRW

Andererseits gilt es zu klären, ob es, in Bezug zu den Teilnehmer/-innen, die im Herwig-Blankertz-Berufskolleg beschult wurden, zu einer Abweichung gekommen ist. Auch hier lassen sich aber die bisherigen Feststellungen bestätigen. Im Prüfungsbereich der Fertigkeiten liegt der jetzige Abschlussjahrgang im Vergleich zu den Jahrgängen 2001 bis 2008 fast passgenau im Durchschnitt. Im Prüfungsbereich Kenntnisse liegt der GigS-Abschlussjahrgang über den durchschnittlichen Ergebnissen der Vorjahre.

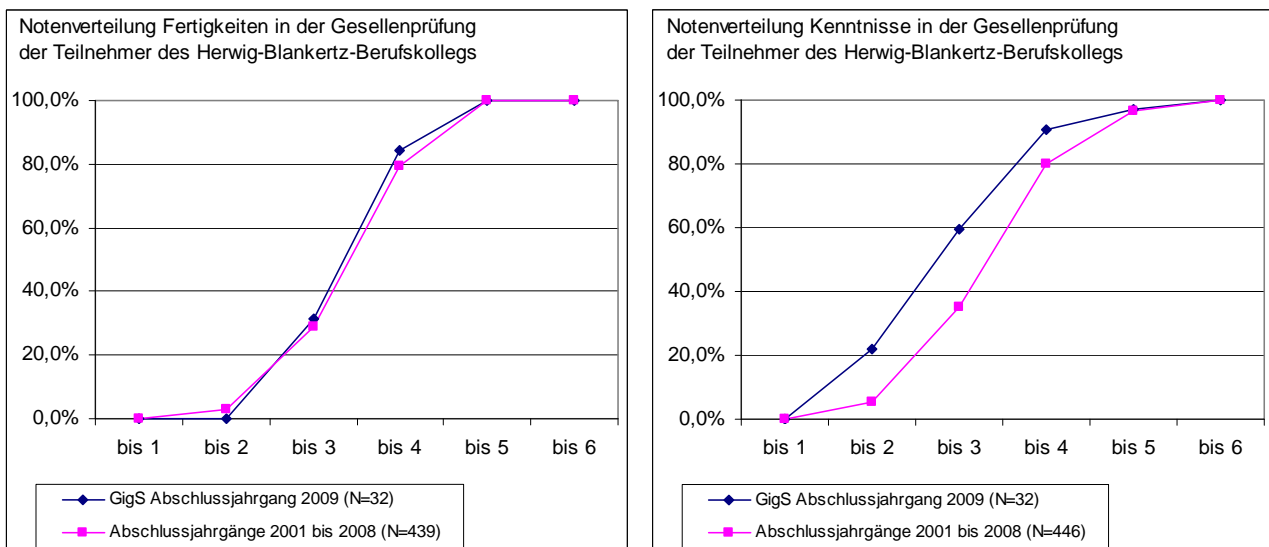


Abbildung 32: Notenverteilung 2001-2009 der Teilnehmer/-innen des Herwig-Blankertz-Berufskollegs

Im Hinblick auf die Zielsetzung der Analyse kann folglich festgehalten werden, dass für das Gewerk Friseur/-in keine beeinträchtigende Wirkung festgestellt werden kann.

⁴¹ Die abweichende Teilnehmerzahl kommt dadurch zustande, dass 13 Auszubildende durch den verspäteten Ausbildungsbeginn (ab bspw. Oktober 2007) erst an der Gesellenprüfung im Dezember 2009 bzw. Januar 2010 teilnehmen werden.

3.3.2 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Tischler/-in

Zunächst kann für den Beruf Tischler/-in festgehalten werden, dass alle GigS-Teilnehmer die Gesellenprüfungen im Sommer 2009 bestanden haben. Bereits hiermit grenzt sich die Notenverteilung von der durchschnittlichen Verteilung in NRW ab. In beiden Prüfungsbereichen zeigt sich zudem das Bild, dass zunächst bei den Noten bis 2 der GigS Abschlussjahrgang fast dem NRW-Durchschnitt entspricht, es dann aber zu einer leicht besseren Benotung bei der Note 3 kommt (vgl. Abbildung 33).

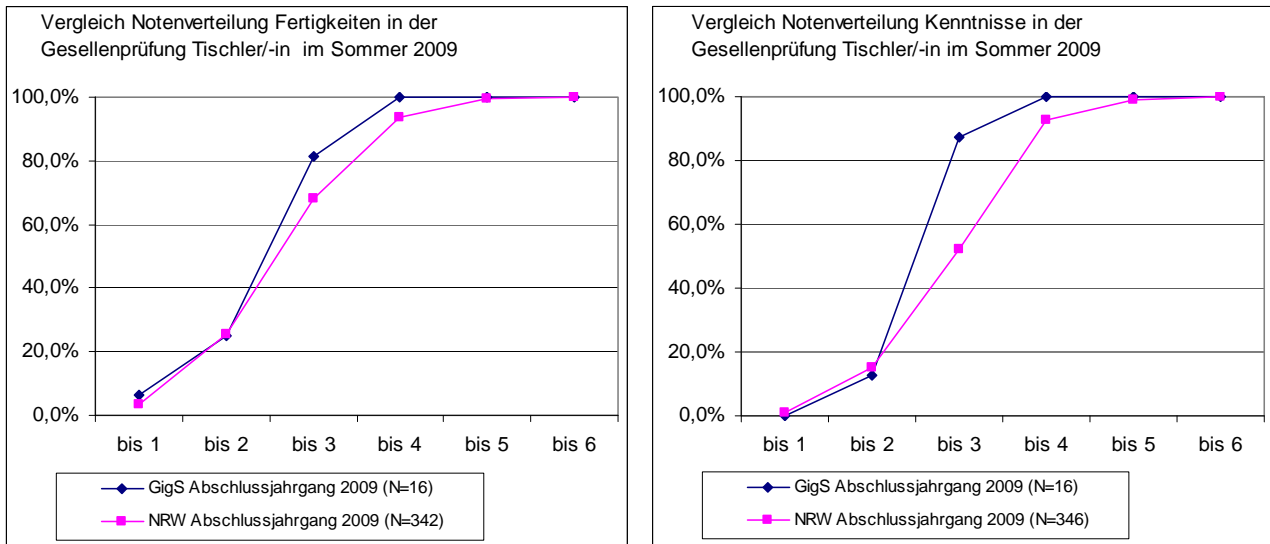


Abbildung 33: Notenvergleich Tischler/-in zur Gesellenprüfung 2009

Beim Vergleich der letzten vier Jahrgänge zwischen Prüfungsergebnissen der Teilnehmer aus dem Berufskolleg Bocholt-West und den Prüfungsergebnissen NRW zeigt sich zwar im Prüfungsbereich Fertigkeiten eine minimal bessere Benotung. Im Prüfungsbereich Kenntnisse liegt das Berufskolleg aber voll im NRW Durchschnitt, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

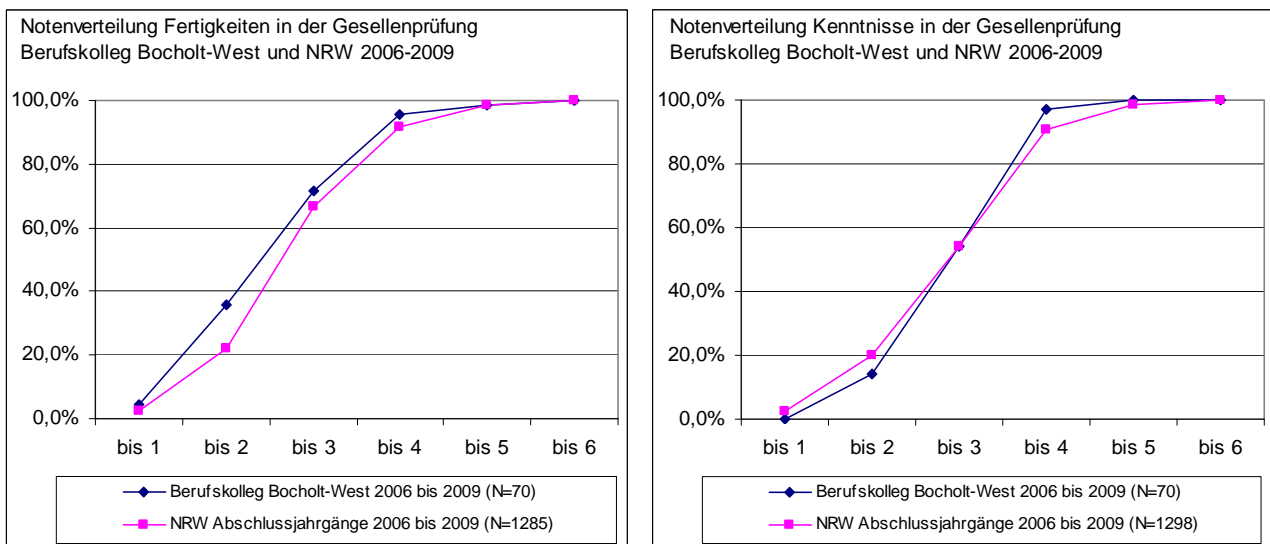


Abbildung 34: Vergleich der Notenverteilung Tischler/-in 2006 bis 2009 BK Bocholt-West zu NRW

Im Bezug auf die Entwicklung der Notenverteilung der Teilnehmer des Berufskollegs Bocholt-West ist ein zu den beiden vorangehenden Analysen schlüssiges Bild herauszustellen. Wie die Abbildung 35 veranschaulicht, liegt im Prüfungsbereich Fertigkeiten die Notenverteilung im Trend der bisherigen durchschnittlichen Benotung am Berufskolleg Bocholt-West. Im Prüfungsbereich Kennt-

nisse findet sich hingegen der abweichende Verlauf ab Notenstufe 3 wieder, der sich bereits im Vergleich der Gesellenprüfung 2009 (vgl. Abbildung 33) zeigte.

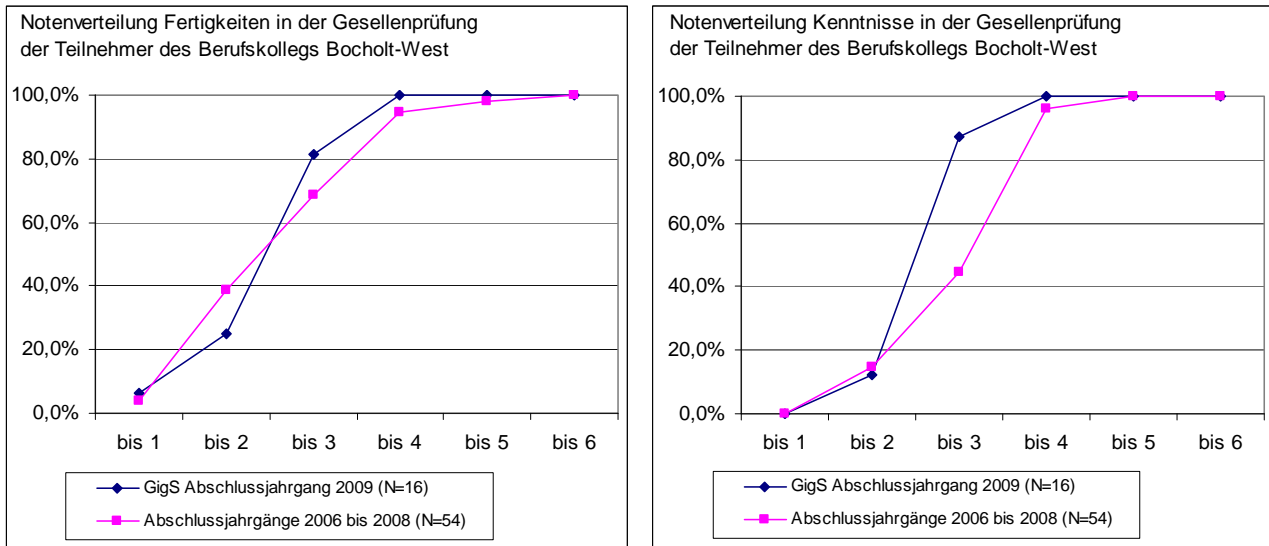


Abbildung 35: Notenverteilung 2006-2009 der Teilnehmer/-innen des Berufskollegs Bocholt-West

Insgesamt lässt sich somit auch für die Teilnehmer/-innen des Modellversuchs im Beruf Tischler/-in keine beeinträchtigende Wirkung feststellen.

3.3.3 Ergebnisse der Gesellenprüfung im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in

Für die Gesellenprüfung 2009 im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in lässt sich für die beiden Prüfungsbereiche Fertigkeiten und Kenntnisse ebenfalls ein leicht besseres Abschneiden der 30 Prüflinge gegenüber dem NRW-Durchschnitt feststellen. Damit liegt bereits hier der Schluss nahe, dass keine beeinträchtigende Wirkung vorliegt. Da jedoch gerade das Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef durch eine innovative und ausgereifte didaktische Konzeption hervorsteicht, ist auch hier diese erste Feststellung durch weitere Analysen zu überprüfen.

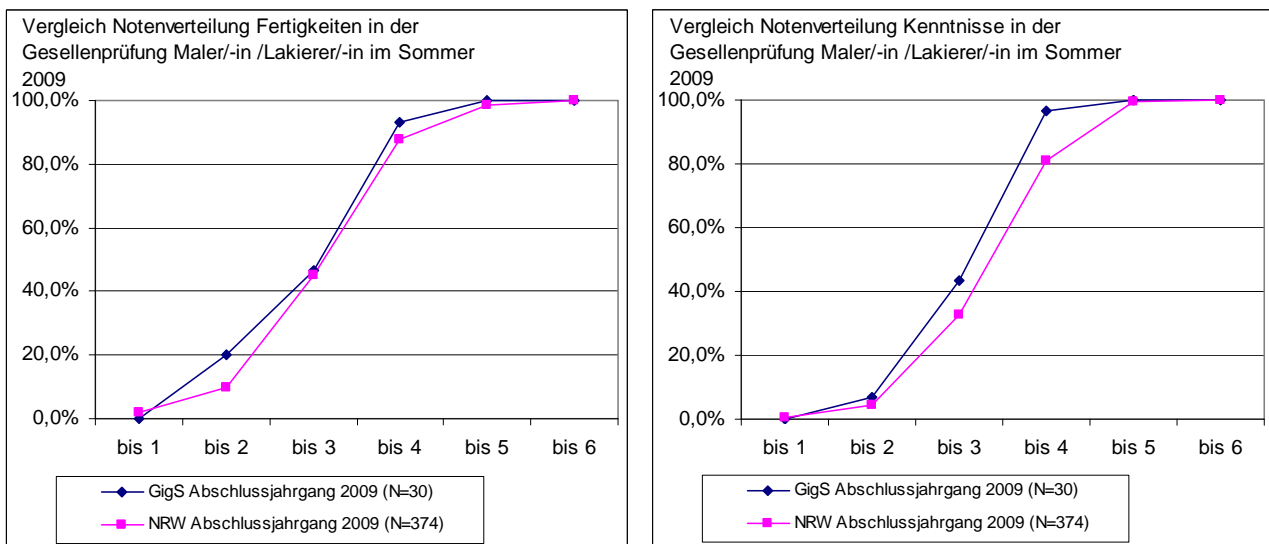


Abbildung 36: Notenvergleich Maler/-in und Lackierer/-in zur Gesellenprüfung 2009

Für die Abschlussjahrgänge 2006 bis 2009 zeigt sich, dass die Teilnehmer/-innen des Berufskollegs des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef im Prüfungsbereich Fertigkeiten im Vergleich zu NRW die gleiche durchschnittliche Benotung erreichen. Dieses Ergebnis liegt auch für den Prüfungsbereich

Kenntnisse vor, wobei ab der Note 3 eine geringfügig bessere Benotung zugunsten des Berufskollegs in Hennef erreicht wurde (vgl. Abbildung 37).

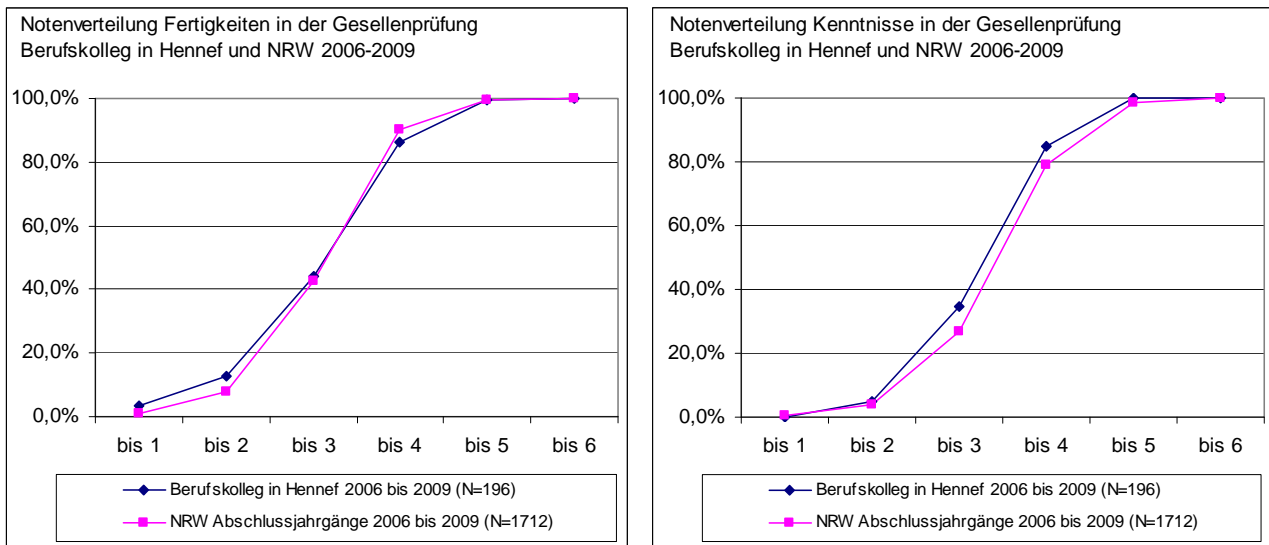


Abbildung 37: Vergleich der Notenverteilung Maler/-in und Lackierer/-in 2006 bis 2009 Berufskolleg in Hennef zu NRW

Beim Vergleich des GigS-Abschlussjahrgangs mit den vorangegangenen Jahrgängen des Berufskollegs in Hennef ist für den Beruf der Maler/-in und Lackierer/-in eine etwas bessere durchschnittliche Notenverteilung in beiden Prüfungsbereichen festzustellen (vgl. Abbildung 38). Somit decken sich hier die Aussagen mit denen der Auswertung des jetzigen Prüfungsjahrgangs 2009 (vgl. Abbildung 36).

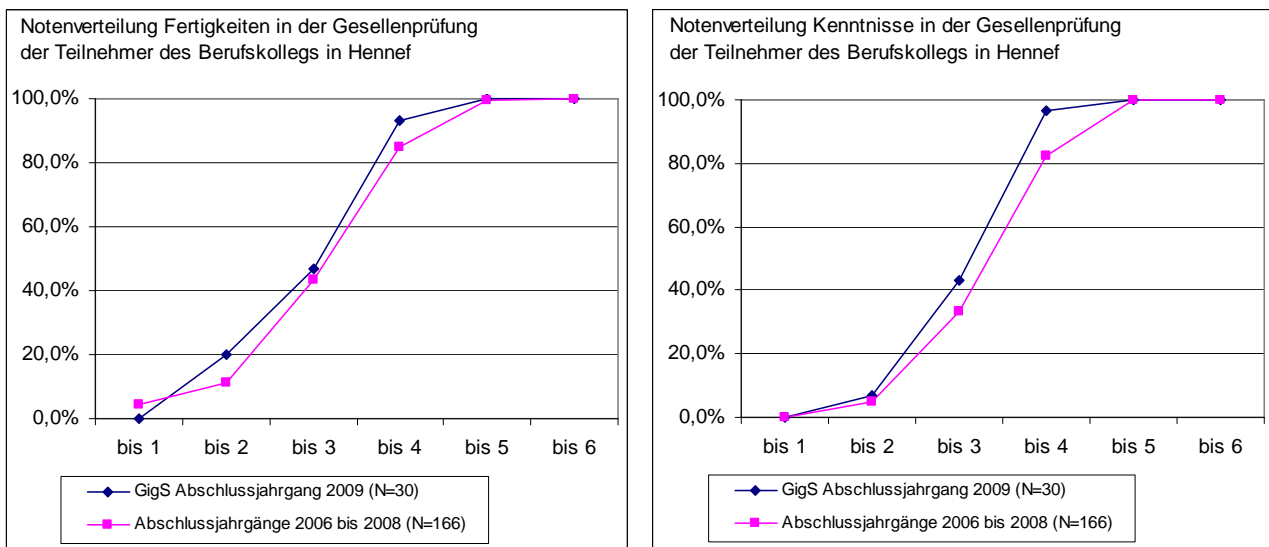


Abbildung 38: Notenverteilung 2006-2009 der Teilnehmer/-innen des Berufskollegs in Hennef

Somit kann auch für das dritte Gewerk Maler/-in und Lackierer/-in herausgestellt werden, dass keine beeinträchtigende Wirkung des Modellversuchs bei der Gesellenprüfung im Sommer 2009 festgestellt werden konnte.

3.3.4 Fazit aus der Analyse der Ergebnisse der Gesellenprüfung

Für alle drei Berufe kann damit das Fazit gezogen werden, dass im Hinblick auf die Notenverteilung in der Gesellenprüfung keine haltbaren Anhaltspunkte für eine beeinträchtigende Wirkung vorliegen.

4 Zusammenfassung

Wenn man die Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen zur Unterrichtsgestaltung in den Modellklassen in den Blick nimmt, fallen vor allem die Unterschiede der einzelnen Modellversuchsstandorte in der Umsetzung auf. Denn wenn man die seit Beginn des Modellversuchs realisierten Ansätze zur Gestaltung der Ganztagsberufsschule an den Modellschulen näher betrachtet, so ist der Grad an der Weiterentwicklung des Unterrichts und entfaltetem Kreativität innovativer Modelle eher bescheiden und orientiert sich an den gewohnten Routinen der jeweiligen Schulen. Dies mag unterschiedliche Gründe und Ursachen haben, die für die einzelne Schule durchaus nachvollziehbar sind. Offensichtlich ist jedoch, dass das Modell des Berufskollegs des Rhein-Sieg-Kreises aus Schüler/-innen- und Lehrer/-innensicht in vielen Aspekten die höchsten Zustimmungswerte erhält. Hierzu kann festgestellt werden, dass die Idee des Lernfeldkonzepts durch die Organisation über Lernfelder an Stelle der Fächer sowie durch die Durchführung des Unterrichts in Form von Teamteaching begünstigt wird. Durch die umfassende 'Zuständigkeit' der Lehrer über ihr eigentliches Fach hinaus wird die Verknüpfung verschiedener Fächer und somit auch die Integration des Fachwissens in eine konkrete Anwendungssituation gefördert.

Dagegen kann an allen Modellschulen festgestellt werden, dass die Implementierung eines Bewegungs- und Entspannungskonzeptes in die Tagesstrukturen möglich ist und bei den befragten Lehrkräften eine hohe Akzeptanz erfährt. Dennoch werden auch hier Unterschiede in den pädagogischen Ansätzen deutlich und wirken offensichtlich auf den wahrgenommenen Nutzen und die Akzeptanz bei den Schüler/-innen.

Betrachtet man zwei der zentralen Zielsetzungen des Modellversuchs, nämlich die vergleichbare Belastung der Schüler/-innen der ganztägigen Berufsschule mit traditioneller Beschulung in den entsprechenden Bildungsgängen und der vergleichbaren Leistungsentwicklung der Schüler/-innen in Modell- und Vergleichsschulen, so können hier kaum Unterschiede festgestellt werden. Die Ergebnisse der arbeitsmedizinischen Untersuchungen – Cortisolspiegel – als auch der psychophysischen Beanspruchungsfaktoren weisen keine signifikanten Differenzen zwischen den beteiligten Schulen auf. Dies gilt auch für die gemessene Konzentrationsfähigkeit der Schüler/-innen.

Ein genereller Zusammenhang zwischen motorischer Bewegung und kognitiver Leistung kann nicht gezogen werden, allerdings scheint in der vorliegenden Stichprobe unter Berücksichtigung der jeweiligen Ganztagskonzeption und der ermittelten Sozial- bzw. Handlungsorientierung sich ein hoher Anteil an Schüleraktivität mit angemessenem Methodenwechsel positiv auf die Konzentrationsleistung vor allem auf die Lernbereitschaft bis zum Ende des Unterrichtstages auszuwirken. Ohne weiterführende wissenschaftliche Forschung kann diese Aussage allerdings nicht generalisiert werden.

Wissenschaftlich begründet kann dagegen nicht nachgewiesen werden, dass die Veränderung der Organisationsform des Berufsschulunterrichtes (unter den Modellversuchsbedingungen) zu einer Verschlechterung des Lern- und Ausbildungserfolgs führt. Insbesondere die Analysen der Ergebnisse der Gesellenprüfungen lassen letztlich diesen Schluss nicht zu, da hier kein durchschnittlich schlechteres Abschneiden der GigS-Teilnehmer/-innen festgestellt werden konnte. Aber auch die Schulnotenanalyse und die Vergleichsarbeit im Beruf Tischler/-in stützen dieses Ergebnis. Da an dieser Stelle jedoch nur die Auswirkung auf den Lern- und Ausbildungserfolg betrachtet wurde, können hieraus auch keine spezifischen Gründe für das gute Abschneiden, insbesondere im Bereich der Schulnoten, abgeleitet werden.

V ARBEITEN IN DER GANZTAGSBERUFSSCHULE

Neben den Einschätzungen der Schüler/-innen zu verschiedenen Aspekten der Ganztagsberufsschule sind die Wahrnehmungen und Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte ein wichtiger Indikator für den Modellversuch. Die Anforderungen und Beanspruchungen von Lehrkräften sind in ihrem Beruf nicht nur in der primär lehrenden Tätigkeit zu begründen. Vor allem die äußeren Bedingungen der Berufstätigkeit können fördernde und hemmende Wirkungen auf die Gesundheitsbalance entfalten. Bedingt durch die kleine Population der in dem Modellversuch involvierten Lehrkräfte, kann eine differenzierte Persönlichkeitsdiagnose aus Datenschutzgründen nicht vorgenommen werden. Dennoch ist ein organisationsdiagnostischer Blick lohnenswert, weil die Minderung organisationaler Defizite negativen Wirkungen auf individueller Ebene vorbeugen kann. Im Sinne des Ansatzes einer 'gesunden Schule' ist anzunehmen, dass auf Grund der im Modellversuch gesetzten Leitlinie salutogene Ressourcen ausgeprägt sind und somit tendenziell auftretende Belastungen bzw. Beanspruchungen auffangen können. Das heißt es wird nicht nur auf die Abwesenheit von Belastungs- bzw. Beanspruchungsfaktoren geschaut, sondern zielt auf ein präventives und protektives Handeln, das im Sinne der Bewältigung von Anforderungen und Belastungen auf individueller Ebene, durch organisationale Bedingungen unterstützt werden kann. Dieser Prozess dient letztlich der Selbstorganisation und -erneuerung von gesunden und leistungsfähigen Lehrkräften. Die permanente Erhaltung bzw. Herstellung dieses Gleichgewichtes im Schulalltag ist abhängig von der Verfügbarkeit und Nutzen personaler sowie organisationaler und sozialer Ressourcen.⁴² Im Rahmen des Modellversuchs GigS sind daher die Ausprägungen von organisationalen, kooperativen und unterstützenden Faktoren, als beeinflussbare Variablen, von Interesse.

1 Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Umsetzung von GigS

Zum Ende des GigS-Modellversuchs wurden im Juni 2009 alle Lehrer/-innen der Bildungsgänge im Modellversuch gebeten, ihre gewonnenen Eindrücke und gemachten Erfahrungen mit der neuen Organisationsform der Beschulung zu schildern. Der Fokus der Befragung lag auf den vier Themengebiete Arbeitsaufwand, Zusammenarbeit mit den Kollegen, Unterrichtsarbeit und Organisation der Lehrerarbeit.

Ziel dieser Lehrerbefragung ist es, durch Selbsteinschätzung aller am Modellversuch beteiligten Lehrer/-innen die Auswirkungen der Ganztagsbeschulung auf die Arbeitsweisen im Bildungsgang zu ermitteln. Dabei ist diese Erhebung auch als Überprüfung und Ergänzung einer bereits Anfang 2007 durchgeführten Lehrerbefragung zu verstehen. Damals – ein halbes Jahr nach Projektbeginn – wurden die Lehrkräfte der beteiligten Bildungsgänge gefragt, welche Auswirkungen sie bei der Umsetzung der Ganztagsberufsschule als Regelfall für ihre Lehrerarbeit erwarten⁴³. Nun soll untersucht werden, ob und inwiefern die antizipierten Auswirkungen bereits unter 'Noch-Modellversuchsbedingungen' revidiert bzw. konkretisiert werden können. Darüber hinaus wird diese Erhebung als Ergänzung zu den Mitte 2008 und 2009 geführten qualitativen Interviews mit den Bildungsgang- und Schulleitern über didaktisch-curriculare und organisatorische Veränderungen gesehen⁴⁴. Denn durch die Befragung aller Lehrer/-innen wird eine neue Perspektive eröffnet, die entweder die Ergebnisse aus den obigen Interviews bestätigt oder relativiert. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrer/-innen und Lehrer, die einen geringeren zeitlichen Anteil an Arbeitsaktivitäten im Bildungsgang aufweisen, auch einen niedrigeren Entscheidungs- und Verantwortungsgrad haben. Dies könnte zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Arbeitsweisen im Bildungsgang führen.

⁴² Vgl. Rimann, M./ Udris, I. (1997): Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In: Strohm, O./ Ulich, E. (Hrsg.): Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten: ein Mehr-Ebenen Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation. Zürich: vdf Hochschulverlag.

⁴³ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Bühren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.

⁴⁴ Vgl. hierzu Kapitel III.

Der verwendete Fragebogen bestand neben einer offenen Fragestellung zu den oben genannten vier Themengebieten aus Kurzaussagen, die von der wissenschaftlichen Begleitung auf Basis vorheriger Erhebungen vorformuliert wurden und zu denen differenziert Stellung genommen werden sollte. Dabei wurde bewusst darauf geachtet, dass die Aussagen zum Teil verschärft formuliert wurden, so dass eine ernsthafte Bearbeitung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Aussage und somit mit den eigenen Erfahrungen führen sollte. Deshalb wurden die Lehrer gebeten, Ausführungen, denen sie voll und ganz zustimmen mit dem Hinweis 'stimme zu' zu kommentieren. Falls sie der gesamten Aussage oder einzelnen Textpassagen nicht zustimmen, sollten diese entsprechend gestrichen und eine ihrer Meinung nach zutreffende Neuformulierung gewählt werden. Darüber hinaus bestand am Ende eines jeden Themengebietes die Möglichkeit, wichtige Aspekte, die in den vorherigen Aussagen nicht angesprochen wurden, darzustellen und zu bewerten.

Da nach Angaben der Bildungsgangleiter insgesamt 27 Lehrer/-innen in den vergangenen drei Jahren im Modellversuch involviert waren, ist der Rücklauf von 16 Lehrkräften als niedrig zu konstatieren. Der verhältnismäßig niedrigste Rücklauf ist von den Lehrkräften des Bildungsganges Friseur/in am Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen zu verzeichnen. Für die folgenden Auswertungen können hier nur sechs Stellungnahmen von 14 aufgeforderten Lehrer/-innen berücksichtigt werden. Für den Bildungsgang Tischler/in am Berufskolleg Bocholt-West fließen dagegen sechs von insgesamt acht und für den Bildungsgang Maler/in und Lackierer/in am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef vier von fünf erwarteten Rückantworten ein. Die niedrige Rücklaufquote in Recklinghausen könnte mit der folgenden Aussage einer Recklinghausener Lehrkraft kommentiert werden, die sagt, dass es „eine Spaltung in überzeugte und nicht überzeugte Kollegen“ gibt.

1.1 Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte

Im Fokus des Themenkomplexes 'Arbeitsaufwand' steht die Frage, ob und inwiefern sich der Arbeitsaufwand der Lehrer/-innen im Rahmen des Modellversuchs verändert hat. Darüber hinaus ist es wichtig zu erfahren, ob sich eine evtl. Erhöhung negativ auf die Motivation der Lehrkräfte auswirkt. Diese Frage wird geleitet von der Annahme, dass eine erhöhte Demotivation der Lehrer negativ auf die Motivation der Schüler ausstrahlt.

Hinsichtlich der Frage, ob die Ganztagsberufsschule zu einer Erhöhung des Arbeitsaufwandes führt, gehen die Einschätzungen im Vergleich der drei Bildungsgänge auseinander. Gleichzeitig ist innerhalb der jeweiligen Bildungsgänge eine einheitliche Tendenz zu erkennen. Während am Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen kein bzw. ein nur geringfügig veränderter Arbeitsaufwand von der Mehrheit der Lehrer wahrgenommen wird, stellen die Lehrer/-innen am Berufskolleg Bocholt-West und am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef mehrheitlich eine Erhöhung des Arbeitsaufwandes fest.

Der Vergleich mit den Lehrererwartungen von 2007 zeigt, dass die damals getroffene Prognose eines nicht wesentlich veränderten Arbeitsaufwandes am Berufskolleg in Hennef bereits unter Modellversuchsbedingungen revidiert werden muss. Für die anderen beiden Bildungsgänge entspricht die jetzige Einschätzung den Erwartungen von 2007.

Über alle Bildungsgänge hinweg betrachtet, stimmen von den insgesamt 16 befragten Lehrer/-innen sieben der Aussage zu, dass sich der Arbeitsaufwand durch die Einführung von GigS nicht bzw. nur geringfügig verändert hat. Für neun Befragte dagegen ist ein deutlicher Mehraufwand zu erkennen. Die folgende Auflistung zeigt die Arbeitsbereiche/-tätigkeiten, die nach Angaben der Lehrer/-innen zu Mehrarbeit führen. Dabei geben die in Klammern hinzugefügten Zahlen die Anzahl der Nennungen an:

- Dokumentationen (5)
- Vorbereitung und Durchführung der Bewegungspausen (3)
- Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen (3)
- Veränderte Arbeitszeiten, Springstunden oder Überstunden (3)

- Weiterentwicklung der didaktischen Jahresplanung (2)
- Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der Blockwochen (2)
- Absprachen mit Kollegen (2) und Stundenplangestalter (1)
- Erziehungsarbeit beim Mittagessen (1)
- Kassieren des Essensgeldes (1)
- Konferenzen (1)
- Gegenseitige Hospitationen (1)
- Öffentlichkeitsarbeit (1)

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass evaluative Aktivitäten, wie beispielsweise die Organisation der Umfrage oder Beobachtungen durch Externe, zu Mehrarbeit führen. Außerdem wird ein erheblicher Druck verspürt, bei dem Versuch, allen Bereichen gerecht zu werden und dies bei gleichzeitiger Verantwortung gegenüber den Schüler/-innen und weniger Zeit für Prüfungsvorbereitungen.

Trotz des dargestellten Mehraufwands verneinen die Lehrer/-innen fast einheitlich eine erhöhte Demotivation bei sich festzustellen, die sich negativ auf die Motivation der Schüler/-innen auswirken könnte. Lediglich ein Lehrer bejaht diesen Effekt und ein weiterer verdeutlicht, dass dies gelegentlich vorkommt. Diese Tendenz zeichnete sich bereits im Verlauf des Modellversuchs ab, da vergleichbare Ergebnisse zeigten, dass trotz des erhöhten Arbeitsaufwands keine vermehrt negative Konsequenzen für den Lehrer an sich (Fehlen aufgrund von Krankheiten) und sein Kerngeschäft (eigene schulische Arbeit und außerunterrichtliche Aufgaben) festgestellt werden konnten (vgl. Tabelle 15)⁴⁵.

Wie sehr trifft es zu, dass innerhalb der Ganztagsberufsschule ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft teils/teils zu	trifft überwiegend zu	trifft völlig zu
• die Qualität der eigenen schulischen Arbeit einschränkt ist?	2 13,3%	10 67%	3 20%	0 0%	0 0%
• auch die außerunterrichtlichen Aufgaben an der Schule zufrieden stellend bearbeitet werden können?	0 0%	2 13%	6 40%	5 33%	2 13%
• die Lehrer/-innen selten auf Grund von Krankheiten fehlen?	0 0%	2 13%	2 13%	9 60%	2 13%

Tabelle 15: Lehrer/-inneneinschätzungen zum Ganztagsberufsschulmodell Juni 2008

Mit Blick auf Kapitel V, 1.3 kann an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen werden, dass eine Routinebildung in der Umsetzung von GigS möglicherweise dazu beitragen könnte, dass die positiven Auswirkungen des Arbeitens in der Ganztagsberufsschule nicht durch den wahrgenommenen oder durch die Teilnahme am Modellversuch bedingten erhöhten Arbeitsaufwand überlagert werden.

1.2 Zusammenarbeit im Bildungsgang

Im Rahmen dieses Themenkomplexes 'Zusammenarbeit im Bildungsgang' wird zunächst die Frage analysiert, ob sich durch die Ganztagsbeschulung die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Form von didaktisch-methodischen Absprachen verändert. Außerdem wird untersucht, inwiefern die Institution des Mittagessens das Kommunikationsverhalten im Bildungsgang beeinflusst. Abschließend wird gefragt, inwiefern die 2007 prognostizierten Befürchtungen bereits zum Ende des Modellversuchs eingetreten sind bzw. ob diese für die Lehrkräfte weiterhin noch relevant sind.

⁴⁵ Nähere Erläuterungen vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Grosse, T. / Reibold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck. S. 6. f.

Wie bei den vorherigen Ausführungen zum Thema Arbeitsaufwand, so differieren die Einschätzungen der einzelnen Bildungsgänge auch hinsichtlich einer veränderten Zusammenarbeit in Form von didaktischen und methodischen Absprachen. Sie reichen von einheitlichen bildungsgangbezogenen Aussagen, wie die Arbeitsweise hat sich 'nicht verändert' (Hennef) über die Arbeitsweise hat sich 'verbessert' (Bocholt), bis hin zu indifferenten Wahrnehmungen innerhalb eines Bildungsgangs (Recklinghausen). Festgehalten werden kann jedoch, dass in keiner Aussage von einer Verschlechterung der Zusammenarbeit durch die Ganztagsberufsschule gesprochen wurde.⁴⁶

Wie bereits 2007 prognostiziert, wird nach Meinung aller Befragten im Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in in Hennef die didaktisch-methodische Zusammenarbeit nicht durch das Organisationsmodell Ganztagsbeschulung beeinflusst. Begründet wird dies damit, dass die didaktische Konzeption in der erprobten Form bereits seit längerer Zeit angewandt wird. Auch die Prognose des Berufskollegs Bocholt-West muss zum Ende des Modellversuchs nicht revidiert werden, da sich erwartungsgemäß eine Intensivierung und Verbesserung der Absprachen bestätigen lässt. Mehrheitlich stimmen die Lehrer/-innen der Aussage zu, dass sich die Zusammenarbeit in Bezug auf die didaktischen Entscheidungen verbessert hat. Die Unterrichtsmethoden werden jedoch nur phasenweise abgesprochen. Da deren Wahl sich oft spontan ergibt, erscheint eine detaillierte Absprache den Lehrer/-innen nicht sinnvoll, so dass die Entscheidung über die Unterrichtsmethode dem/der jeweiligen Lehrer/-in überlassen bleibt. Im Bildungsgang Friseur/-in in Recklinghausen dagegen gehen die Einschätzungen der Befragten weit auseinander. Während 2007 mehrheitlich von einer Verbesserung ausgegangen wurde, äußern sich die Lehrer nun eher indifferent hinsichtlich der Frage nach gemeinsam getroffenen didaktischen Entscheidungen. Nahezu Einigkeit besteht indessen bezüglich der Unterrichtsmethoden, die nicht aufeinander abgestimmt sind, sondern der jeweiligen Lehrkraft überlassen bleiben.

Die Frage, ob und inwiefern das Mittagessen einen Einfluss auf das Kommunikationsverhalten im Bildungsgang hat, kann ebenfalls nicht einheitlich beantwortet werden. Während die Lehrer/-innen in Bocholt-West mehrheitlich einen positiven Einfluss des Mittagessens feststellen, äußern sich die Lehrkräfte in Recklinghausen und Hennef indifferent. Sie geben entweder an, einen wesentlichen Vorteil des Mittagessens in den effizienten Absprachen und der verringerten Dauer und Anzahl von Konferenzen zu sehen, verneinen dies oder weisen darauf hin, dies aufgrund ihrer Nicht-Teilnahme nicht beurteilen zu können. Offensichtlich ist jedoch, dass vor allem dann, wenn nur wenige Lehrer/-innen am Mittagessen teilnehmen, die Gespräche lediglich informellen Charakter besitzen und nicht zur Reduktion der Dauer und Anzahl einzelner Konferenzen oder als Ersatz wichtiger Absprachen verstanden werden können.

Wie dargestellt, sehen fast alle befragten Lehrer/-innen am Berufskolleg Bocholt-West im gemeinsamen Mittagessen den besonderen Vorteil regelmäßiger Treffen und effizienter Absprachen. Außerdem widerspricht niemand der vorformulierten Aussage, dass sich dadurch die Anzahl und Dauer der Bildungsgangkonferenzen reduziert. Somit ist davon auszugehen, dass das Mittagessen eine besondere Stellung in der Kommunikation des Bildungsgangs einnimmt. Allerdings ist fraglich, ob tatsächlich von einem Einfluss auf die Bildungsgangkonferenzen auszugehen ist, da von einem Befragten darauf hingewiesen wurde, dass nicht alle Kollegen regelmäßig am Essen teilnehmen wollen oder wegen Unterrichtseinsatzes teilnehmen können. Während in Bocholt eine einheitliche Sichtweise der Lehrer/-innen zu erkennen ist, divergieren die Einstellungen der Lehrkräfte innerhalb der Bildungsgänge an den Standorten Recklinghausen und Hennef. Am Herwig-Blankertz-Berufskolleg werden die Vorteile von einem Drittel der Befragten unterstrichen, allerdings mit dem Hinweis, dass die Zahl der Bildungsgangkonferenzen sich dadurch nicht verändert. Die anderen Befragten stimmen der kommunikativen Bedeutung entweder nicht zu oder merken an, beim Essen nicht dabei zu sein. Da in den Kommentaren kein Hinweis zu finden ist, ob die Nicht-Teilnahme am Mittagessen zu Kommunikationsdefiziten führt, ist davon auszugehen, dass sich durch das Mittagessen das Kommunikationsverhalten im Bildungsgang nicht wesentlich verändert

⁴⁶ Zwei der befragten Lehrer aus Hennef kommentieren die Aussage „Die Zusammenarbeit mit den Kollegen hat sich vor allem in Bezug auf didaktische Entscheidungen verbessert...“ mit „Nein“ bzw. „Stimme nicht zu“. Da allerdings eine zutreffende Formulierung ausbleibt, kann lediglich gefolgert werden, dass es sich nicht um eine Verbesserung im Sinne von keiner Veränderung handelt. Es wäre falsch daraus zu schließen, dass eine Verschlechterung vorliegt.

hat. An den Aussagen der Lehrer/-innen des Bildungsgangs in Hennef zeigt sich deutlich, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen der Lehrkräfte eines Bildungsgangs sein können. Während der eine die informellen Gespräche während des Mittagessens hervorhebt, betont der andere, sich primär auf Gespräche mit den Schülern zu konzentrieren. Ein Dritter, der am Mittagessen nicht teilnimmt, äußert dagegen eine Verschlechterung der Kommunikation zu bemerken. Dies kann als Indikator dafür gesehen werden, dass das Mittagessen eine wichtigere Rolle bei der Kommunikation der Lehrer/-innen einnimmt als von ihnen persönlich vermutet. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Institutionalisierung des Mittagessens sich nur im Berufskolleg Bocholt-West positiv auf die bewusst wahrnehmbare Kommunikation im Bildungsgang auswirkt. In den beiden anderen Bildungsgängen ist keine explizit erkennbare Veränderung eingetreten. Dennoch besteht die Gefahr, dass die Bedeutung der informellen Gespräche unterschätzt und somit Nicht-Teilnehmern wichtige Informationen unbeabsichtigt vorenthalten werden.

Zum Schluss dieses Themenkomplexes wird genauer betrachtet, inwiefern die 2007 prognostizierten Befürchtungen hinsichtlich der Zusammenarbeit der Lehrer/-innen bereits zum Ende des Modellversuchs eingetreten sind bzw. ob diese für die Lehrkräfte weiterhin noch relevant sind. Ein wesentlicher Vorteil von Befragungen mit offenen Fragestellungen liegt darin, dass die Befragten meist das anmerken, was ihnen besonders wichtig erscheint und/oder den eigenen Gemütszustand berührt. In der Befragung 2007 wurden folgende Probleme befürchtet:

- Sehr spät am Nachmittag stattfindende Konferenzen, die aufgrund des hohen Abstimmungsbedarfs notwendig werden, halten von der eigentlichen Arbeit ab (Bocholt)
- Evtl. Konflikte beim Wunsch nach günstigeren Stundenplänen zur Reduzierung der langen Präsenzzeit und Vermeidung von Springstunden (Bocholt)
- Komprimierte Anwesenheit erschwert die Zusammenarbeit (Hennef)
- Wegen zeitlicher Verschiebungen reduziert sich der Kontakt zu Kollegen anderer Bildungsgänge (Hennef)

Diese Befürchtungen wurden in der Befragung von 2009 nicht mehr aufgegriffen. Stattdessen wurden folgende Kritikpunkte zur Zusammenarbeit der Lehrer/-innen angebracht.

- Spaltung des Kollegiums in überzeugte und nicht überzeugte Kollegen (Recklinghausen)
- Manche Lehrer passen nicht in das System. Es ist schwierig, sie auszutauschen. (Bocholt)
- Verschlechterung der Kommunikation (Hennef)
- Fehlende Informationen z. B. zu Schulungs- und Sonderterminen in den Klassen (Hennef)
- Nicht jeder Lehrer trägt die Bewegungskonzepte mit (Hennef)
- Keine Einbindung durch Projektleitung (Hennef)

Positiv hervorgehoben wurden folgende Aspekte:

- Stärkere Identifizierung der Kollegen mit dem Berufsfeld, dadurch konsequentere Bezugnahme auf Problemkomplexe der Handlungs- und Lernfelder (Recklinghausen)
- Zeitliche Straffungen und Verlegungen von angrenzenden Unterrichtsstunden werden effizient abgesprochen (Recklinghausen)
- Verbesserung der Teamarbeit (Recklinghausen)
- Verbesserung der persönlichen Beziehungen und des Klimas durch das gemeinsame Mittagessen und die zugestandene Mitsprache bei der Neuauswahl (Bocholt)

1.3 Qualität der Unterrichtsarbeit

In diesem Themenkomplex 'Unterrichtsarbeit' wird im Gegensatz zur Erhebung 2007 nicht direkt nach den Veränderungen der Lehreraktivitäten zur Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung gefragt. Stattdessen werden – in Anlehnung an die qualitativen Interviews mit den Bildungsgangleitern 2008 – die Einschätzungen aller Lehrer/-innen zu den Auswirkungen der Unterrichtsarbeit auf den Lernprozess und das Lernergebnis der Schüler analysiert. Dabei steht zunächst die Frage im Vordergrund, ob die Anwesenheit der Schüler sowohl an einem verlängerten zehnstündigen Berufsschultag als auch in den Projektwochen aus didaktischer Perspektive sinnvoll genutzt werden kann. Dies leitet zu der Frage über, ob sich im Vergleich zu früher die

Qualität sowohl des theoretischen als auch des fachpraktischen Teils der schulischen Ausbildung – unabhängig von den Prüfungsergebnissen – verändert hat. Hinter der Frage nach einer Verbesserung des fachpraktischen Teils der schulischen Ausbildung steht die Idee, dass die Schüler nun einen Tag in der Woche länger im Betrieb sind und dadurch früher mit Werkzeugen umgehen, Maschinen bedienen und selbständiger arbeiten können als vor GigS. Zum Abschluss dieses Themenkomplexes werden die Lehrkräfte gebeten, ihre Einschätzung zur Motivation bzw. Demotivation der Schüler abzugeben, da dies eine besondere Einflussgröße von Lernprozessen darstellt. Die Auswertungsergebnisse der Befragung zeigen, dass nur die Lehrkräfte in Hennef, die eine Aussage getroffen haben, einheitlich einen didaktischen Vorteil in der ganztägigen Beschulung sehen. Dieser Vorteil wird darin gesehen, dass durch den verlängerten Unterrichtstag die Möglichkeit besteht, das theoretisch Erarbeitete noch praktisch umzusetzen, statt wie früher zeitverzögert am folgenden Berufsschultag.⁴⁷ Die Lehrer/-innen am Berufskolleg in Recklinghausen dagegen machen darauf aufmerksam, dass dieser Vorteil durchaus umsetzbar wäre, aber in der Schule kein bzw. nur gelegentlich fachpraktischer Unterricht erteilt wird: „Im Lehrplan ist weder der praktische Teil vorgesehen noch Zeit dazu, denn es gibt irgendwann eine Prüfung“. Da mit Ausnahme einer Lehrperson niemand auf die Vorteile des ganztägigen Berufsschultages eingeht, ist davon auszugehen, dass die Befragten insgesamt keinen didaktischen Mehrwert in der ganztägigen Beschulung wahrnehmen.⁴⁸ Als Vorteil genannt werden die Stärkung des Gruppenbewusstseins/Teamarbeit und die Stärkung der Lehrer-Schüler-Beziehung. In Bocholt kommentieren die Lehrer/-innen den in Hennef einheitlich wahrgenommenen Vorteil, der an einem Tag stattfindenden theoretischen Erarbeitung und praktischen Umsetzung, unterschiedlich. Teilweise zustimmend, teilweise ablehnend, letztendlich wird darauf hingewiesen, dass eine praktische Umsetzung nur im Rahmen der technischen Übungen in der Unter- und Mittelstufe erfolgen kann. Auch hier werden keine weiteren Hinweise auf einen didaktischen Mehrwert gegeben.

Bei der Frage nach dem didaktischen Mehrwert der Projektwochen ergibt sich eine ähnliche Einschätzung. Denn nur das Lehrerteam aus Hennef steht mehrheitlich hinter der Aussage: ‘Die Bündelung von fünf Ganztagsberufsschultagen zu einer Projektwoche führt zu einem qualitativ hochwertigeren Lernprozess und Lernergebnis, da die verfügbare Zeit effektiver und effizienter als aktive Lernzeit genutzt werden kann. Die Lernsituationen in den Projektwochen sind so gestaltet, dass die Schüler wesentlich selbständiger arbeiten und einen kompletten Kundenauftrag von der theoretischen Erarbeitung bis zur praktischen Umsetzung nahezu in Eigenverantwortung umsetzen’. Die Lehrkräfte sowohl in Recklinghausen als auch in Bocholt kommentieren diese Aussage dagegen sehr heterogen, so dass keine einheitliche Tendenz erkennbar ist. Zum Teil wird der obigen Aussage zugestimmt und zum Teil wird diese ohne korrigierte Formulierung abgelehnt. Lediglich eine Lehrperson aus Recklinghausen merkt an: „Schön wär’s. Wo sollte man all die theoretischen Inhalte unterbringen? Leider steht dieses Konzept für sich, da in der Prüfung noch immer Fachwissen und weniger die Fähigkeit ‘selbständig Auszuführen’ abgefragt wird. Erst, wenn sich die Prüfung ändert wird o.g. möglich sein.“ Insgesamt wird deutlich, dass – mit Ausnahme des Lehrerteams in Hennef – keine positive Tendenz hinsichtlich eines didaktischen Mehrwerts erkennbar ist.

Diese Feststellung wird bestätigt durch die Lehrer/-inneneinschätzungen zu der zusammenfassenden Frage, ob sich die Qualität des theoretischen sowie des fachpraktischen Unterrichts – soweit er denn erteilt wurde – verändert hat. Hier sind innerhalb der Bildungsgänge keine einheitlichen Aussagetendenzen feststellbar. Einige Lehrer sprechen von einer Verbesserung, während andere darauf hinweisen, dass keine Veränderung erkennbar ist. Dies verwundert allerdings für den Bildungsgang Maler/-in und Lackierer/-in in Hennef, da die Lehrkräfte dort zuvor den positiven Auswirkungen der ganztägigen Beschulung und der Projektwochen auf den Lernprozess einheitlich zugestimmt haben. Dies kann hier allerdings aufgrund der indifferenten Aussagen nicht einheitlich bestätigt werden. Festgehalten werden kann letztendlich für alle Bildungsgänge, dass in

⁴⁷ Allerdings wird angemerkt, dass auch hierfür ein zehnstündiger Unterricht zu kurz ist.

⁴⁸ Hier geht es nicht um die Vorteile des handlungsorientierten Unterrichts im Sinne des Lernfeldkonzeptes an sich, sondern um didaktische Veränderungen, die dadurch entstehen, dass die Schüler/-innen an einem Tag länger in der Schule anwesend sind. Da in Recklinghausen die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes durch den GigS-Modellversuch erst richtig angestoßen und auch in der Zielsetzung mit aufgenommen wurde, wird dies häufig gleichgesetzt.

keiner Aussage von einer Verschlechterung der Unterrichtsqualität durch die Ganztagsberufsschule gesprochen wird.

Abschließend wird untersucht, ob der Unterricht nach Einschätzungen der Lehrer/-innen unter einer verstärkten Demotivation der Schüler/-innen leidet. Dazu wurden die Lehrer/-innen gebeten, folgende Aussage zu kommentieren: 'Aufgrund des hohen Arbeitsaufwands, den die Schüler/-innen leisten, sind sie wesentlich angespannter und zunehmend ausgepowert. Dies führt zu erheblichen Demotivationen im Unterricht'. Diese Aussage wurde einheitlich von den Lehrer/-innen der Standorte Recklinghausen und Hennef verneint. In Bocholt dagegen äußerten sich die Lehrer/-innen indifferent. Während zwei Lehrkräfte dieser Aussage nicht zustimmen, wird von zwei weiteren eine erhöhte Demotivation der Schüler/-innen wahrgenommen. Neben einer Enthaltung weist eine weitere Lehrperson darauf hin, dass sich der ganztägige Berufsschultag nicht negativ auf die Motivation auswirken würde, wenn dieser zum Regelfall werden würde und die Schüler/-innen „ihren Arbeitsaufwand als normal empfinden“. Außerdem trage die betriebliche Unterstützung und Aufklärung zur Motivation bei.

Die offene Fragestellung am Ende des Themenkomplexes nutzten einige Lehrkräfte, um als positive Konsequenz des Ganztagsunterrichts darauf hinzuweisen, dass zum einen sich das soziale Klima in der Klasse bzw. das Schüler-Lehrer-Verhältnis verbessert hat und zum anderen die Unterrichtsarbeit an sich interessanter geworden ist. Negativ wurde hervorgehoben, dass bei Krankheit, Feiertag o. ä. 10 Unterrichtsstunden pro Tag ausfallen. Problematisch zu bewerten ist ebenfalls, dass mehrere Klassenarbeiten an einem Tag geschrieben werden müssen, da insgesamt weniger Tage zur Verfügung stehen.

1.4 Organisation der Lehreraarbeit

Da bei dem Modell der Ganztagsbeschulung – neben dem Gesundheitsaspekt – vor allem eine Veränderung der organisatorischen Stellschraube 'Zeit' vorgenommen wurde, steht im Fokus dieses Themenkomplexes 'Organisation der Lehreraarbeit' zum einen die Frage, inwiefern sich durch GigS die Arbeitszeiten der Lehrkräfte im Bildungsgang insgesamt verändern. Untersucht wird, ob GigS aus Sicht der Lehrer/-innen zu einer veränderten Stundenverteilung sowohl an einem zehnstündigen Unterrichtstag als auch innerhalb einer Woche führt und welche Konsequenzen dies ggf. mit sich bringt. Da in den geführten Interviews 2008 von den Bildungsgangleitern einheitlich auf die organisatorische Problematik der Projektwochen hingewiesen wurde, wird ein weiterer Fokus zum anderen auf die Frage nach den vom Bildungsgangteam als notwendig wahrgenommenen Absprachen und organisatorischen Aktivitäten gelegt. Abschließend werden weitere, von den Lehrern als wesentlich hervorgehobene organisatorische Veränderungen ihrer Lehreraarbeit dargestellt.

Die Analyse der Arbeitszeiten und ihrer Konsequenzen wird konkretisiert über zwei Fragestellungen, die sich aus den Prognosen von 2007 ergeben. Einerseits wird in Anlehnung an die Prognosen des Lehrerteams am Berufskolleg Bocholt-West untersucht, ob die Lehrkräfte insgesamt eine Erhöhung ihrer Frei- und Springstunden wahrnehmen und wie sie mögliche Konsequenzen bewerten. Andererseits wird, orientiert an der Erwartung des Bildungsgangteams in Hennef, der Frage nachgegangen, inwieweit GigS zu einer Verlängerung der Präsenzzeiten an einem Tag und einer Verringerung der Anwesenheit an den anderen Tagen führt. Damit verbunden ist eine Betrachtung möglicher Vor- und Nachteile.

Entsprechend der Prognose nehmen nur die Lehrer/-innen am Berufskolleg Bocholt-West einheitlich eine Erhöhung der Frei- und Springstunden wahr. Diese sind, wie vom Bildungsgangleiter im Interview 2008 beschrieben und nun durch die anderen Lehrer zustimmend bestätigt, bewusst gesetzt. Ziel ist es, durch häufigen Lehrerwechsel den Unterricht für die Schüler abwechslungsreicher zu gestalten und die Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft zu steigern. Der Aussage, dass die Freistunden effektiv zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung oder zur Erfüllung außerunterrichtlicher Sonderaufgaben genutzt werden, wird nur von einzelnen Lehrkräften zugestimmt: „Seit ca. einem Jahr haben wir einen kleinen Lehreraarbeitsraum direkt neben den Unterrichtsräumen, so

dass ich die Springstunden erstmals sinnvoll nutzen kann.“ Für andere Lehrkräfte dagegen werden die Frei- und Springstunden als nachteiliger Mehraufwand empfunden, u. a. auch, da ihrer Meinung nach in der Schule nicht effektiv gearbeitet werden kann. Denn es fehlen sowohl genügend Lehrerarbeitsplätze als auch die notwendigen Unterrichtsunterlagen: „Bücher und Arbeitshefte stehen zu Hause und können nicht ständig hin und her transportiert werden.“ Der Aussage, dass sich durch die Freistunden und ihrer sinnvollen Nutzung die Heimarbeitszeit verkürzt, stimmt keiner der Lehrer/-innen zu. Wie bereits erwähnt, wird in den Bildungsgängen in Recklinghausen und Hennef weder eine Erhöhung der Frei- bzw. Springstunden wahrgenommen, noch ist dies bewusst geplant.

Hinsichtlich der Prognose aus Hennef, dass GigS zu einer Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit mit längeren Tagen an den GigS-Berufsschultagen und größerem zeitlichen Freiraum an Nicht-GigS-Tagen führt, gehen die Einschätzungen der drei Bildungsgänge auseinander. Dennoch ist innerhalb eines jeweiligen Bildungsgangs eine einheitliche Tendenz zu erkennen. Während das Lehrerteam in Recklinghausen dieser Veränderung mehrheitlich nicht zustimmt, bestätigen die Lehrer/-innen sowohl in Hennef als auch in Bocholt-West eine Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit. Indifferent sind die Lehrer/-innen allerdings hinsichtlich der Bewertung dieser Veränderung. Während einige einen nicht näher konkretisierten Vorteil sehen, weisen andere z. B. darauf hin, dass sie eine halbwegs gleichmäßige Arbeitszeit bevorzugen oder dass der entstehende Freiraum durch die Erfüllung von Sonderaufgaben (Verwaltung/Vertretung) ‘verpufft’. Zwar nicht aus Sicht aller, aber doch einzelner Lehrer/-innen wirkt sich die Verlagerung der Arbeitszeiten negativ auf das Klima im Bildungsgang bzw. auf die gesamte Schule aus, da die neuen Arbeitszeiten einhergehen mit der Gefahr, einige Kollegen des eigenen und anderer Bildungsgänge kaum noch zu sehen.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die getätigten Prognosen in Bocholt und Hennef für ihren eigenen Bildungsgang durchaus noch Bestand haben, aber nicht über alle drei Bildungsgänge hinweg generalisiert werden können. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Erhöhung der Freistunden in Bocholt trotz eines eigenen Lehrerarbeitsraumes mehrheitlich nicht sinnvoll für Lehrertätigkeiten verwendet werden können, sondern als zusätzlicher Aufwand empfunden werden. Auch die Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit wird heterogen wahrgenommen.

Mehrheitlich wird entsprechend der Aussagen der Bildungsgang- bzw. Schulbereichsleiter im Interview 2008 der erhöhte organisatorische Aufwand der Projektwochen von den Kollegen bestätigt. Folgende Aktivitäten führen nach Angaben der Lehrer/-innen zu erheblichem Mehraufwand:

- Raumplanung
- Lehrereinsatzplanung
- Vertretungsplanung bei Fehlzeiten der Lehrer
- Absprachen mit der ÜBL und den Betrieben
- Absprachen mit der Küche
- Akquise, Einsatz und Bezahlung externer Experten
- Organisation parallel arbeitender Lerngruppen

Auf die abschließende Fragestellung, welche bislang noch nicht erwähnten Auswirkungen auf die Organisation der Lehrertätigkeit im Rahmen des GigS-Modellversuchs erfahrbar sind, antworten einzelne Lehrer/-innen:

- Mehrorganisation und Vertretung bei Fehlzeiten von Kollegen (Fortbildungen, Krankheiten)
- Zuviel Wechsel zwischen Turnhalle und Klassenraum (anstrengend für Sportlehrer)
- Stundenplan- und Raumplanungsprobleme
- Wegen der langen Unterrichtszeit muss die Teilnahme an Konferenzen teilweise entfallen oder der Unterricht entfällt
- Absprachen mit der Küche
- Es fehlen Stundenressourcen für die Mehrarbeit der Kochklassen und der Essensaufsicht

1.5 Bewertung der Grundkonzeption

Am Ende des Fragebogens bestand für die Lehrer/-innen die Möglichkeit, das grundsätzliche Konzept der Ganztagsbeschulung in der gesunden Schule (zehnstündiger Berufsschultag, zwei Projektwochen, Ernährungskonzept und Bewegungskonzept) zu bewerten. Dazu wurden sie gebeten, die bei der Umsetzung auftretenden schulspezifischen Probleme auszublenken und die grundlegende Idee zu betrachten.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lehrer/-innen der Grundkonzeption - trotz Einschränkungen - tendenziell positiv gegenüberstehen. Lediglich zwei der 16 Befragten äußerten sich eindeutig negativ. Der Fokus der positiven Bewertung liegt dabei auf der besonderen Bedeutung sowohl des Bewegungs- als auch des Ernährungskonzeptes. Die besonderen Vorteile dieser Konzepte werden vor allem in den folgenden Aspekten gesehen:

- Sensibilisierung der Schüler/-innen für sich und ihren eigenen Körper
- Motivation der Schüler/-innen und Förderung der Konzentration und Lernbereitschaft
- Zentraler Stellenwert der Gesundheitsförderung im gesamten Ausbildungsprozess und nachhaltige Weiterentwicklung
- Stärkung der Schüler-Lehrer-Beziehung

Darüber hinaus wird seitens der Lehrkräfte zur erfolgreichen Umsetzung des Bewegungskonzeptes darauf hingewiesen, dass

- die Bewegungspausen den Schülern nicht aufgezwungen werden sollten
- für die Zielgruppe angemessene Übungen ausgewählt werden müssten

Eine Lehrkraft aus Recklinghausen betont außerdem die neue pädagogische Akzentuierung, die größere Bandbreite in der Unterrichtsgestaltung sowie die ganzheitliche Förderung des Individuums. Trotz einer positiven Grundhaltung weisen einige Lehrer/-innen darauf hin, dass die Einführung der Ganztagsbeschulung nur sinnvoll ist, „wenn die Rahmenbedingungen stimmen“ u. a. da die Positionierung im Gesamtsystem Schule zu Konflikt- und Mehrarbeitspotential führen kann. Außerdem wird angemerkt, dass die Organisation der Projektwochen problematisch sein kann.

Der Hauptkritikpunkt der Skeptiker liegt in der „Verneigung vor den betrieblichen Wünschen“, da die Ganztagsbeschulung eine Forderung sei, die den gewachsenen theoretischen Anforderungen nicht gerecht wird. Weitere Lehrer/-innen merken an, dass die Auszubildenden in den Betrieben teilweise ausbeutet werden (hohe Anzahl von Überstunden) und sich durch GigS die Anzahl der wöchentlichen Arbeitszeit erhöhe. „Nutznießer sind und bleiben die Betriebe und die Azubis, die sonst vielleicht keinen Ausbildungsplatz bekommen hätten. Für alle anderen Schüler und Lehrer wird es schwerer und noch anstrengender, besonders in den letzten Stunden.“

Trotz der aufgeführten Einschränkungen und der Kritik kann zusammenfassend festgehalten werden, dass durch den GigS-Modellversuch viele sinnvolle Impulse – vor allem aus dem Bereich des Bewegungs- und Ernährungskonzeptes – gesetzt wurden, die teilweise auch auf andere Bildungsgänge übertragen wurden.

2 Subjektive Arbeitsanalyse (Arbeits-Bewertungs-Check⁴⁹ für Lehrkräfte)

Um die Arbeit im Ganztagsberufsschulmodell auch im Zusammenhang mit gesundheitsrelevanten Faktoren zu analysieren, wurde der Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L) von Schaar Schmidt & Klieschke eingesetzt. Der Einsatz des ABC-L bietet die Möglichkeit, Verhältnisse und Umstände der schulischen Arbeit im Ganztagsberufsschulmodell darzustellen und miteinander zu vergleichen. Mit diesem Instrument werden die Arbeitstätigkeit von Lehrkräften im Ganztagsberufsschulmodell und die damit verbundenen Bedingungen analysiert. Es handelt sich somit um ein

⁴⁹ Vgl. Schaarschmidt, U./ Klieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Verfahren der subjektiven Arbeitsanalyse, in der es um die Einschätzung und Bewertung von Arbeitsaufgaben und -bedingungen im Ganztagsberufsschulalltag geht, und das zu den Standardmethoden der arbeitspsychologischen Diagnostik zählt.⁵⁰

Arbeitsaufgaben und -bedingungen wirken nicht auf direktem Wege, sondern resultieren aus der subjektiven Bewertung des Individuums als Beanspruchung. Je nach Ausmaß der subjektiven Bewertung werden sie als gesundheitliche Ressource oder als Stressoren eingestuft. Gegenstand der Bewertung im Verfahren des ABC-L sind die Arbeitsaufgaben, die sich in den bisherigen Erkenntnissen als relevante Gesundheitsvariablen erwiesen haben und der Einflussnahme durch das Individuum selbst zugänglich sind.⁵¹

In dem originalen Verfahren werden Einschätzungen zu 60 einzelnen Arbeitsmerkmalen verlangt, welche wiederum auf Grundlage einer inhaltlichen und statistischen Zuordnung zu 15 Bereichen zusammengefasst werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Bereiche „Arbeit mit Schülern über den Unterricht hinaus“, „Gespräche mit Eltern“ und „Verhalten der Eltern“ verzichtet (*), dafür um die „Zufriedenheit mit der Arbeitszeit im Ganztagsberufsschulmodell“ ergänzt (**). Die Beantwortung erfolgt auf einer 5-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 2: trifft überwiegend nicht zu, 3: trifft teils/teils zu, 4: trifft überwiegend zu, 5: trifft völlig zu), keine sowie ungültige Angaben werden als fehlend gewertet und fließen nicht in die Berechnungen mit ein.

Für die Auswertung werden die mittleren Rohwerte berechnet. Die berufsschulbezogenen Normwerte aus der Eichstichprobe des ABC-L gewährleisten keine Repräsentativität und die darin berücksichtigte Population weist nur eine geringe Beteiligungsrate auf. Demnach würde ein Vergleich, der in diesem Modellversuch erhobenen Daten mit denen der Normstichprobe ermittelten Werte über die Zuordnung in die Stanine-Skala⁵² die Ergebnisse verfälschen⁵³.

Dennoch ist der ABC-L ein teststatistisch gut abgesichertes Verfahren (Messzuverlässigkeit über Cronbachs Alpha ist mit .79 bis .97 als gut einzustufen⁵⁴) und erlaubt eine Einordnung und Bewertung der je nach Modellversuchsstandort vorliegenden Arbeitsbedingungen. Die Werte können daher Aufschluss darüber geben, welche Stärken die jeweilige Schule kennzeichnet und welche Faktoren eine besondere Aufmerksamkeit im Modellversuch verdienen. Die ausführliche Dokumentation der Einzelitems wurde im zweiten Zwischenbericht⁵⁵ der zweiten Projektphase vorgenommen.

In Abbildung 39 werden zunächst die mittleren Rohwerte für alle Modellschulen zusammenfassend dargestellt. Gemäß Schaarschmidt & Klieschke handelt es sich hierbei um die Idealnorm, dessen „wünschenswerte Ausprägungen“⁵⁶ vorliegen, wenn die Einschätzungen den maximalen Wert 5 erreichen. „In Abhängigkeit vom Ausmaß der Abweichung wird auf mehr oder weniger großen Veränderungsbedarf geschlossen“⁵⁷.

⁵⁰ Vgl. Schüpbach 1993; Kirchner 2005 zit. n. ebd.

⁵¹ Vgl. Schaarschmidt/ Klieschke (2007)

⁵² Die Stanine-Skala baut auf der Voraussetzung der Gaußschen Normalverteilung auf (ebd.).

⁵³ Vgl. ebd. S. 48 f.

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 49

⁵⁵ Arndt, M. / Beutner, M. / Bühren, C. G. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch. Köln: Eigen- druck.

⁵⁶ Schaarschmidt/ Klieschke (2007, S. 50)

⁵⁷ ebd.

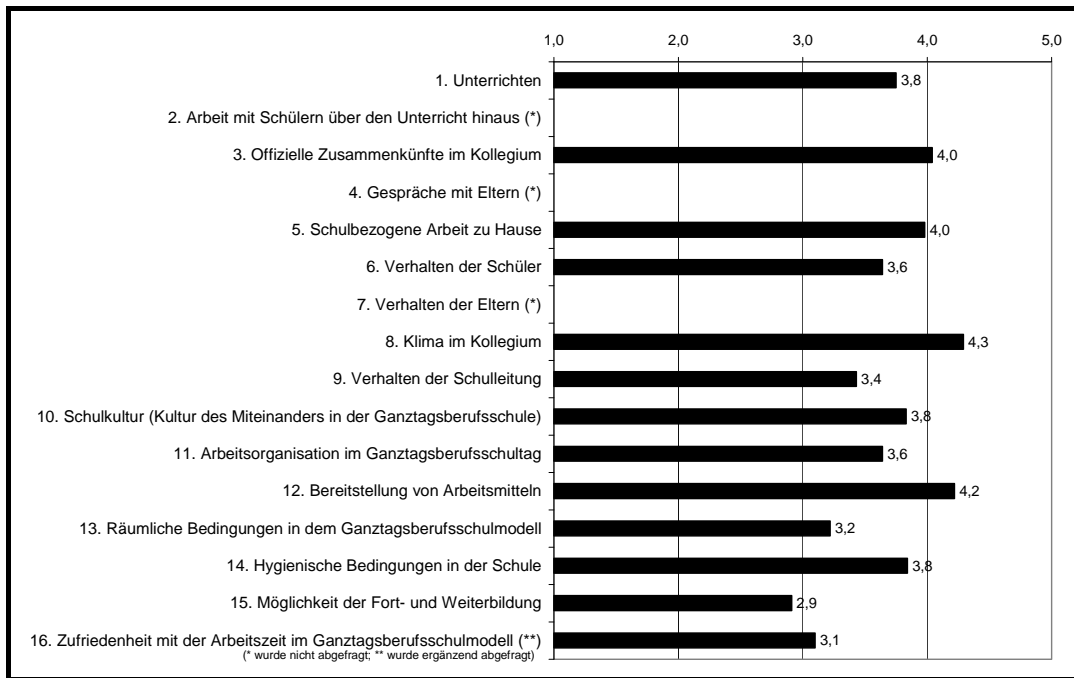


Abbildung 39: Mittlere Rohwerte in den Bereichen des ABC-L zusammengefasst für alle Modellschulen (N=17)

In der Gesamtbetrachtung aller Modellschulen entsprechen die mittleren Rohwerte zu den Bereichen 8 (Klima im Kollegium; MW: 4,3), 12 (Bereitstellung von Arbeitsmitteln; MW: 4,2) und 3 (Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium; MW: 3,8) am ehesten der Idealnorm und können als eine Stärke in den Schulen gewertet werden. Die Zufriedenheit mit der Arbeitszeit im Ganztagsberufsschulmodell (ergänzender Bereich 16; MW: 3,1), die räumlichen Bedingungen (Bereich 13; MW: 3,2) und die Fort- und Weiterbildung (Bereich 15; MW 2,9) erhalten die geringsten Ausprägungen und deuten auf einen tendenziellen Entwicklungsbedarf hin.

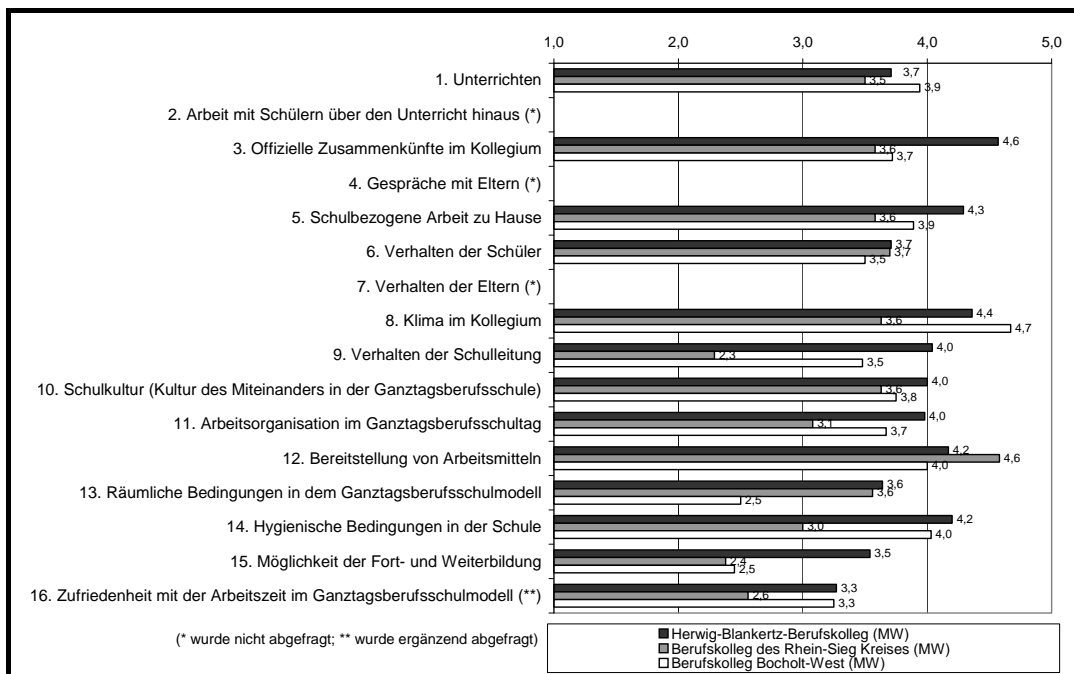


Abbildung 40: Mittlere Rohwerte in den Bereichen des ABC-L differenziert nach Modellschule (N=17)

Betrachtet man nun die Ergebnisse an den einzelnen Modellversuchsstandorten im Vergleich (Abbildung 40), bestätigen sich die zuvor formulierten Annahmen. Ähnliche Einschätzungen an den Modellversuchsstandorten lassen sich für den Bereich 1 (Unterrichten), Bereich 6 (Verhalten der Schüler), Bereich 10 (Kultur des Miteinanders) sowie 12 (Bereitstellung von Arbeitsmitteln) feststel-

len. Wenngleich die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an Berufsschule 1 mit MW 3,5 zufriedener eingeschätzt werden, als an den anderen Standorten (MW: 2,4 und 2,5), wird der Nutzen insgesamt nur geringfügig bestätigt. Dass die Lehrkräfte durch den Modellversuch ihre methodischen Kenntnisse bzw. Kompetenzen zur Steuerung von Schülerleistungen im Ganzttag erweitert haben, wird an Berufsschule 1 (MW: 3,8 und 3,6) überwiegend bestätigt, während an den anderen beiden Berufsschulen der Nutzen mit MW 2,8 und 3,0 bzw. MW 3,0 und 3,4 nur teilweise bestätigt wird.⁵⁸ Unterschiede zeigen sich an den Modellschulen vor allem in den räumlichen und hygienischen Bedingungen (Bereich 13 und 14) sowie in dem unterstützenden Verhalten der Schulleitung (Bereich 9).

Betrachtet man die mittleren Rohwerte in den Bereichen des ABC-L differenziert nach Einbindungsgrad in den Ganzttag, schätzen die Lehrkräfte mit einem erhöhten Stundendeputat die Arbeitsbedingungen schlechter ein als ihre Kollegen/-innen. Vor allem die Arbeitsorganisation im Ganztagsberufsschultag (MW 3,3 gegenüber 3,9), die schulbezogene Arbeit zu Hause (MW 3,4 gegenüber 4,3) und die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (MW 2,7 gegenüber 3,5) erhalten geringere Zustimmungen.

3 Zusammenfassung

Insgesamt bleibt, wie so häufig schon erwähnt, festzuhalten, dass auch in Bezug auf die hier betrachteten Auswirkungen der Ganztagsbeschulung auf die Arbeitsweisen keine GigS-typischen über alle Bildungsgänge hinweg verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden können. Stattdessen sind nur schulspezifische Aussagen möglich. Doch selbst in der einzelnen Schule sind uneinheitliche Wahrnehmungen erkennbar. Dies lässt sich einerseits mit unterschiedlichen Pflichtstundendeputaten im Bildungsgang und dem entsprechenden Einbindungs- und Verantwortungsgrad in die Ganztagsberufsschule erklären. Andererseits können die uneinheitlichen Wahrnehmungen auch als ein Indiz für den fehlenden kommunikativen Austausch der Lehrer/-innen eines Kollegiums betrachtet werden. Die Tabelle 16 auf der folgenden Seite fasst noch einmal die mehrheitlichen Aussagen als Aussagetendenzen zusammen.

⁵⁸ Ergänzend zum ABC-L erhobene Aussagen, welche nicht in die Berechnung der Mittelwerte von Bereich 15 mit eingeflossen sind.

Themenkomplex	Führt die Organisationsform der Ganztagsbeschulung...	Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef	Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen	Berufskolleg Bocholt-West in Bocholt
Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte	zu einer Veränderung des Arbeitsaufwandes?	Erhöhter Arbeitsaufwand	Unveränderter bis leicht erhöhter Arbeitsaufwand	Erhöhter Arbeitsaufwand
	zu einem negativen Einfluss auf die Motivation der Lehrkräfte?	Keine erhöhte Demotivation	Keine erhöhte Demotivation	Keine erhöhte Demotivation
Zusammenarbeit im Bildungsgang	zu einer Veränderung der Arbeitsweise hinsichtlich didaktischer und methodischer Absprachen?	Keine Veränderung der didaktisch-methodischen Absprachen	Verbesserung der didaktisch-methodischen Absprachen	Keine Verschlechterung (ansonsten indifferent)
	und hauptsächlich die Institution des Mittagessens zu einer veränderten Kommunikation im Bildungsgang?	Keine wesentliche Veränderung	Keine wesentliche Veränderung	Positiver Einfluss des Mittagessens auf die Kommunikation im Bildungsgang
Qualität der Unterrichtsarbeit	zu einer Qualitätsverbesserung des theoretischen und fachpraktischen Unterrichts?	Indifferente Aussagen	Indifferente Aussagen	Indifferente Aussagen
	zu einer verstärkten Demotivation der Schüler/-innen?	Keine erhöhte Demotivation	Keine erhöhte Demotivation	Indifferente Aussagen
Organisation der Lehreraufgabe	zu einer Erhöhung der Frei- und Springstunden, die sinnvoll für schulische Aktivitäten verwendet werden können?	Keine Erhöhung der Frei- und Springstunden	Keine Erhöhung der Frei- und Springstunden	Gezielte Erhöhung der Frei- und Springstunden, aber mehrheitlich als zusätzlicher Aufwand empfunden, da nicht sinnvoll nutzbar
	zu einer Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit mit verlängerten Präsenzzeiten an GigS-Tagen und verringerter Anwesenheit an anderen Tagen?	Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit (indifferente Bewertung)	Keine Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit	Verlagerung der wöchentlichen Arbeitszeit (indifferente Bewertung)

Tabelle 16: Aussagetendenzen der Lehrer/-innen zu den Auswirkungen auf die Arbeitsweisen

Aus dem durchgeführten Vergleich der Lehreraussagen mit den 2007 prognostizierten Einschätzungen wird die Notwendigkeit der Revision und Ergänzung einzelner Prognosen deutlich. Dies weist zum einen auf den Entwicklungscharakter dieses Modellversuchs hin. Zum anderen wird bewusst, dass die Konsequenzen und Auswirkungen derartiger Eingriffe in die Organisationsform der Berufsschule aus Lehrersicht zu Beginn nicht überschaubar sind. Es bedarf somit einer gewissen Offenheit und Flexibilität der Lehrkräfte, um die Veränderungen aktiv mitzutragen. Dies verdeutlicht auch die Aussage einer beteiligten Lehrkraft: „Ich bin durch den Versuch viel experimentierfreudiger geworden. Denn es wird vieles mitgemacht, wo ich vorher gedacht habe, das geht überhaupt nicht.“

Doch es gab auch Prognosen, die nach zweijähriger Erfahrung ihre Gültigkeit behalten bzw. bereits eingetreten sind. Wie beispielsweise in Bocholt-West von Anfang an antizipiert wurde, hat sich durch das Mittagessen die Kommunikation im Bildungsgang wesentlich verbessert, nicht ohne permanentes Engagement Einzelner und wiederkehrender Aufforderungen an die Kollegen zur regelmäßigen Teilnahme. Dies zeigt, wie wichtig es ist, Erwartungen und erkennbare Potenziale

sowohl den Kollegen gegenüber als auch für sich selber explizit zu machen. Darüber hinaus zeigt es die Notwendigkeit eines permanenten Beitrages zur Realisierung erkennbarer Potenziale.

Die Umsetzung des Modellversuchs GigS konzentriert sich vor allem auf Gelingensfaktoren im organisatorischen Bereich unter Berücksichtigung der Schülerbelastungen im Tagesverlauf. Maßnahmen zur Förderung der Lehrgesundheit beschränken sich überwiegend auf Maßnahmen der Teamarbeit bzw. -entwicklung. Deshalb wurden die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und organisationale Ressourcen in der gesunden Ganztagsberufsschule ebenfalls in den Blick genommen. Bedingt durch die kleine Population der in dem Modellversuch involvierten Lehrkräfte, kann eine differenzierte Diagnose von personalen Faktoren aus Datenschutzgründen nicht vorgenommen werden. Betrachtet man aber zusammenfassend die dargestellten Ergebnisse zu den Anforderungen und Belastungen der Lehrkräfte, so können folgende Aussagen zum Modellversuch festgestellt werden: Die Gestaltung des Unterrichtstags ist an den einzelnen Modellversuchsstandorten zufriedenstellend, wenngleich aus der Arbeitsanalyse unterschiedliche Bedingungen und die uneinheitliche Ausprägung von organisationalen und sozialen Ressourcen deutlich werden. Übergreifend werden vor allem die kollegiale Zusammenarbeit und die im Modellversuch zur Verfügung gestellten Arbeitsmittel als unterstützende Variablen wahrgenommen. Trotz der sehr unterschiedlichen Bedingungen an den Modellversuchsstandorten werden Unterschiede bzgl. der schulinternen Arbeitsbedingungen deutlich. Lehrkräfte mit einem höheren Stundendeputat in der Ganztagsberufsschule zeigen Indizien für eine höhere Beanspruchung.

Zusammenfassend betrachtet fällt aus didaktischer Perspektive auf, dass die von den Lehrern genannten Vorteile der Grundkonzeption hauptsächlich nur im Bewegungs- und Ernährungskonzept liegen und GigS – die curricular im Lernfeldkonzept verankerte Idee der Handlungsorientierung ausgeklammert – ansonsten nicht zu einer Verbesserung des theoretischen oder fachpraktischen Unterrichts führt. Somit gelingt aus Lehrersicht mit der Umsetzung des Bewegungs- und Ernährungskonzeptes, allerdings unter Veränderung der Arbeitsbedingungen, die einhergehen mit einer teilweise höheren Beanspruchung der Lehrkräfte.

VI EINSCHÄTZUNGEN AUS SCHULEN, BETRIEBEN UND POLITIK

1 Konzept- und Organisationspotenziale aus Schulleitersicht

Für eine abschließende schulische Einschätzung der Konzept- und Organisationspotenziale drängt sich geradezu folgende Frage in den Mittelpunkt des Interesses: Wird GigS im Anschluss an den Modellversuch in den jeweiligen Bildungsgängen fortgesetzt? Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, da eine Fortführung als Zeichen einer positiven Einschätzung betrachtet werden kann, während die Nicht-Fortführung ein Indiz des Scheiterns darstellt. Allerdings wäre diese Schlussfolgerung zu vereinfacht, wenn nicht nach den dahinter stehenden Gründen gefragt werden würde. Deshalb wurden im Rahmen der Mitte 2009 zum Abschluss des Modellversuchs durchgeführten Interviews mit den Schul- und Bildungsgangleitern u. a. diese Fragen thematisiert.

Darüber hinaus ist offensichtlich, dass unter Modellversuchsbedingungen gemachte Erfahrungen, begründete Entscheidungen zur Fortführung von GigS in einem Bildungsgang oder der Übertrag auf einzelne Bildungsgänge nur wenig über das Konzept- und Organisationspotenzial einer flächendeckenden Ausweitung aussagen. Deshalb stellte dies einen weiteren Schwerpunkt der obigen Interviews dar. Die Einschätzungen der gesunden Ganztagsberufsschule als Regelfall werden dabei aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen erfolgt eine Annäherung aus der Perspektive bereits unter Modellversuchsbedingungen bestehender Probleme sowie der Frage, inwiefern eine flächendeckende Ausweitung zu einer Verschärfung oder alternativ zu einer Reduzierung dieser Probleme führen könnte. Zum anderen wird untersucht, ob mit größeren organisatorischen Herausforderungen oder Problemen gerechnet werden könnte, die bei der Umsetzung im Einzelfall als unproblematisch bzw. gut lösbar bewertet werden. Auch werden Vorschläge und Empfehlungen der Schul- und Bildungsgangleiter zu der Frage, wie mit zu erwartenden Problemen umgegangen werden könnte, um GigS sinnvoll auszuweiten, angeführt.

1.1 (Nicht-)Fortführung der Ganztagsbeschulung und ihre Gründe

Während ab dem Schuljahr 2009/2010 die Beschulung der Maler/-innen und Lackierer/-innen am Berufskolleg Rhein-Sieg in Hennef wieder nach der herkömmlichen Organisationsform mit zwei Berufsschultagen erfolgt, wird GigS sowohl in Bocholt-West als auch in Recklinghausen fortgesetzt. An diesen Standorten findet die Fortführung jedoch nicht nur in den bisherigen Bildungsgängen statt, sondern es erfolgt die Ausweitung auf die Textilberufe (Bocholt-West) und die Fleischer, Bäcker, Konditoren sowie die Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk der obigen Gewerke (Recklinghausen).

In Hennef sind sich die Schulleitung und die Bildungsgangleitung einig, dass trotz der von ihnen wahrgenommenen Vorzüge (Verbesserung des Lernprozesses durch zeitnahe praktische Umsetzung des theoretisch Erlernten, verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung, Bewegungs- und Ernährungskonzept etc.) die Fortführung der Ganztagsbeschulung nicht möglich bzw. sinnvoll ist. Als ausschlaggebende Gründe werden genannt

1. die hohen Abwesenheitszahlen der Schüler/-innen während der Projektwochen
2. die fehlende Finanzierung der Verpflegung

Zu 1) Die Hauptverantwortung für diese Entwicklung wird den Betrieben zugewiesen. Denn diese seien nach Angaben der Befragten „nicht interessiert“ und zeigen „keinerlei Resonanz“, stattdessen sei ihnen nur wichtig, dass die Auszubildenden die Prüfung bestehen und produktiv arbeiten können. Diese Haltung äußert sich dramatisch im Rahmen der Projektwochen, an denen nach Angaben der Befragten durchschnittlich nur die Hälfte der Schüler/-innen teilnehmen. Wenn sich jedoch genau dieses Verhalten festigt, dann ist mit einem Qualitätsverlust des schulischen Teils

der dualen Berufsausbildung zu rechnen. Denn das Fernhalten der Schüler an vier der fünf Projektwochentage geht mit einem Unterrichtsversäumnis von ca. 80 Stunden einher.⁵⁹

Zu 2) Da die Verpflegung, vor allem das Mittagessen, eine besondere Schlüsselfunktion einnimmt und zu den grundlegenden Gelingensbedingungen zählt, nimmt die Finanzierung der Verpflegung einen besonderen Stellenwert bei der Umsetzung der Ganztagsbeschulung ein. Aus Sicht der Befragten sind es die Betriebe, die die Finanzierung sicherstellen sollten. Denn ihnen kommt der wirtschaftliche Vorteil zugute. Der wirtschaftliche Vorteil wird vor allem in der verbesserten körperlichen Leistungsfähigkeit sowie der zusätzlichen produktiven Arbeitszeit der Auszubildenden gesehen. Diese Sichtweise deckt sich mit den Einschätzungen der Lehrer/-innen, die der Konzeptidee kritisch gegenüberstehen.⁶⁰

Ein weiterer Grund, der gegen die Fortführung der Ganztagsbeschulung spricht – aber bei Erfüllung der obigen Bedingungen durchaus in Kauf genommen worden wäre – ist der erhöhte Arbeitsaufwand. Dieser wird, wie in Kapitel V.1.1 beschrieben, von der Mehrheit der Lehrkräfte wahrgenommen.

Im Gegensatz zum Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef wird GigS am Berufskolleg Bocholt-West und am Herwig-Blankertz-Berufskolleg weitergeführt bzw. in einzelnen Bildungsgängen neu eingeführt. Die von den Schulleitern und Bildungsgangleitern genannten Gründe stimmen weitestgehend mit den positiven Aussagen der am GigS-Projekt beteiligten Lehrkräfte überein.⁶¹ Im Wesentlichen werden die positive Wirkung sowohl des Bewegungs- als auch des Ernährungskonzeptes, die verbesserte Schüler-Lehrer-Beziehung sowie die Ausgestaltungsmöglichkeiten der Projektwochen genannt. Darüber hinaus trägt GigS zur Attraktivitätssteigerung der Schule bei: „Ich glaube, dass wir auch eine neue Stellung bekommen haben in der Beziehung zu unseren dualen Partnern, wir hatten etwas anzubieten [...]. Das hatten wir früher auch nicht.“

Da sich die Argumente aller drei Bildungsgänge für die Fortführung von GigS kaum unterscheiden, stellt sich die Frage, inwieweit die oben beschriebenen Hemmnisfaktoren für die Entscheidungen der Standorte in Bocholt-West und Recklinghausen von Bedeutung sind. Die folgenden Ausführungen strukturieren sich somit über die Fragen nach den Einstellungen der Betriebe und deren Auswirkungen auf die Teilnahme der Schüler am Unterricht, primär an den Projektwochen, (a) sowie nach der zukünftigen Finanzierung des Verpflegungskonzeptes (b).

(a) Einstellung der Betriebe

Während beide Schulleiter von einer eindeutig positiven Resonanz der Betriebe auf den Innungsveranstaltungen berichten, relativieren die Bildungsgangleiter diesen Eindruck sowohl für das Bewegungskonzept und als auch für die Projektwochen.

Der fokussierte Sportaspekt führt zunächst zu vermehrten Protesten der Betriebe, da diese sich nach Einschätzung der Befragten generell ablehnend gegenüber den allgemein bildenden Unterrichtsfächern, auch dem Fach Sport/Gesundheitsförderung, äußern. Erst die genaue Aufklärung über die Absichten des Bewegungskonzeptes führt zu mehr Verständnis. „Das sehen die [Betriebe] dann ein, [denn] die wissen ja selber, wie oft die Leute krankfeiern, weil sie Rückenprobleme haben und so was, weil nichts dagegen getan wird.“ Ausgehend von dieser Erfahrung betonen die Befragten die Notwendigkeit der vorherigen Aufklärung der Betriebe. Vor allem, da immer wieder deutlich wird, wie stark die Motivation der Schüler/-innen durch die Haltung der Betriebe beeinflusst wird. In Bezug auf die Projektwochen wird darauf hingewiesen, dass die Betriebe diesen aufgrund der verlängerten betrieblichen Abwesenheitszeit der Auszubildenden grundlegend negativ gegenüber stehen. Deshalb sind die Schulen bemüht, die Projektwochen in der auftragsschwächsten Zeit durchzuführen, wie bereits in Kapitel III.2 dargestellt wurde. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass es durchaus auch einige Betriebe gibt, die den didaktischen

⁵⁹ Näheres zur Fehlzeitenanalyse vgl. Kapitel IV.2.5.

⁶⁰ Näheres zur Einschätzung der Lehrer/-innen vgl. Kapitel V.1.5.

⁶¹ Ebd.

Mehrwert der Projektwochen erkennen und das selbstbestimmte und problembezogene Lernen befürworten.

Wie die Ergebnisse der Fehlzeitenanalyse in Kapitel IV.2.5 verdeutlichen, ist bei den Friseur/-innen des Herwig-Blankertz-Berufskollegs ebenso wie bei den Maler/-innen und Lackierer/-innen am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef ein betriebsbedingtes Fehlen während der Projektwochen festzustellen. Dies wird am Herwig-Blankertz-Berufskolleg jedoch nicht als Hemmnis gegen eine Fortführung des GigS-Modells wahrgenommen. Im Bildungsgang Tischler/-innen des Berufskollegs Bocholt-West sind dagegen während der Projektwochen keine erhöhten Fehlzeiten feststellbar.

(b) Finanzierung des Verpflegungskonzeptes

In Bocholt-West hat sich die Innung bereit erklärt, die finanzielle Organisation der Verpflegung zu übernehmen: „In dem Moment, als wir über den Modellversuch gesprochen haben, und auch über die Komponente gesunde Ernährung, haben alle Beteiligten inklusive des Geschäftsführers der Kreishandwerkerschaft gesagt: ‘Machen Sie das bitte [weiter], wir stehen da voll hinter’.“ Es wurde vereinbart, dass die Innung die komplette Abwicklung des Inkassos übernimmt und der Schule pro Essen 3,50 Euro zur Verfügung stellt.

Am Herwig-Blankertz-Berufskolleg ist die Finanzierung des Verpflegungskonzeptes in Recklinghausen zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht sichergestellt. Durchaus denkbar ist es, Sponsoren zu aktivieren und/oder eine anteilige Beteiligung der Schüler/-innen einzufordern (derzeit 1,50 Euro). Darüber hinaus wird eine finanzielle Unterstützung seitens des Ministeriums als sinnvoll erachtet. Bezüglich der Unterstützungsmöglichkeiten durch die Friseurbetriebe besteht Einigung darüber, dass es durchaus Betriebe geben wird, die die Ganztagsbeschulung unterstützen würden, aber ebenso auch welche, die dies nicht wollen oder finanziell nicht können. Die Innung lehnt nach Angaben der Befragten eine Bezuschussung ab. Zukünftig wird mit einem Gesamtbetrag von ungefähr 6,00 Euro zur Sicherung der Versorgung gerechnet.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vom Berufskolleg in Hennef genannten Hemmnisfaktoren von den anderen beiden Bildungsgängen als nicht relevant wahrgenommen werden: Entweder weil sie nicht eintreten (keine erhöhten Fehlzeiten in Bocholt), weil sie bereits überwunden wurden (finanzielle Organisation durch die Innung) oder weil sie derzeit nicht als unlösbar (die bislang noch unklare Finanzierung erscheint lösbar) bzw. unproblematisch (erhöhte Fehlzeiten in Recklinghausen erscheinen nicht problematisch) betrachtet werden.

1.2 Herausforderungen der Ganztagsbeschulung als Regelfall

Skeptisch stehen die Schulleiter einer flächendeckenden Ausweitung der Ganztagsbeschulung gegenüber. Sie weisen darauf hin, dass dem bestehenden Organisationssystem nicht einfach ein neues System übergestülpt werden kann. Das wäre „Utopie“ und würde „nicht funktionieren“. Deshalb soll nun herausgefunden werden, wo die Probleme zwischen der bestehenden Schulorganisation und der Ganztagschule in der gesunden Schule entstehen und welche Veränderungen für eine Ausweitung sinnvoll wären. Eine Annäherung erfolgt aus zwei Perspektiven entlang der Fragen:

- 1) Welche organisatorischen Probleme entstehen bereits bei der Umsetzung von GigS als Einzelfall, das heißt in einem oder evtl. wenigen Bildungsgängen eines Berufskollegs? Führt eine flächendeckende Ausweitung zu einer Verschärfung oder Reduzierung dieser Probleme?
- 2) Welche organisatorischen Probleme werden bei einer Ausweitung erwartet, die in der Einzelfallbetrachtung entweder als unproblematisch oder gut lösbar erscheinen?

Begleitet wird die jeweilige Perspektive durch die Suche nach denkbaren Lösungsansätzen oder expliziten Empfehlungen.

Zu 1) Bei der Umsetzung der Ganztagsbeschulung als Einzelfall lassen sich aus den Aussagen der Befragten im Wesentlichen zwei organisatorische Spannungsfelder ausmachen. Dabei handelt es sich um Probleme, die direkt aus der Grundkonzeption von GigS entstehen: Zum einen betrifft es die Organisation der Projektwochen (a) und zum anderen die geforderte Rhythmisierung des Unterrichts, ausgerichtet am Lernrhythmus der Schüler (b). Da eine genaue Erläuterung der schulspezifischen Probleme der Spannungsbereiche in Kapitel III.2 (Projektwochen) und Kapitel III.1 (Rhythmisierung) dargestellt wurde, werden hier nur kurz die wesentlichen Kernaussagen wiedergegeben, bevor die zu erwartenden Konsequenzen einer Ausweitung aufgeführt werden. Da ein weiteres Problempotenzial in der Zusammensetzung und Einstellung des Lehrerteams (c) gesehen wird, werden abschließend Empfehlungen der Schul- und Bildungsgangleiter angeführt.

(a) Organisation der Projektwochen

Die Organisation der Projektwochen stellt vor allem aufgrund der in allen drei Bildungsgängen vorherrschenden Lehrerknappheit sowie aufgrund einer teilweise bestehenden Raumknappheit eine große Herausforderung dar. Darüber hinaus verhindern in zwei der drei Bildungsgänge nicht rechtzeitig stattfindende Abstimmungen mit den ÜBL-Lehrgängen sowie mit weiteren schulinternen Terminen eine sinnvolle Einbindung der Projektwochen in die didaktische Jahresplanung. Dies ist vor allem aus didaktischer Perspektive für den Kompetenzaufbau der Schüler/-innen kritisch zu betrachten. Stehen mögliche Termine fest, müssen vor dem Hintergrund personeller und räumlicher Engpässe weitere Absprachen mit anderen Bildungsgängen sowie Absprachen mit dem Küchenteam zur Sicherstellung der täglichen Verpflegung vorgenommen werden. Wie bereits gezeigt wurde, ist die Organisation der Projektwochen mit erheblichen Abstimmungsschwierigkeiten verbunden, die in ihrer Konsequenz sogar zu Unterrichtsausfall führen kann. Im Hinblick auf eine flächendeckende Ausweitung der Ganztagsberufsschule äußern sich sowohl die Schul- als auch die Bildungsgangleiter indifferent. Einige merken vor dem Hintergrund der bestehenden Ressourcen skeptisch an, dass von einer Verschärfung der Problematik auszugehen sei. Knappe Lehrerressourcen bedeuten implizit, dass „immer was gestrichen werden“ muss. Auf die Frage, welche Stunden/Lernfelder/Fächer zum Kürzen prädestiniert wären, wurde allerdings keine direkte Antwort gegeben. Zusätzlich zu dem Problem der fehlenden Ressourcen wird darauf hingewiesen, dass im Falle einer Ausweitung die jetzige Berücksichtigung der zeitlichen Interessen der Betriebe in der Form nicht mehr möglich sein würde. Ausgehend von den bisherigen Erfahrungen des Berufskollegs des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef würde dies im schlimmsten Fall zu einem Fernhalten der Schüler/-innen vom Unterricht führen. Gegenüber den zu erwartenden Befürchtungen äußert sich der Bildungsgangleiter in Recklinghausen eher zuversichtlich. Er deutet die aktuelle Organisationsproblematik in seinem Bildungsgang primär als Folge parallel bestehender Systeme im Berufskolleg und der jeweiligen Einbindung der Lehrkräfte: „Wenn das das ganze System macht [...], dann können sie das alles synchronisieren. [...] Dann sehe ich [...] das Problem nicht so groß. Das ist jetzt so groß, weil wir [GigS] im Grunde [...] nur in einem kleinen überschaubaren Rahmen hatten und ich aber auch noch in anderen Klassen eingesetzt war.“ Als möglicher Lösungsansatz zur Überwindung der Lehrerknappheit wird angebracht: „Wir haben auch schon über ein Modell nachgedacht, dass wir diese Blockwochen auch durch Experten gestalten, dass wir selber externe Kräfte zukaufen, die das im Grunde übernehmen.“

(b) Loslösung vom Schulrhythmus

Wie bereits in Kapitel III.1 deutlich wird, scheiterten die Versuche aller drei Bildungsgänge, den Berufsschulunterricht stärker am Lernrhythmus der Schüler auszurichten, statt durch eine vorgegebene Studententaktung zu bestimmen. Begründet wird dies mit dem Wunsch der Schüler/-innen, in den Pausen Freunde treffen zu wollen, mit der Signalwirkung der Pausenklingel, den bestehenden Kiosk-Öffnungszeiten sowie dem Einsatz der Lehrer in anderen Bildungsgängen. Inwiefern dieses Problem bei einer Ausweitung von GigS vermieden werden kann bzw. wie das System aussehen sollte, um eine stärkere Orientierung an den Lernzeiten zu ermöglichen, wurde in den Interviews nicht explizit thematisiert.

(c) Zusammensetzung und Einstellung des Lehrerteams

Unabhängig von GigS als Einzelfall oder als flächendeckende Ausweitung weisen alle Befragten darauf hin, während des Modellversuchs gute Erfahrungen mit einem kleinen, konstanten Lehrerteam gemacht zu haben. Allerdings wird vor allem aus Hennef angemerkt, dass die gewählte Teamzusammensetzung nicht GigS-typisch, sondern eine Notwendigkeit des Lernfeldkonzeptes sei. Der Vorteil des beständigen Einsatzes der Lehrkräfte in und der Konzentration auf wenige Bildungsgänge zeigt sich nach Angaben der Befragten sowohl in didaktischer als auch organisatorischer Hinsicht: primär in der Betreuungsmöglichkeit der Schüler/-innen, der inhaltlichen Verzahnungen sowie den Absprachen und der Zusammenarbeit mit den Teamkollegen. Als erkennbarer Nachteil wird angeführt, „dass [man] innerhalb der Schulentwicklung gewisse Bereiche sowie neue Kollegen nicht mehr kennt. [...] Man ist im Prinzip abgeschottet.“ Es wird außerdem aus Bocholt-West darauf hingewiesen, dass es aufgrund der Stundendeputate häufig nicht möglich ist, die Lehrer/-innen des berufsübergreifenden Bereichs auf wenige Bildungsgänge zu beschränken. Außerdem erfordern ständige Veränderungen der Schülerzahlen mehr Flexibilität.

Die Frage, was eine Lehrkraft für den Einsatz in der gesunden Ganztagschule vor allem aufweisen sollte, wird von den Schul- und Bildungsgangleitern beantwortet mit:

1. Identifikationsbereitschaft,
2. Arbeitsbereitschaft und Arbeitswille,
3. Experimentierfreudigkeit und
4. Teamfähigkeit.

Zunächst sollte sich jeder Lehrer mit dem Gedanken und der Philosophie von GigS identifizieren. Einerseits um GigS gegenüber den Skeptikern unter den Schüler/-innen und Betrieben zu vertreten und andererseits um Entwicklungen voranzutreiben, die die Umsetzung von GigS verbessern. Dies ist eng verbunden mit der Bereitschaft und dem Willen, Arbeit und Verantwortung zu übernehmen und diese somit auf mehrere Beteiligte zu verteilen. Ansonsten droht die Gefahr der Überlastung Einzelner, wie die folgende Aussage zeigt: „Die Bereitwilligkeit für diverse Sachen, Bewegungsübungen, Konzentrationsübungen [etc.] ist bei zwei Leuten hängen geblieben, bei den anderen nicht. [...] Das Problem war, dass das Arbeitspensum dann im dritten Jahr so groß geworden ist, dass [...] man an seine Belastungsgrenze gekommen ist.“ Außerdem wird betont, dass für einen derartigen Modellversuch die „Bereitschaft, auch mal was auszuprobieren und auch mal Fehler zu machen“ wichtig ist. Gerade unter der Prämisse des Lernfeldkonzeptes, aber nicht nur, wird die Bedeutung der „Teamfähigkeit“ betont: „Da muss man sich aufeinander abstimmen, da muss man schon etwas von seiner Lehrerdominanz hinten anstellen.“

Zu 2) Analysiert man die Interviews mit den Schul- und Bildungsgangleitern nach zu erwartenden Problemen der flächendeckenden Ausweitung, die für GigS als Einzelfall nicht bedeutsam sind, lassen sich drei Spannungsfelder ausmachen: Die am Schüler orientierte Gestaltung des Stundenplans (a), die Ausweitung des Mittagessens (b) und die Teilnahme der Lehrer an sowie die Organisation von Konferenzen (c).

(a) Schülerorientierte Stundenplangestaltung

Wie bereits Kapitel III.1 hervorhebt, steht bei der Gestaltung des Stundenplans im Modellversuch die Entlastung der Schüler sowie die Steigerung ihrer Konzentrationsfähigkeit im Vordergrund. Diskutieren und Ausprobieren führte zu der Erkenntnis, den berufsbezogenen Unterricht schwerpunktmäßig morgens und vormittags, den Sportunterricht entweder direkt vor dem Mittagessen oder am Ende des Tages und den fachpraktischen Unterricht – falls er durchgeführt wird – sowie „Unterrichtsinhalte, die die Schüler aktiv fordern“ nachmittags anzusetzen. Als gesetzter Fixpunkt wird das Mittagessen gesehen. Darüber hinaus wird je nach Bildungsgang besonderer Wert entweder auf einen abwechslungsreichen Unterricht durch häufigen Lehrerwechsel oder auf einen längeren Einsatz der gleichen Lehrkraft in einer Klasse gelegt, um flexibler auf den Lernprozess einzugehen. Es zeigt sich, dass diese Schülerorientierung unter anderem deshalb möglich ist, da

die Stundenplangestaltung entweder dezentral vom Bildungsgang- bzw. Schulbereichsleiter oder zentral mit besonderer Vorrechtsstellung erfolgt. Bei einer Ausweitung unter gegebenen Ressourcen wird jedoch eine schülerorientierte Stundenplangestaltung in der Form nicht mehr möglich sein. Engpässe wird es vor allem bei der Nutzung der Sporthalle, der Fachpraxisräume und der Kantine geben.

Für die Nutzung der Sporthalle gilt, dass eine Belegung zu bestimmten Wunschzeiten nicht möglich ist, solange diese von mehreren Klassen und teilweise anderen Schulen und Vereinen genutzt wird: „Wenn das alle Bildungsgänge machen, dann bräuchten wir entweder eine größere Sporthalle oder die Verfügbarkeit der Sporthalle muss eben logistisch so gut verschachtelt werden, dass alle Sport haben können. Dann kann man aber nicht mehr auf den Biorhythmus oder Tages- bzw. Konzentrationsrhythmus der Schüler eingehen, dann stülpt man denen was auf.“ Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass für den Sportunterricht an sich auch Ausweichvarianten außerhalb der Sporthalle denkbar sind, diese jedoch keine Dauerlösung darstellen.

Die Nutzung der Fachpraxisräume würde für die Bildungsgänge des Modellversuchs im Falle einer Ausweitung kein großes organisatorisches Problem darstellen. Denn diese sind berufsspezifisch ausgestattet und können somit nur von wenigen Klassen bzw. Bildungsgängen in Anspruch genommen werden. Dies gestaltet sich jedoch für verschiedene Bildungsgänge anders wie folgende Aussage bestätigt: „Bei den Malern geht das, bei den Fleischern geht das auch [...] aber bei den Elektrikerklassen habe ich dann schon Probleme oder bei anderen Bauklassen. [...] Die eine Klasse blockiert dann evtl. eine andere Klasse.“ Diese Problematik lässt sich wie bei der Sporthallennutzung zwar durch einen Belegungsplan lösen, führt allerdings zur Abkehr der beabsichtigten Schülerorientierung sowie der Idee der Handlungsorientierung im Lernfeldkonzept: „Das ist [...] organisatorisch durchaus machbar. Das ist aber nicht sinnvoll, das hat dann mit Handlungsorientierung wieder wenig zu tun, dann verordne ich ja wieder der Durchführung der Handlung letztendlich einen Abschluss. [Ich verordne das], was der Schüler ja eigentlich selbständig machen soll und das ist der große Nachteil.“

Auf die im Falle einer Ausweitung zu erwartenden organisatorischen und logistischen Probleme der Kantinennutzung wird unter (b) ausführlich eingegangen.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass im Falle einer Ausweitung von GigS ein erhöhter Abstimmungsbedarf zwischen den Bildungsgängen über gemeinsam zu verwendende Ressourcen erwartet wird. Somit ist anzunehmen, dass sich die Ausrichtung des Stundenplans stärker an den Ergebnissen der Ressourcenverhandlungen orientieren wird statt an den Schüler/-innen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass je autarker ein Schulbereich oder ein Bildungsgang über seine personellen und sachlichen Ressourcen verfügen kann, desto eher kann die Idee der Schülerorientierung realisiert werden.

(b) Flächendeckende Schülerverpflegung während des Mittagessens

Wie Kapitel III.4 beschreibt, wird in allen drei Bildungsgängen die Bewirtschaftung des Mittagessens vom Bildungsgang Hauswirtschaft übernommen. Für die Schüler/-innen dieses Bildungsgangs besteht neben der Praxiserfahrung und der Erfüllung der Lehrplanvorgaben der Vorteil, zusätzlich zum Lehrerfeedback auch Rückmeldungen von Schülern zu erhalten: „Die geben ja untereinander ein ganz anderes Feedback als wir [Lehrer], das ist von denen für die auch wichtig.“ Darüber hinaus wird aus Bocholt angemerkt, dass der Einsatz der Hauswirtschaftler zur Attraktivität und regelmäßigen Teilnahme am Mittagessen beitragen kann. Denn während zu Beginn des Modellversuchs viele Schüler/-innen den „Fast-Food-Laden hier um die Ecke“ bevorzugten, änderte sich dies im Fortlauf des Modellversuchs unter anderem auch durch eine stärkere Schülerorientierung des Essensangebotes: „Das Essen hat sich allerdings auch geändert. Das Essen wird hier ja auch von Schülern zubereitet [...]. Da kommen jetzt die Schülerinnen [des Bildungsgangs Hauswirtschaft] in die Klasse und interviewen die Schüler, was sie denn am liebsten essen, wie das Essen denn sein müsste, welche Ausrichtung sie bevorzugen usw. So ist dann [...] gehandelt worden und seitdem spielt das [die Nichtteilnahme am Mittagessen] überhaupt keine Rolle mehr [...].“

Neben der Bedeutung der Bewirtschaftung durch den Bildungsgang Hauswirtschaft weisen die Befragten auf den Vorteil des gemeinsamen Essens mit den Lehrer/-innen hin. Dies führt zu zwei positiven Effekten. Zum einen kann durch die Anwesenheit der Lehrer/-innen erzieherisch auf das Essverhalten der Schüler/-innen eingewirkt werden: „Dann mussten wir die [Schüler/-innen] erst einmal ein halbes Jahr erziehen. Die konnten nicht im gesitteten Maße normal essen. Die wussten auch nicht, dass ihnen was geschenkt wurde oder gerade weil ihnen was geschenkt wurde, haben sie es nicht akzeptiert und haben dann Konflikte mit den produzierenden Kochauszubildenden herbeigeführt. Es hat gedauert bis wir die [Schüler/-innen] dann zu gesitteten Mittagstischteilnehmern erzogen haben.“ Neben der erzieherischen Komponente führt das gemeinsame Mittagessen zum anderen auch zu einer verbesserten Schüler-Lehrer-Beziehung. Dies wird unter anderem durch eine besondere Atmosphäre gestützt. Deshalb wird in Bocholt-West besonderen Wert darauf gelegt, dass das Essen „nicht portioniert“, sondern „in Schüsseln auf dem Tisch“ wie in „familiärer Umgebung“ serviert wird.

Mit einer flächendeckenden Ausweitung der Ganztagsberufsschule sind aus Sicht der Befragten zwei Probleme verbunden, die in ihrer Konsequenz die Erfüllung der obigen Vorteile erschweren. Denn zu erwarten wären Kapazitätsprobleme sowohl hinsichtlich der Produktion und Bereitstellung der Speisen als auch der verfügbaren Räumlichkeiten zur Ausrichtung des Mittagessens. Durch eine flächendeckende Ausweitung der Ganztagsbeschulung würde sich z. B. in Hennef und Bocholt die tägliche Essensnachfrage mindestens um das 10-fache erhöhen. So weist der Schulleiter des Berufskollegs des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef darauf hin: „Mehr als 50 Essen kann die Kantine eigentlich gar nicht schaffen. Da allerdings hier noch Lehrpersonal und andere Schüler in der Kantine essen, haben wir das schon auf 70 bis 80 pro Mittagessen erhöht. Und das war schon an den Kapazitätsgrenzen [...]. Wir haben fast 700 duale Schüler pro Tag hier im Haus und wenn sie dann 700 Essen durchschleusen, dann [wäre] eine völlig andere Organisation [notwendig].“ Eine vergleichbare Aussage formuliert die Schulleitung am Berufskolleg Bocholt-West: „Wir haben jetzt vielleicht maximal 40 Plätze und wir bräuchten vielleicht, na ja 300 bis 400, würde ich schätzen, für ein normales Mittagessen.“ Die Befragten weisen darauf hin, dass derartige Mengen nicht durch den Bildungsgang Hauswirtschaft bewältigt werden können, sondern dass diese Aufgabe von einer professionellen Großküche mit einem funktionierenden Liefersystem übernommen werden müsse. Um allerdings auch weiterhin den Praxisraum Küche als Lernraum zu nutzen, hat der Schulleiter des Herwig-Blankertz-Berufskolleg in Recklinghausen einen ersten Lösungsansatz formuliert: „Ich habe auch da eine Utopie. Ich würde, wenn es geht, einen Koch einstellen oder eine 400 Euro-Kraft. [...]. Dann [würde ich] vier Auszubildende jeweils aus dem laufenden Betrieb, aus dem Praxisbetrieb rausholen, die würden kochen. Und dann würde ich aus den Serviceklassen der Gastronomie vier Serviererinnen rausholen, die dann servieren und ich würde dann ein oder zwei Lehrer dafür zur Verfügung stellen, die erst einmal *Essen* erziehen.“ Darüber hinaus wird vom Schulleiter in Hennef darauf hingewiesen, dass auch bei der Einführung einer professionellen Großküche auf ein schülerorientiertes Essensangebot Wert gelegt werden sollte, obwohl dies „bei Kantinenessen [...] äußerst schwierig“ ist. Vom Bildungsgangleiter aus Bocholt-West wird ergänzt, dass auch bei Einführung einer professionell organisierten Kantine die Klassen weiterhin geschlossen mit den Lehrer/-innen zum Mittagessen gehen und getrennt von den anderen Gruppen sitzen sollten. Denn auch bei einer Großkantine sollte die familiäre Atmosphäre gewahrt bleiben.

Dem Vorschlag zur Einführung eines Schulgleitsystems mit versetzten Anfangs- und Endzeiten der einzelnen Bildungsgänge zur Reduzierung der räumlichen Engpassproblematik (neben Kantine auch Sporthalle, Fachpraxis- oder Computerräume) stehen die Befragten positiv gegenüber und merken vereinzelt an, dies bereits durchzuführen. Kritisch wird allerdings die Umsetzung für große Einzugsgebiete in ländlichen Regionen gesehen. Begründet wird dies mit langen Anfahrtswegen und der „relativ statischen“ Verkehrsverbindungen.

(c) Teilnahme an und Organisation von Konferenzen

Da die Konferenzen (Bildungsgang-, Fach-, Schulbereichskonferenz etc.) aller drei Berufskollegs in der Regel im Nachmittagsbereich angesiedelt sind, herrscht Einigkeit bei der Prognose, dass eine flächendeckende Ausweitung zu terminlichen Schwierigkeiten bei der Organisation der Konferenzen führt. Für den Zeitraum der Konferenzen, an denen nicht alle Lehrkräfte teilnehmen,

ist es nach Angabe eines Befragten durchaus möglich, für den Nachmittagsunterricht Ersatz in Form von Unterrichtsvertretung zu finden. Doch beispielsweise bei Lehrerkonferenzen besteht die Gefahr, dass sich diese „ohne Unterrichtsausfall überhaupt nicht organisieren“ lassen. Diese Meinung wird jedoch nicht von allen geteilt. Es wird angeführt, dass es „eine ganz klare Vorgabe von Seiten des Ministeriums [ist], dass durch Konferenzen kein Unterricht ausfallen darf.“ Als Lösungsansatz wird unter anderem das Ausweichen auf den Abendbereich oder auf den Samstag genannt. Für erstes besteht wiederum die Gefahr der Kollision mit abends stattfindendem Unterricht und letzteres kann von einzelnen als „Zumutung“ verstanden werden. Als eine weitere Möglichkeit wurde auch ein rotierendes System in Betracht gezogen, bei dem die Lehrkräfte abwechselnd an den Konferenzen teilnehmen und fehlende Lehrer/-innen sich anschließend über Protokolle informieren. Außerdem wird ein im Stundenplan fixiertes Zeitfenster vorgeschlagen, das für Konferenzen reserviert ist: „Beispielsweise [wenn] grundsätzlich montags von 14:00 bis 16:00 Uhr kein Unterricht ist, [...] werden die ganzen Konferenzen [in dieses Zeitfenster] rein gelegt und [...] der Unterricht drum herum gebaut.“ Dieser Vorschlag wird von den anderen unterschiedlich bewertet. Wird von einer Freistunde der Schüler/-innen während der Konferenzen ausgegangen, sind „Proteste der Betriebe“ und der Schüler zu erwarten: „Die [Schüler/-innen] kommen teilweise von weit her oder haben extrem lange Bus- oder Zugverbindungen und dann finde ich es eigentlich eine Zumutung, wenn man jemanden hierher kommen lässt und dem sagt: ‘so in der Mitte hast du jetzt [...] 2 Stunden Freizeit‘.“ Wird dieses Zeitfenster allerdings nicht als Freizeit, sondern als selbständige Lernzeit betrachtet, wird dem Vorschlag hauptsächlich entgegengebracht, dass „unsere Schüler [...] noch nicht erzogen [sind] zum eigenständigen [und] selbstverantwortlichen Lernen“ und „sobald keine Aufsicht da ist, tun die auch nichts.“

2 Betriebsperspektive und Entwicklung der Ausbildungszahlen

Eine Begründung für die Erprobung von Flexibilisierungsmodellen ist die Annahme, dass die betrieblichen Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten für die Ausbildung verbessert werden und dies zu mehr Ausbildungsplätzen führt. Vordergründig ist eine erhöhte bzw. die Zahl an Ausbildungsplätzen maßgebliches Kriterium für eine bildungspolitische Bewertung des Modellversuches. Zugleich kann allein an dem ersten Satz belegt werden, dass es auch für die Einschätzung der Erreichung von Modellversuchszielen auf betrieblicher Seite differenzierte Argumentationen geben kann: Wie wäre ein Evaluationsergebnis zu interpretieren, welches zwar gleichbleibende bzw. weniger Ausbildungsplätze in der Region vorweisen, dafür aber Zeichen einer Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsqualität aufzeigen würde?

Das komplexe Problem der Messung und Zurechenbarkeit von Aktivitäten des Modellversuchs (die vorwiegend auf schulischer Seite liegen) zu Effekten in und Reaktionen der Betriebe wird im Folgenden über drei Punkte strukturiert.

- (1) Zunächst wird die Situation auf dem Ausbildungsmarkt regional, gewerkspezifisch und übergreifend dargestellt sowie analysiert, ob von erkennbaren Effekten auf die quantitative Ausbildungsplatzsituation in dem regional und zeitlich begrenzten Modellversuchsfeld ausgegangen werden kann. Als Ergebnis kann dabei pointiert ein Unentschieden formuliert werden: Eine positive Entwicklung der Indikatoren für eine verbesserte Ausbildungsbeteiligung in den Gewerken/der Region lässt sich nicht nachweisen; ein Beitrag des Modellversuchs zur Stabilisierung der Situation kann jedoch auch nicht ausgeschlossen werden.
- (2) Quantitative Effekte, ganz gleich ob gewünscht oder unerwünscht, können nur der Flexibilisierungsmaßnahme zugerechnet werden, wenn diese in der Region, bei den ausbildungsfähigen Betrieben bekannt ist. Daher wird der Grad der Informiertheit der Betriebe über den Modellversuch untersucht und dies in Bezug zu Abläufen bei einer Entscheidung über die aktive und passive Bereitstellung von Ausbildungsplätzen gestellt. Erkennbar wird über den Zeitraum von drei Jahren eine je unglückliche Konstellation. Im ersten Jahrgang kam die Bewilligung und Bekanntgabe der Modellversuchsstandorte tendenziell zu spät, dann war im Zeitraum der Ausbildungsplatzaktivitäten im zweiten Jahr (November 2007-März 2008) unklar, zu welchen Bedingungen der Versuch für neue Klas-

sen an den Standorten fortgeführt werden kann, im dritten Jahr gab es bereits die (ebenfalls kurzfristige) Ausdehnung des Modellversuchs und die Anzeichen eines dramatischen konjunkturellen Einbruchs.

- (3) Für die Beurteilung möglicher Effekte ist von Bedeutung, welche Einschätzung die Betriebe zum gewählten Modell der schulischen Realisierung der Ganztagsberufsschule haben, welche Auswirkungen für die betriebliche Ausbildung sie erwarten (und für Entscheidungen über eine Ausbildungsbeteiligung zu Grunde legen) und welche Auswirkungen sich bei beteiligenden Betrieben tatsächlich ergeben haben bzw. erkennbar sind. Eine positive Grundstimmung der Betriebe kann konstatiert werden – selbst bei Berücksichtigung von Verzerrungseffekten gewünschter Antworttendenzen. Eine bessere Integration der Auszubildenden in Arbeitsprozessen wird bei auftrags- und montagebezogen arbeitenden Gewerken benannt, zugleich sind Nebeneffekte der gesundheitsbezogenen Tätigkeiten in Schulen auch in den Betrieben wahrscheinlich.

Dieser Aufbau wird über die folgenden Unterkapitel strukturiert

- Entwicklung der Indikatoren für mehr Ausbildungsplätze
- Informationen über den Modellversuch
- Erwartungen und Einschätzungen zur Gestaltung betrieblicher Ausbildung.

2.1 Entwicklung der Indikatoren für mehr Ausbildungsplätze

Für die jeweiligen GigS-Standorte sind zweierlei Arten der Fragestellung wichtig: Zum einen, ob sich insgesamt das Niveau im Gewerk auf eine tragfähige Klassengröße stabilisiert und zum anderen, ob verschiedene Klassen gebildet werden müssen, etwa auch unter dem Einfluss von beruflichen Ausbildungsmaßnahmen bei Trägern und besonderen Programmen. Beide Problemstellungen wurden zumindest am Standort Hennef und Recklinghausen relevant.

Die folgende Übersicht zeigt die Entwicklung der Zahl der Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres in den Gewerken an den drei GigS-Standorten:

Standort	Durchschnittswert (2003-2005)	2006/07	2007/08	2008/09
Bocholt	(22)	20	24	26
Hennef	(35)	44	63	59
Recklinghausen	(50)	50	63	62

Tabelle 17: Entwicklung der Ausbildungszahlen des ersten Ausbildungsjahres

Diese Darstellung darf nicht als Indikator für eine ursächlich positive Wirkung des Modellversuchs gewertet werden. Genauere Analysen (im Anhang) belegen, dass der hier berechnete Durchschnittswert (als Vergleich) relativ niedrig liegt, die Entwicklung einher geht mit einer allgemein positiven wirtschaftlichen Entwicklung bis 2008 und dass in den Trendanalysen insgesamt keine besonderen Einflüsse an den Standorten erkennbar sind. Somit liegen die Schwankungen der Zahlen im erwarteten Bereich. Zudem sind in Hennef und Recklinghausen Sondereffekte aus Maßnahmen zu berücksichtigen. Für genauere Begründungen verweisen wir auf die Darstellung im Anhang.

An dieser Stelle sollen nur Ergebnisse der Vergleichsstandorte in den Gewerken und die landesweiten relativen Veränderungen dargestellt werden:

	% Veränderung 2004/05 auf 2005/06	2005/06 auf 2006/07	2006/07 auf 2007/08	2007/08 auf 2008/09
Tischler/-in (GigS)	- 30 %	+ 5 %	+ 20 %	+ 8 %
Tischler/-in (5 Vergleichsstandorte)	+ 8 %	+ 4 %	0 %	-
Tischler/-in NRW	- 10 %	+ 4 %	+ 3 %	-
Maler/-in und Lackierer/-in (GigS)	+ 26 %	+ 13 %	+ 43 %	- 6 %
Maler/-in und Lackierer/-in (3 Vergleichsstandorte)	+ 14 %	0 %	+ 14 %	-
Maler/-in und Lackierer/-in NRW	- 9 %	+ 15 %	- 3 %	-
Friseur/-in (GigS)	- 30 %	+ 32 %	+ 26 %	- 0,2 %
Friseur/-in (1 Vergleichsstandort)	+ 21 %	+ 23 %	+ 2 %	-
Friseur/-in NRW	- 8 %	+ 8 %	- 0,5 %	-

Tabelle 18: Relative Veränderungen der Ausbildungszahlen im Vergleich

Die hier dargestellten positiven Entwicklungen stellen jedoch lediglich eine kurzfristige Betrachtung dar, die – wie aus den Erläuterungen im Anhang hervorgeht – langfristig keinen signifikanten Trend abbilden. Letzteres zeigt sich auch für weitere vom Land Nordrhein-Westfalens zeitgleich mit GigS initiierten Flexibilisierungsmaßnahmen⁶². Auch dort konnte auf Grundlage der vorhandenen Daten keine signifikante Wirkung auf die Ausbildungszahlen festgestellt werden.⁶³

Die Bewertung der Zahl der Auszubildenden hängt mit weiteren Indikatoren zusammen. Insbesondere die konjunkturelle Lage ist dabei ein zentraler Faktor. Steigerungen der Ausbildungsplatzzahlen in den Jahren 2007/08 und 2008/09 können sowohl auf eine gute konjunkturelle Entwicklung zurückgeführt werden, sinkende Zahlen im Jahr 2008/09 zumindest auch auf den dramatischen Einbruch der wirtschaftlichen Situation durch die Finanzmarktkrise ab Ende 2008. Hier kann letztlich nicht geklärt werden, wann sich in den unterschiedlichen Branchen die erwartete wirtschaftliche Entwicklung in Entscheidungen über Ausbildungsplätze niederschlägt. Mit einigen Argumenten lässt sich begründen, dass hier im Modellversuch GigS von einer gewissen Trägheit ausgegangen werden kann, nämlich dass die Ausbildungsplatzentscheidungen auch für das Jahr 2008/09 noch von optimistischen Annahmen zur Wirtschaftslage geprägt sind. Argumente sind

- der frühzeitig, teilweise mit 9- bis 12-monatiger Vorlaufzeit abgeschlossene Ausbildungsvertrag,
- die wahrgenommene relative Stabilität des Handwerks gegenüber dem Finanzmarkt durch Klein- und Kleinstbetriebe,

⁶² In den Spitzengesprächen des Ausbildungskonsenses NRW wurden neben GigS folgende Vorhaben zur Flexibilisierung der Berufsschulzeiten beschlossen: Berufsgrundschuljahr mit Betriebspraktika und anschließender voller Ausbildung mit einem Berufsschultag; Berufsfachschule mit Betriebspraktika und anschließender verkürzter Ausbildung mit einem Berufsschultag; Unterrichtsangebot an Samstagen sowie Unterrichtsangebote vor Ausbildungsbeginn. Näheres vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2007): 2. Handreichung für Berufskollegs zur Flexibilisierung der Berufsschulzeiten. S. 5ff.

⁶³ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Grosse, T/ Rehbold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck. S. 17ff.

- die relative Verbindlichkeit und der soziale Bindungsfaktor von zugesagten Ausbildungsentscheidungen.

Insgesamt kann diese zeitliche Verzerrung dazu führen, dass sich Effekte der Einschätzung der wirtschaftlichen Situation mit Effekten einer wahrgenommenen Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen durch höhere Anwesenheitszeit im Betrieb überlagern. Die These, dass sich an den Standorten die Ausbildungsplatzzahl trotz Wirtschaftskrise stabilisiert haben könnte, kann durch die Daten weder belegt noch widerlegt werden.

Das im Anhang dargestellte Grundmodell der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben verweist auch auf die Komponente des Ausbildungspotenzials. Die tatsächliche Zahl der Ausbildungsplätze sagt nichts über diejenigen Betriebe aus, die in Erwägung ziehen, künftig erstmals oder künftig wieder einen Ausbildungsplatz (oder weitere Ausbildungsplätze) besetzen zu wollen.

In Telefoninterviews mit Betrieben im Frühjahr/Sommer 2007 und 2008 wird (modellkonform) deutlich, dass betriebliche Entscheidungen hinsichtlich einer Ausbildungsbeteiligung jeweils aus einem Bündel von Faktoren bestehen, in dem die zeitliche Organisation des Berufsschulunterrichtes nur ein Faktor von vielen ist. Insbesondere für die Frage von zusätzlichen Einstellungen von Auszubildenden bei bereits ausbildenden Betrieben sei in der handwerklichen Klein- und Kleinstbetriebsstruktur auf einen 'Sperrklinkeneffekt' der Kapazität hingewiesen; die betrieblichen Arbeits-, Raum- und Organisationsstrukturen bei Ausbildungsbetrieben sind in der Regel ausgelastet. Zusätzliche Ausbildungsanstrengungen scheitern in diesen Fällen an betrieblichen Organisationsbedingungen. Der Einfluss weiterer Faktoren auf betriebliche Ausbildungsentscheidungen wird durch Tabelle 19 auf der folgenden Seite verdeutlicht. Dort sind die Ergebnisse einer 2009 durchgeführten Befragung aller Betriebe, deren Auszubildenden im Organisationsmodell GigS beschult werden, dargestellt. Von den 183 angeschriebenen Betrieben (Tischler: 41, Friseur: 74, Maler/Lackierer: 68), antworteten insgesamt 87 Betriebe (Tischler: 23 / 56,1 %, Friseur: 34 / 45,9 % und Maler/Lackierer: 30 / 44,1 %).

Kriterium	Bewertung	Gewerk			Gesamt
		Friseur	Tischler	Maler / Lackierer	Gesamt
Hemmnis: Probleme bei der Vermittlung theoretischer und praktischer Fähigkeiten	nicht zutreffend	17	13	17	47
	teilweise zutreffend	8	9	8	25
	voll zutreffend	3		3	6
	Gesamt	28	22	28	78
Hemmnis: Ungünstiges Verhältnis / Einstellung zur überbetrieblichen Ausbildung	nicht zutreffend	9	14	17	40
	teilweise zutreffend	9	6	9	24
	voll zutreffend	9	2	2	13
	Gesamt	27	22	28	77
Hemmnis: Betriebliche Eigenheiten und Rahmenbedingungen des Betriebes	nicht zutreffend	14	3	12	29
	teilweise zutreffend	10	12	9	31
	voll zutreffend	4	7	7	18
	Gesamt	28	22	28	78
Schlechte Erfahrungen mit ehemaligen Auszubildenden	nicht zutreffend	14	13	14	41
	teilweise zutreffend	12	9	11	32
	voll zutreffend	3		3	6
	Gesamt	29	22	28	79
Anzahl der Vorschriften und Formalitäten im Bereich der Ausbildung	nicht zutreffend	10	11	9	30
	teilweise zutreffend	11	9	15	35
	voll zutreffend	7	2	4	13
	Gesamt	28	22	28	78
Schlechtes Verhältnis / Einstellung zur Berufsschule	nicht zutreffend	12	17	19	48
	teilweise zutreffend	11	5	8	24
	voll zutreffend	6		1	7
	Gesamt	29	22	28	79
Vorgabe einer praxisorientierten Ausbildungsordnung	nicht zutreffend	14	13	19	46
	teilweise zutreffend	12	9	8	29
	voll zutreffend	3		1	4
	Gesamt	29	22	28	79
Kapazitätsgrenze der Ausbildung bereits erreicht	nicht zutreffend	11	3	9	23
	teilweise zutreffend	8	6	8	22
	voll zutreffend	12	13	12	37
	Gesamt	31	22	29	82
Höhe der unmittelbaren Kosten für die Ausbildung	nicht zutreffend	4	4	10	18
	teilweise zutreffend	13	17	13	43
	voll zutreffend	14	1	6	21
	Gesamt	31	22	29	82
Hemmnis Abwesenheitszeiten der Auszubildenden vom Betrieb	nicht zutreffend	4	5	6	15
	teilweise zutreffend	13	14	15	42
	voll zutreffend	14	4	7	25
	Gesamt	31	23	28	82
Schlechte Einschätzung der Auftragslage	nicht zutreffend	8	5	4	17
	teilweise zutreffend	17	8	18	43
	voll zutreffend	5	8	7	20
	Gesamt	30	21	29	80
Lernbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit der Auszubildenden	nicht zutreffend	11	11	3	25
	teilweise zutreffend	12	9	22	43
	voll zutreffend	8	2	4	14
	Gesamt	31	22	29	82

Tabelle 19: Hemmnisse zur Schaffung von weiteren Ausbildungsplätzen

Insofern ist vor allem von Interesse, ob die Zahl der Ausbildungsbetriebe, die überhaupt neu oder wieder ausbilden, durch GigS gesteigert werden konnte. Die Datenlage hinsichtlich des Verhältnisses von ausbildenden Betrieben, ausbildungsberechtigten Betrieben und Betrieben des Gewerks ist dabei sehr fragmentarisch. Für die These, dass Betriebe durch das GigS-Modell oder die weiteren Flexibilisierungsmaßnahmen (wieder) zur Ausbildung motiviert werden, gibt es keine ursächlichen Indikatoren. Stichpunktartig kann belegt werden, dass sich das Niveau der Ausbildungsbetriebsquoten auf dem üblichen Landes- bzw. Bundesdurchschnitt bewegt, es sind keine Entwicklungen dokumentiert.

Die Erschließung des Potenzials an Ausbildungsbetrieben wird aber insbesondere beeinflusst von dem Bekanntheitsgrad der Organisationsmodelle in der Region, insbesondere wenn es keinen 'unmittelbaren' Kontaktweg über die Auszubildenden gibt. Dies wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

2.2 Informationen über den Modellversuch

Die jeweilige Ausgangslage des Modellversuchs mit Blick auf die Informiertheit von Betrieben variiert von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr und für jedes Jahr können irritierende Elemente bestimmt werden, die auch als Begründung für die 'unentschiedene' Entwicklung der Ausbildungsplatzzahlen bzw. sonstiger Indikatoren der Ausbildungsbereitschaft angeführt werden können. Unterstellt wird dabei, dass Betriebe die Besetzung von Ausbildungsplätzen im Zeitraum November – Mai eines Ausbildungsjahres vollziehen, die dann zum September des nächsten Ausbildungsjahres greifen.

Die Einrichtung des Modellversuches an den Standorten erfolgte zum Schuljahr 2006/2007 mit einer eher kurzen Informationszeit verbindlicher – teilweise informeller – Angaben zu den Randbedingungen. So gesehen können im ersten Jahr eher die Effekte von 'jetzt dann doch'-Entscheidungen einiger Ausbildungsbetriebe angenommen werden denn eine breite und strukturierte Kommunikation gegenüber möglichen Ausbildungsbetrieben. Für das Schuljahr 2007/08 wäre eine solche Kommunikation möglich gewesen, allerdings waren die finanziellen Rahmenbedingungen einer erweiterten Basis des Modellversuchs (über drei Klassen in Folgejahren), insbesondere die Beteiligung von Schulträgern oder Betrieben an den Kosten für die Mittagssmahlzeiten nicht geklärt. Im interessierenden Zeitraum zwischen November und Mai konnten so auch für das Schuljahr 2007/08 kaum Informationen in die breite Öffentlichkeit gestreut werden und daher Entscheidungen von Betrieben auch nicht beeinflussen bzw. aufgrund von notwendigen Kostenbeteiligungen verzerrt worden sein können. Die zwischen 2007/08 und 2008/09 vorgenommenen Änderungen von erster und zweiter Projektphase mit einer Ausdehnung der beteiligten Schulen, geänderten Finanzierungskonzepten und einem Starter-Informationspaket für Schulen spricht zwar für eine Informationsoffensive, fällt aber zugleich mit der aufziehenden Wirtschaftskrise einher, so dass hier auch keine vergleichbaren Bedingungen unterstellt werden können. Außerdem sind an den ursprünglichen GigS-Schulen auch die Diskussionen über die Fortführung nach Auslaufen des Modellversuchs und die dauerhaft notwendigen Rahmenbedingungen als irritierende Elemente zu vermerken.

Nicht immer kann bei den Interviews von einer grundständigen Auseinandersetzung gesprochen werden – bis hin zu Einzelfällen, in denen zu Beginn erst klargestellt werden musste, dass Auszubildende am Modellversuch teilnehmen. Dies relativiert aber nicht grundsätzlich die Aussagen zu den Effekten, da umgekehrt auch bei Betrieben, die nicht am Modellversuch teilnehmen, die gute Darstellbarkeit und Einfachheit des Modells der Ganztagsberufsschule in den Gesprächen deutlich wurde und dann auch Aussagen zu erwarteten Effekten auf den eigenen, noch nicht 'betroffenen' Betrieb gemacht werden konnten.

Bei der schriftlichen Befragung der GigS-beteiligten Betriebe 2009 antworteten die Betriebe zum Grad und zu Wegen ihrer Information (vgl. Tabelle 20):

Kriterium	Bewertung	Gewerk			Gesamt
		Friseur	Tischler	Maler / Lackierer	
Ich fühlte mich von Beginn an über die wesentlichen Aspekte des Modellversuchs informiert	nicht zutreffend	6	4	11	21
	teilweise zutreffend	17	7	11	35
	voll zutreffend	7	12	6	25
	Gesamt	30	23	28	81
Erst im Laufe des Modellversuchs wurde ich über wesentliche Projektinformationen benachrichtigt	nicht zutreffend	7	13	14	34
	teilweise zutreffend	18	8	9	35
	voll zutreffend	3	1	5	9
	Gesamt	28	22	28	78
Von der Teilnahme am GigS-Modellversuch habe ich zuerst über die Auszubildenden erfahren	nicht zutreffend	5	14	11	30
	teilweise zutreffend	7	3	5	15
	voll zutreffend	17	5	12	34
	Gesamt	29	22	28	79
Von den Projektwochen habe ich sehr kurzfristig erfahren	nicht zutreffend	6	10	6	22
	teilweise zutreffend	9	8	12	29
	voll zutreffend	14	4	9	27
	Gesamt	29	22	27	78
Die Projektwochen wurden mit den betrieblichen Belangen im Vorhinein abgestimmt	nicht zutreffend	21	10	22	53
	teilweise zutreffend	7	6	4	17
	voll zutreffend	2	7	1	10
	Gesamt	30	23	27	80
Informationsfluss: Für mich spielt es keine Rolle, ob ich über das Projekt informiert bin oder nicht	nicht zutreffend	20	17	21	58
	teilweise zutreffend	7	4	7	18
	voll zutreffend	2	1		3
	Gesamt	29	22	28	79
Die wesentlichen Informationen erhielt ich über die Lehrer der Berufsschule	nicht zutreffend	23	9	18	50
	teilweise zutreffend	4	9	7	20
	voll zutreffend	2	4	3	9
	Gesamt	29	22	28	79
Die wesentlichen Informationen erhielt ich von der Innung/ Kreishandwerkerschaft	nicht zutreffend	15	4	16	35
	teilweise zutreffend	10	12	11	33
	voll zutreffend	4	7	1	12
	Gesamt	29	23	28	80
Die wesentlichen Informationen erhielt ich von Handwerkskammern	nicht zutreffend	23	13	23	59
	teilweise zutreffend	5	8	5	18
	voll zutreffend	1	1		2
	Gesamt	29	22	28	79

Tabelle 20: Einschätzungen zum Grad und zur Zugänglichkeit der Informationen zu GigS

Deutlich wird, die Information ist keine Selbstverständlichkeit und muss bei jeder Art von Flexibilisierung als eigenes Aufgabengebiet begriffen werden, um die Ausbildungspotenziale in Betrieben erschließen zu können. Dies betrifft sowohl insgesamt die typischen Kommunikationswege, zugleich muss, um Effekte messen zu können, der wichtige Informationsweg 'über die Auszubildenden' im Vorfeld von Maßnahmen ergänzt werden, mit einer Vorlaufzeit von mindestens 9 Monaten.

Die Informiertheit über eine Flexibilisierungsmaßnahme besagt noch nichts darüber, wie die erwartete Auswirkung in den Betrieben eingeschätzt wird, wie die Akzeptanz der Maßnahme in den Betrieben ist. Darüber informiert das nächste Unterkapitel.

2.3 Erwartungen und Einschätzung zur Gestaltung betrieblicher Ausbildung

Strukturell betrachtet bedeutet das Modell der Ganztagsberufsschule aus Sicht von Betrieben einerseits eine größere Planungsmöglichkeit und relative Planungssicherheit durch nur einen Berufsschultag in der Woche. Aber andererseits ist aus betrieblicher Sicht auch ein zusätzlicher Planungsaufwand bzw. die relative Planungsunsicherheit hinsichtlich der Projektwochen gegeben. Im Vergleich zu dem Norm-Modell von 12 Stunden pro Woche bzw. Modellen mit 14-tägigem Rhythmus von zwei Berufsschultagen ist dabei keine außerordentliche curriculare Verschiebung von Themen bzw. der ordnungstechnisch-normierten Kompetenzentwicklung erforderlich.

Insofern sind die Aussagen aus den schriftlichen und telefonischen Befragung einzuordnen, die von geringen Auswirkungen des Modellversuchs auf die Gestaltung betrieblicher Ausbildung ausgehen, und dies als positives Element der Bewertung gewichten.

Auffälliges Ergebnis bei der Analyse von genannten wahrgenommenen Änderungen ist die bessere Einbindung der Auszubildenden in die betrieblichen Arbeitsprozesse bzw. einer kontinuierlicheren Auftragsbearbeitung, die vor allem hinsichtlich der Vollständigkeit von Arbeits- und Lernprozessen gegenwärtig als berufspädagogisch gewichtiges Argument gelten kann.

Kriterium	Bewertung	Gewerk			Gesamt
		Friseur	Tischler	Maler / Lackierer	Gesamt
Ich kann die Auszubildenden besser in die betriebliche Organisation des Wochenablaufs / Auftragsabwicklung einbeziehen	nicht zutreffend	7		8	15
	teilweise zutreffend	15	6	8	29
	voll zutreffend	9	16	11	36
	Gesamt	31	22	27	80
Die Azubis können bereits früher mit Werkzeugen umgehen oder Maschinen bedienen	nicht zutreffend	15	9	15	39
	teilweise zutreffend	13	11	7	31
	voll zutreffend	2	2	6	10
	Gesamt	30	22	28	80
Einfache Tätigkeiten können von den Azubis während der Ausbildung früher selbstständig ausgeführt werden	nicht zutreffend	8	4	12	24
	teilweise zutreffend	15	15	8	38
	voll zutreffend	7	3	8	18
	Gesamt	30	22	28	80
Der Ausbildungsverlauf musste durch den eintägigen Berufsschultag regelmäßig angepasst werden	nicht zutreffend	14	14	20	48
	teilweise zutreffend	14	6	7	27
	voll zutreffend	1	1	1	3
	Gesamt	29	21	28	78
Stellungnahme/ Vergleich: Der betriebliche Ausbildungsplan unterscheidet sich durch den Modellversuch nicht wesentlich	nicht zutreffend	5	2	4	11
	teilweise zutreffend	12	15	11	38
	voll zutreffend	11	4	12	27
	Gesamt	28	21	27	76
Die Auszubildenden übernehmen bereits früher Tätigkeiten eines Gesellen	nicht zutreffend	10	8	12	30
	teilweise zutreffend	17	12	12	41
	voll zutreffend	1	1	3	5
	Gesamt	28	21	27	76
Sie führen Arbeitsaufträge allein und selbstständig durch	nicht zutreffen		3	2	5
	teilweise zutreffend	10	15	18	43
	voll zutreffend	21	4	10	35
	Gesamt	31	22	30	83
Die Azubis schauen im Wesentlichen zu und helfen bei einfachen Aufgaben	nicht zutreffen	11	11	21	43
	teilweise zutreffend	16	9	8	33
	voll zutreffend	3	2		5
	Gesamt	30	22	29	81

Kriterium	Bewertung	Gewerk			Gesamt
		Friseur	Tischler	Maler / Lackierer	
Die Azubis haben Zeit, die Aufgaben, die von ihnen angefangen werden, auch zu Ende zu bringen	teilweise zutreffend	8	6	8	22
	voll zutreffend	22	17	22	61
	Gesamt	30	23	30	83
Sie sind während der Arbeitszeit sinnvoll beschäftigt	teilweise zutreffend	4	5	5	14
	voll zutreffend	26	18	24	68
	Gesamt	30	23	29	82
Die Auszubildenden sind besser auf den fachpraktischen Prüfungsteil vorbereitet und ich gehe davon aus, dass sie dort besser abschneiden	nicht zutreffend	9	3	7	19
	teilweise zutreffend	15	16	14	45
	voll zutreffend	5	2	6	13
	Gesamt	29	21	27	77
Die Auszubildenden sind besser auf den theoretischen Prüfungsteil vorbereitet und ich gehe davon aus, dass sie dort besser abschneiden	nicht zutreffend	7	4	5	16
	teilweise zutreffend	18	14	18	50
	voll zutreffend	3	3	4	10
	Gesamt	28	21	27	76

Tabelle 21: Betriebliche Einschätzungen zur Einbindung der Auszubildenden in den Betriebsablauf

Eine gewerkspezifische Auswertung der Frage nach dem relativen Vergleich der Einbindung in den Wochenablauf bzw. die Auftragsabwicklung bestätigt die Tendenz, denn die Aussagen im eher standortgebundenen Friseurbereich zu dieser Frage sind etwas schwächer als in den beiden anderen Gewerken:

Ich kann die Auszubildenden besser in die betriebliche Organisation des Wochenablaufes / Auftragsabwicklung einbeziehen			
Angaben in %	Nicht zutreffend	teilweise zutreffend	voll zutreffend
Friseure (N=31)	23 %	48 %	29 %
Tischler (N=22)	0 %	27 %	73 %
Maler (N=27)	30 %	30 %	40 %

Tabelle 22: Relativer Vergleich zur Einbindung der Auszubildenden in den Wochenablauf / die Auftragsabwicklung

Von besonderem Interesse ist dabei, wie Betriebe den Teil der Vorbereitung auf die 'theoretische' Prüfung durch die Berufsschule einschätzen:

I... besser vorbereitet auf den fachpraktischen Teil			
Angaben in %	Nicht zutreffend	teilweise zutreffend	voll zutreffend
Friseure (N=29)	32 %	51 %	17 %
Tischler (N=21)	14 %	76 %	10 %
Maler (N=27)	25 %	53 %	22 %
II... besser vorbereitet auf den fachtheoretischen Teil			
Angaben in %	Nicht zutreffend	teilweise zutreffend	voll zutreffend
Friseure (N=28)	25 %	64 %	11 %
Tischler (N=21)	19 %	67 %	14 %
Maler (N=27)	18 %	67 %	15 %

Tabelle 23: Betriebliche Einschätzungen zur Vorbereitung der Auszubildenden auf die Abschlussprüfung

Insofern erwarten Betriebe keine wesentlichen Nachteile für ihre Auszubildenden bei der Abschlussprüfung.

Aus den Einschätzungen zu den Auswirkungen auf den betrieblichen Alltag insgesamt lässt sich die unterstützende Argumentationskette für die Ganztagsberufsschule gut nachvollziehen: Betrieb-

liche Abwesenheit und alternierend-unterbrechende Abwesenheit der Auszubildenden sind im Alltag von auftragsorientiert arbeitenden Unternehmen wahrnehmbare 'Störfaktoren' für Ausbildungsbetriebe. Hierzu zählen auch Projektwochen und Kurswochen in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte. Hier wird die durchgängig eintägige Organisation des Schulunterrichtes als Verbesserung empfunden.

Das Organisationsprinzip ist leicht vermittelbar, insbesondere bei der intensiven Beteiligung von Innungen an der Öffentlichkeitsarbeit kann die Botschaft auch regional passgenau mit leistbaren Mitteln zu den Betrieben transportiert werden, wobei erst Kontinuität des Organisationsmodells und die zeitliche Lage von Informationsaktivitäten im Vorlauf zum Ausbildungsjahresbeginn gewährleistet sein müssen. Dann ist deutlich damit zu rechnen, dass sich der Faktor 'Abwesenheit vom Betrieb' als abgebautes Ausbildungshemmnis stabilisierend bis positiv auf die Ausbildungsbereitschaft auswirkt, die selbst aber noch von einer Vielzahl weiterer Faktoren abhängt.

Eine Erhöhung der Kosten für die Ausbildung, etwa als Zuschuss zur Mittagsverpflegung, greift bereits in dieses Geflecht von Faktoren ein. Die Mehrheit der Betriebe lehnt in der Befragung 2009 eine solche Beteiligung (aus unterschiedlichen Gründen, die teilweise in Telefoninterviews⁶⁴ genannt werden) ab, nur knapp 30% der Betriebe würden dies tun, wobei der durchschnittliche Beitrag / Monat mit knapp 5 Euro angegeben wird. Zugleich gibt es durchgängig eine Präferenz für die Ganztagsberufsschule etwa im Alternativenvergleich mit einem finanziellen Zuschuss für Ausbildungsförderung. Hier entscheiden sich 78,4% für das Konzept der Ganztagsberufsschule, 10,2% für eine finanzielle Förderung (11,4% keine Angabe).

Dieses Argumentationsmuster kann mit Sicht auf die Betriebe über die Einschätzung der Qualität / der Zufriedenheit mit der Ausbildung gestützt werden.⁶⁵

Ich bewerte die Qualität der betrieblichen Ausbildung mit ...					
Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend
9,1	67,0	19,3	2,3	-	-
Ich bewerte die Qualität der schulischen Ausbildung mit ...					
Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend
4,5	43,2	33	13,6	2,3	-
Ich bewerte die Qualität der Ausbildung insgesamt mit ...					
Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend
5,7	55,7	27,3	6,8	1,1	

Tabelle 24: Betriebliche Einschätzungen zur Ausbildungsqualität, Angaben in Prozent

Bildet man die Mittelwerte (was skalentechnisch unzulässig, aber üblich ist), so ergibt sich ein Wert von

Gewerk	Betrieb	Schule	Insgesamt
Friseur/-in	2,19	2,94	2,56
Tischler/-in	2,17	2,43	2,3
Maler/-in und Lackierer/-in	2,10	2,52	2,31

Tabelle 25: Betriebliche Einschätzungen zur Ausbildungsqualität nach Gewerken

Diese Werte entsprechen relativ genau allgemeinen Vergleichswerten aus verschiedenen Studien⁶⁶ zur Bewertung der Zufriedenheit der Ausbildung im Dualen System.

⁶⁴ Vgl. Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Grosse, T / Knöpker, I. (2009): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck. S. 33ff.

⁶⁵ Fehlende Prozentpunkte auf Hundert entsprechen der Einschätzung "Keine Angabe".

Tendenziell sieht die Mehrzahl der Betriebe (erwartungsgemäß) Vorteile in dem Modellversuch, befürworten die Fortführung von GigS für ihren Bereich. Zugleich stehen sie nur bedingt hinter dem Konzept der Ganztagsberufsschule. Eine offensive Unterstützung oder Beteiligung an Komponenten des Modells (Projektwochen, Verpflegung, Bewegungs- und Gesundheitsaspekte) ist nicht deutlich ausgeprägt, zu unterschiedlich scheinen hier die Auffassungen über die Zuständigkeiten der Lernorte. Im Lernort Betrieb werden so die Aktivitäten am Lernort Berufsschule billigend und als Erleichterung zu Kenntnis genommen, unmittelbare Konsequenzen aber nicht gezogen oder eine aktive Unterstützung der damit verbundenen Ziele ausgedrückt.

3 Ganztagsberufsschule in der politischen Diskussion

Auf der politischen Ebene wird gegenwärtig über eine Modernisierung und Flexibilisierung des Ausbildungssystems diskutiert. Die Ergebnisse sind in ein Mittelstandspaket eingebettet, das das Kabinett am 19. Dezember 2006 beschlossen hat, um „die Unterrichtszeiten besser als bisher den Bedürfnissen der Betriebe“⁶⁷ anzupassen.

Vor diesem Hintergrund wurden in Nordrhein-Westfalen fünf Organisationsmodelle für die Neuorganisation des Berufsschulunterrichts entworfen. Eines dieser Organisationsmodelle ist das im Rahmen des Modellversuchs besonders fokussierte Konzept der Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule.

Der politische Wille, der hinter dem Modell der Ganztagsberufsschule steht, wurde bereits im Juni 2009 deutlich, als das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Absicht der Landesregierung ankündigte, nach abschließender Prüfung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, die Ganztagsberufsschule aus dem Modellversuchsstadium herauszuführen und künftig als Regeloption umzusetzen.⁶⁸

Diese Entscheidung mündete bereits zur Hälfte der Modellversuchszeit in die vorzeitige Ausweitung der Ganztagsberufsschule in Nordrhein-Westfalen. Demnach werden nach Angaben der Modellversuchsleitung bei der Bezirksregierung Münster an 11 Standorten in insgesamt 15 Ausbildungsberufen ca. 800 Schüler/-innen nun in diesem Modell beschult. Für das Schuljahr 2009/2010 wurden weitere Berufskollegs mit der Umsetzung des Modellversuchs beauftragt.

4 Zusammenfassung

Aus schulischer Perspektive stehen die Schul- und Bildungsgangleiter der am Modellversuch teilnehmenden Bildungsgänge der Konzeptidee sowie der Realisierung der Ganztagsberufsschule positiv gegenüber. Positiv werden dabei vor allem die verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung sowie das Bewegungs- und Ernährungskonzept bewertet. Teilweise werden auch Potenziale zur Verbesserung der Lernprozesse der Schüler/-innen wahrgenommen. Auch die Attraktivitätssteigerung hinsichtlich der Außenwirkung ist nicht zu verkennen.

Trotz der wahrgenommenen Vorzüge wird GigS nach Beendigung der Modelllaufzeit nur an zwei der drei Versuchsschulen fortgeführt. Ausschlaggebende Gründe finden sich in den hohen betriebsbedingten Fehlzeiten der Schüler/-innen während der Projektwochen sowie in einem fehlenden Finanzierungskonzept zur Sicherstellung der Verpflegung. Vergleichbare Defizite lassen sich jedoch auch in einem der anderen Bildungsgänge erkennen, allerdings ohne die Konsequenz

⁶⁶ Vgl. Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln. S. 99. Oder vgl. Feller, Gisela (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld. S. 23.

⁶⁷ Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Presseservice. <http://www.nrw.de/Presseservice/archive/presse1006>. Zugriff am 25.1.2008.

⁶⁸ Vgl. Landesvereinigung der Fachverbände des Handwerks (2009): Fachtagung des Unternehmensverbandes Handwerk NRW: Ganztagsberufsschule soll Regeloption werden. Zugegriffen am 1. November 2009 unter <http://www.lfh-nrw.de/aktuelles/documents/Ganztagsberufsschule.pdf>.

der Rückkehr zur herkömmlichen Beschulungsform. Auch weitere organisatorische Herausforderungen, wie vor allem die Organisation der Projektwochen, werden zwar als problematisch, aber nicht als unlösbare Hemmnisfaktoren eingeordnet.

Während eine Fortführung der Ganztagsberufsschule unter Beachtung schul- und bildungsgangspezifischer Rahmenbedingungen für einzelne Bildungsgänge innerhalb einer Schule denkbar ist und im Einzelfall als realisierbar eingeschätzt wird, wird eine flächendeckende Umsetzung kritisch betrachtet. Denn vor dem Hintergrund der bestehenden Organisationssysteme sowie der vorhandenen Kapazitäten und finanziellen Mittel sind Probleme hinsichtlich der räumlichen Kapazitäten (Nutzung der Sporthalle, der Fachpraxisräume und der Kantine), der Organisation der Konferenzen sowie der täglichen Verpflegung zu erwarten.

Die Betriebe sehen in der Tendenz erwartungsgemäß Vorteile des einen regelmäßigen Berufsschultags und befürworten die Fortführung von GigS. Zugleich ist die offensive Unterstützung des Gesamtkonzepts der Ganztagsberufsschule (inkl. Projektwochen, Verpflegung, Bewegungs- und Gesundheitsaspekte) bei den Betrieben jedoch nicht deutlich ausgeprägt. Die Aktivitäten am Lernort Berufsschule werden zur Kenntnis genommen, Konsequenzen für den Lernort Betrieb jedoch nicht ergriffen.

Auf politischer Ebene stellt der Modellversuch 'Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule' ein favorisiertes Modell zur Modernisierung und Flexibilisierung des dualen Ausbildungssystems dar, welches u. a. durch die vorzeitige Ausweitung auf 11 Standorte in Nordrhein-Westfalen deutlich wurde.

VII ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG

Nach einer ausführlichen und differenzierten Ergebnisdarstellung, wie wir sie in den vorhergehenden Kapiteln vorgenommen haben, kann eine abschließende Bewertung des dreijährigen GigS-Modellversuchs nur schlaglichtartig erfolgen. Wir möchten dies unter vier ausgewählten Aspekten vornehmen, wobei die Zielsetzungen des Modellversuchs und die damit verbundenen Forschungsfragen hierfür zielführend sein sollen.

Aus Schülersicht und dabei vor allem bezogen auf ihren eigenen Lern- und Schulerfolg muss die Bilanz des Modellversuchs positiv ausfallen. Die Abschlussleistungen und Gesellenprüfungen der Schüler sind in allen drei Bildungsgängen vergleichbar oder sogar besser als die Prüfungsleistungen vorhergehender Jahrgänge sowie der Ausbildungsgruppen der Vergleichsschulen. Hinsichtlich ihrer Lernleistungen werden die Schüler/-innen nicht durch den 10-stündigen Berufsschultag übermäßig belastet, ihre Konzentrationsleistungen sind ebenfalls vergleichbar mit denen von Schülern in den Bildungsgängen der Vergleichsschulen. Eine stärkere psycho-physische Belastung durch erhöhten Stress kann gleichermaßen nicht festgestellt werden. Die Modellversuchsbedingungen (Verpflegungskonzept, Bewegungs- und Entspannungskonzept) erfahren aus Schülersicht eine weitgehende Akzeptanz, wenngleich mit signifikanten Unterschieden an den einzelnen Schulstandorten.

Aus Lehrersicht und dabei besonders im Hinblick auf die Lehrerbeltung zeigt sich ein ambivalentes Bild. Mehr als die Hälfte der involvierten Lehrkräfte bestätigen einen erhöhten Mehraufwand, wobei die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer eine positive Einstellung gegenüber der Grundkonzeption des Modellversuchs gewonnen haben. Dabei wird in besonderem Maße das Ernährungs- und Bewegungskonzept in seinen positiven Wirkungen gesehen und als bedeutsam erachtet. Auch die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation wird von einer Reihe von Lehrkräften als ein Ergebnis z. B. der gemeinsamen Mittagspause gesehen. Allerdings wird auch mehrheitlich konstatiert, dass der Modellversuch keinen didaktisch-methodischen Mehrwert erzeugt hat. Das heißt, die strukturellen Vorgaben für einen Bildungsgang im zeitlich erweiterten Ganztags haben nur bedingt Änderungen in der Rhythmisierung des Schultages und der didaktischen Jahresplanung mit sich gebracht. Hinzu kommt, dass nicht alle im Bildungsgang beteiligten Lehrpersonen von Inhalt und Gestaltung des verlängerten Berufsschultags wirklich überzeugt waren, wobei auch hier standortspezifische Unterschiede festzustellen sind.

Dies leitet direkt zum dritten Aspekt, der Schulentwicklung, über: Bezogen auf die Ausweitung des Modellversuchs auf weitere Bildungsgänge an den beteiligten Schulen wird ebenfalls ein heterogenes Meinungsbild vermittelt. In zwei von drei Schulen soll der Modellversuch fortgeführt und auf weitere Bildungsgänge ausgeweitet werden. Allerdings scheint dies nur mit Einschränkungen hinsichtlich der Modellversuchsbedingungen möglich zu sein, da die entsprechenden räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen nicht vorhanden sind. Eben dieser Umstand führt auch in einer Schule zum Verzicht auf die Fortsetzung des Modellversuchs. Festzustellen bleibt, dass für einen Flächenversuch des GigS-Modells weitere Anstrengungen von Seiten des Schulministeriums wie auch von den Schulträgern nötig sind, um die vorgegebenen Standards einzuhalten.

Der letzte Aspekt betrachtet die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, auf die der Modellversuch, soweit sich überhaupt ein kausaler Zusammenhang herstellen lässt, keinen signifikant positiven Einfluss hatte. Dies mag mit externen Faktoren zusammenhängen (Wirtschaftskrise, regionale Besonderheiten) oder auch mit einer zunächst eher zögerlichen Informationspolitik von Seiten der Verantwortlichen im Modellversuch. Unabhängig von einer erhofften Steigerung der Ausbildungszahlen als Effekt des Modellversuchs, stehen die Betriebe an den drei Standorten des Modellversuchs dem GigS-Konzept eher positiv gegenüber. So bestätigt die Mehrheit der beteiligten Betriebe, dass sich die Auszubildenden aufgrund der neuen Strukturen besser in betriebliche Arbeitsprozesse einbinden lassen. So kann man folgern: Die Stimmung bei Ausbildungsbetrieben hinsichtlich Ausbildung wird durch GigS besser, die Zahl der Ausbildungsplätze steigt aber nicht. Die Organisation des ganztägigen Berufsschultags fordert von den Berufskollegs auch im Vergleich zu anderen Bildungsgängen einen hohen Einsatz, gezielte Festlegung von Ressourcen und

große Flexibilität. Sind diese Bedingungen gegeben, ist der ganztägige Berufsschultag in der gesunden Schule aber möglich, wenn auch nicht als Regelfall.

Die Einführung des Modells der Ganztagsberufsschule führt zu internen und externen Ausstrahlungseffekten. Innerhalb eines Berufskollegs werden andere Bildungsgänge durch Prioritäten der Ganztagsberufsschule betroffen, bei verschiedenen Berufsschulstandorten in einer Region mit gleichen Bildungsgängen auch diese. Die Einschätzung, ob die Ganztagsberufsschule langfristig ein Erfolgsmodell wird, kann daher nur durch sorgfältige Beobachtung und Begleitung von Aktivitäten einzelner Schulstandorte, die das Modell der Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule auch weiterhin durchführen, getroffen werden.

VIII VERZEICHNISSE

1 Literaturverzeichnis

- Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.
- Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2007): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.
- Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.
- Arndt, M. / Beutner, M. / Buhren, C. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Grosse, T. / Rehbold, R. (2008): Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.
- Arndt, M. / Buhren, C. G. / Buschfeld, D. / Göckede, B. / Rehbold, R. (2009). Ganztagsberufsschule in der gesunden Schule. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur zweiten Projektphase im Modellversuch GigS. Köln: Eigendruck.
- Bader, R. / Beutner, M. / Buschfeld, D. / Hilbert, J. / Langer, D / Richter, A. / Schönfeld, M, / Twardy, M. (2001): Abschlussbericht Modellversuch „Neunstündiger Berufsschultag“. Münster
- Bader, R. / Beutner, M. / Buschfeld, D. / Richter, A. / Twardy, M. (2001): Abschlussbericht Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Erprobung flexibler Unterrichtsmodelle“ (FLEX). Münster.
- Bernhardt, A./ Baus, D./ Hölzl, R. (2005): Psychobiologische Beanspruchungsdiagnostik im Feld: Das Mannheimer Stress-Kit. In Grieshaber, R./ Stadeler, M./ Scholle, H. C. (Hrsg.): Prävention von arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren und Erkrankungen – 11. Erfurter Tage. Jena: Verlag Dr. Bussert & Stadeler.
- Brickenkamp, R. (2002). D2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (9., überarbeitete u. neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Burk, K.-H. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K. / Holtappels, H.-G. / Kaminskis, I. / Schnetzer, T.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag.
- Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (Hrsg.) (2007): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Schule + Essen = Note 1. Bonn: Grafik Design Erdmann. Seite 21.
- Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Presseservice. <http://www.nrw.de/Presseservice/archive/presse1006>. Zugriff am 25.1.2008.
- Dordel, S./ Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. Haltung und Bewegung 23 (2).
- Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Immuno-Biological Laboratories Hamburg (Hrsg.) (2006): Cortisol in Saliva by ELISA. Hamburg: Eigendruck.
- Knöpker, I. (2008): Flexibilisierung der Berufsschulzeiten – Auswirkungen auf die didaktische Jahresplanung. Diplomarbeit im Fach Wirtschaftspädagogik. Köln: Eigendruck.

2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leitziele im Modellversuch GigS	7
Abbildung 2: Forschungsebenen	9
Abbildung 3: Erste Untersuchungsebene	10
Abbildung 4: Zweite Untersuchungsebene	10
Abbildung 5: Fragestellungen und ihre Ergänzungen in den Fachlosen	11
Abbildung 6: Rahmende Bedingungen des Unterrichts im Bildungsgang	24
Abbildung 7: Verpflegungssituation aus Schüler/-innenperspektive (Auswertung der Gesamtstichprobe im Juni 2009, N=241)	36
Abbildung 8: Unterrichtsgestaltung aus Lehrer/-innenperspektive	39
Abbildung 9: Praktizierte Lehr-/Lernmethoden aus Schüler/-innenperspektive im Längsschnitt	40
Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Sozialformen an den Modellschulen an einem ganztägigen Berufsschultag	42
Abbildung 11: Bewegungs-/Entspannungspausen aus Lehrer/-innenperspektive	44
Abbildung 12: Einschätzungen der Schüler/-innen zu den Bewegungs-/Entspannungsübungen (Auswertung der Gesamtstichprobe von 2009)	45
Abbildung 13: Schüler/-inneneinschätzungen der Modell- und Vergleichsschulen zur eigenen Unterrichtsbeteiligung im Tagesverlauf im Vergleich (Auswertung der Gesamtstichprobe 2009)	47
Abbildung 14: Schülereinschätzungen der Modellschulen zur aktiven Unterrichtsbeteiligung im Tagesverlauf im Vergleich (Auswertung der Gesamtstichprobe 2009)	47
Abbildung 15: Subjektive Befindlichkeit von Schüler/-innen im Tagesverlauf	49
Abbildung 16: Tagesverlauf der EZ-Skala Handlungsbereitschaft und -fähigkeit im Vergleich	50
Abbildung 17: Konzentrationsleistungswerte an den Modell- und Vergleichsschulen im Tagesverlauf	51
Abbildung 18: Konzentrationsleistungswerte im Tagesverlauf	52
Abbildung 19: Cortisolprofile im Tagesverlauf	55
Abbildung 20: Übersicht über die Anwesenheitsquote des ersten Jahrganges über den Modellversuchszeitraum von 2006 bis 2009	57
Abbildung 21: Betriebsbedingte Fehlzeiten des ersten Jahrganges über den Modellversuchszeitraum von 2006 bis 2009	58
Abbildung 22: Notengesamtdurchschnitt Friseur/-in im Vergleich zu den einzelnen Jahrgängen	62
Abbildung 23: Notenentwicklungen Friseur/-in im Fach Beraten und Verkaufen und im Fach Religion	63
Abbildung 24: Notenentwicklung Tischler/-in im berufsbezogenen Bereich.	63
Abbildung 25: Notenentwicklung Tischler/-in im berufsübergreifenden Bereich.	64
Abbildung 26: Notengesamtdurchschnitt Tischler/-in im Vergleich zu den einzelnen Jahrgängen	64
Abbildung 27: Notenentwicklung Maler/-in und Lackierer/-in im berufsbezogenen und berufsübergreifenden Bereich	65
Abbildung 28: Kumulierte Notenentwicklung im berufsbezogenen Bereich Maler/-in und Lackierer/-in	65
Abbildung 29: Notengesamtdurchschnitt Maler/-in und Lackierer/-in im Vergleich zu den vorangegangenen einzelnen Abschlussjahrgängen	66
Abbildung 30: Notenvergleich Friseur/-in zur Gesellenprüfung 2009	67
Abbildung 31: Vergleich der Notenverteilung Friseur/-in 2006 bis 2009 Herwig-Blankertz-Berufskolleg zu NRW	68
Abbildung 32: Notenverteilung 2001-2009 der Teilnehmer/-innen des Herwig-Blankertz-Berufskollegs	68
Abbildung 33: Notenvergleich Tischler/-in zur Gesellenprüfung 2009	69
Abbildung 34: Vergleich der Notenverteilung Tischler/-in 2006 bis 2009 BK Bocholt-West zu NRW	69
Abbildung 35: Notenverteilung 2006-2009 der Teilnehmer/-innen des Berufskollegs Bocholt-West	70
Abbildung 36: Notenvergleich Maler/-in und Lackierer/-in zur Gesellenprüfung 2009	70

Abbildung 37: Vergleich der Notenverteilung Maler/-in und Lackierer/-in 2006 bis 2009 Berufskolleg in <i>Hennef</i> zu NRW	71
Abbildung 38: Notenverteilung 2006-2009 der Teilnehmer/-innen des Berufskollegs in Hennef	71
Abbildung 39: Mittlere Rohwerte in den Bereichen des ABC-L zusammengefasst für alle Modellschulen (N=17)	83
Abbildung 40: Mittlere Rohwerte in den Bereichen des ABC-L differenziert nach Modellschule (N=17)	83

3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fortbildungsangebote für die Realisierung des Modellversuchs GigS	15
Tabelle 2: Rhythmisierungsformen in den Ganztagsmodellberufsschulen	25
Tabelle 3: Tagesplanung am Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises	26
Tabelle 4: Verpflegungskonzepte an den Modellversuchsstandorten	35
Tabelle 5: Abwechslung, Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht aus Schüler/-innenperspektive	41
Tabelle 6: Schüler/-inneneinschätzungen des ersten GigS-Jahrganges zu den Bewegungs- und Entspannungsübungen im Längsschnitt	45
Tabelle 7: Zeitpunkte der Test-Durchführungen	51
Tabelle 8: Übersicht über die Messzeiten in den Versuchsanordnungen (* Durchschnittsuhrzeit)	54
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen im Cortisolprofil	55
Tabelle 10: Schulabsentismus im Längsschnitt	56
Tabelle 11: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Pretest	60
Tabelle 12: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Unterstufe	60
Tabelle 13: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Mittelstufe	61
Tabelle 14: Varianz- und Mittelwertvergleich – Tischler/-in – Oberstufe	61
Tabelle 15: Lehrer/-inneneinschätzungen zum Ganztagsberufsschulmodell Juni 2008	75
Tabelle 16: Aussagetendenzen der Lehrer/-innen zu den Auswirkungen auf die Arbeitsweisen	85
Tabelle 17: Entwicklung der Ausbildungszahlen des ersten Ausbildungsjahres	95
Tabelle 18: Relative Veränderungen der Ausbildungszahlen im Vergleich	96
Tabelle 19: Hemmnisse zur Schaffung von weiteren Ausbildungsplätzen	98
Tabelle 20: Einschätzungen zum Grad und zur Zugänglichkeit der Informationen zu GigS	100
Tabelle 21: Betriebliche Einschätzungen zur Einbindung der Auszubildenden in den Betriebsablauf	102
Tabelle 22: Relativer Vergleich zur Einbindung der Auszubildenden in den Wochenablauf / die Auftragsabwicklung	102
Tabelle 23: Betriebliche Einschätzungen zur Vorbereitung der Auszubildenden auf die Abschlussprüfung	102
Tabelle 24: Betriebliche Einschätzungen zur Ausbildungsqualität, Angaben in Prozent	103
Tabelle 25: Betriebliche Einschätzungen zur Ausbildungsqualität nach Gewerken	103