



EHB

EIDGENÖSSISCHES
HOCHSCHULINSTITUT FÜR
BERUFSBILDUNG

Schweizer Exzellenz in Berufsbildung

EVALUATION DES PILOTPROJEKTES „GEMEINSAM ZUM ERFOLG“ (GZE)

Autorin

Ellen Laupper

Auftraggeber

Die Evaluation „Gemeinsam zum Erfolg“ (GzE) wird unterstützt durch das Nationale Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut (<http://www.gegenarmut.ch>)

Zollikofen, 28. Februar 2017

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	5
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	6
1 VORBEMERKUNGEN	7
2 MANAGEMENT SUMMARY	8
3 AUSGANGSLAGE / HINTERGRUND	10
4 DER EVALUATIONSgegenSTAND	11
4.1 Das Pilotprojekt „Gemeinsam zum Erfolg“ (GzE) und seine Ziele	11
4.2 Die Umsetzung des GzE-Pilotprojektes	11
5 FRAGESTELLUNGEN DER EVALUATION UND METHODISCHES VORGEHEN	14
5.1 Zweck und Fragestellungen	14
5.2 Erhebungsmethode und methodisches Vorgehen	15
5.3 Beurteilungskriterien	16
5.4 Auswahl der Schulen	16
5.5 Auswertungsmethode	16
6 ERGEBNISSE	17
6.1 Ein Schule im Wandel - Ergebnisse für die Berufsfachschule A	17
6.1.1 Hintergrundinformationen zur Schule	17
6.1.2 Hintergrundinformationen zum Pilotprojekt	18
6.1.2.1 Die Projektleitung und die Projektorganisation	19
6.1.2.2 Das beteiligte Kollegium	21
6.1.2.3 Die beteiligten Lernenden	21
6.1.3 Beschreibung der vorbereitenden und unterstützenden Aktivitäten	22
6.1.3.1 Die Erstellung des Früherfassungs- und Förderkonzeptes	22
6.1.3.2 Die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen mit den Lehrpersonen	23
6.1.4 Beschreibung der durchgeführten Projektaktivitäten	25
6.1.4.1 Standortbestimmungen zum relevanten Vorwissen	25
6.1.4.2 Lernstandmessungen durchführen und üfK beobachten	27
6.1.4.3 Systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+	27
6.1.4.4 Zuweisung in die Gruppen A-D und Erstellung des Zwischenberichtes	33
6.1.5 Einschätzung der Zielerreichung	37
6.1.5.1 Früherfassung - Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch und begleitet Lernende mit Passungsproblemen	37

6.1.5.2	Förderung – Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch	40
6.1.5.3	Lernortkooperation - Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert	43
6.1.5.4	Nachhaltigkeit – Die Schule als Lernende Organisation	44
6.1.6	Schlussfolgerungen für die Schule A	48
6.2	Eine Schule vor dem grossen Umzug – Ergebnisse für die Berufsfachschule F	49
6.2.1	Hintergrundinformationen zur Schule	49
6.2.2	Hintergrundinformationen zum Pilotprojekt	49
6.2.2.1	Die Projektleitung und die Projektorganisation	51
6.2.2.2	Das beteiligte Kollegium	54
6.2.2.3	Die beteiligten Lernenden	55
6.2.3	Beschreibung der vorbereitenden und unterstützenden Aktivitäten	55
6.2.3.1	Die Erstellung des Früherfassungs- und Förderkonzeptes	55
6.2.3.2	Die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen mit den Lehrpersonen	57
6.2.3.3	Kommunikation und Information im Projekt	60
6.2.4	Beschreibung der durchgeführten Projektaktivitäten	61
6.2.4.1	Standortbestimmungen zum relevanten Vorwissen	61
6.2.4.2	Lernstandmessungen durchführen und üfK beobachten	63
6.2.4.3	Systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+	64
6.2.4.4	Zuweisung in die Gruppen A-D und Erstellung des Datenblattes „Standortbestimmung“	68
6.2.5	Einschätzung der Zielerreichung	71
6.2.5.1	Früherfassung – Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch und begleitet Lernende mit Passungsproblemen	71
6.2.5.2	Förderung – Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch	75
6.2.5.3	Lernortkooperation – Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert	77
6.2.5.4	Nachhaltigkeit – Die Schule als Lernende Organisation	79
6.2.6	Schlussfolgerungen für die Schule F	82
6.3	Wie können die GzE-Ideen ihre Wirkung entfalten? – Eine fallvergleichende Perspektive	83
6.3.1	Organisationale Rahmenbedingungen beachten	84
6.3.1.1	Flächendeckende Implementierung oder Pilotierung	84
6.3.1.2	Integration und Herstellen von Kontinuität oder Kampf um knappe Ressourcen - Parallele Schulaktivitäten	84
6.3.1.3	Wirksame Projektleitung	84
6.3.1.4	Herstellen von Verbindlichkeit und Umgang mit Widerstand	85
6.3.2	Konkrete Überlegungen für die Planungs- und Vorbereitungsphase - Implementationstreue sicherstellen	85
6.3.2.1	Eine Konzeptüberprüfung lohnt sich	85

6.3.2.2	Nutzen des Weiterbildungspotenzials von GzE - Pädagogische Führung gestalten und damit Akzeptanz und Nachhaltigkeit fördern	86
6.3.3	Überlegungen zur Weiterentwicklung der Durchführung der Früherfassungsphase	87
6.3.3.1	Standortbestimmung zur Sprachkompetenz - Rasche Entscheidungen sind gefragt	87
6.3.3.2	Schwierigkeiten und Potenziale des Einsatzes des Diagnosetools smK72+	87
6.3.3.3	Zuweisung als Teamarbeit - Potenziale der Zusammenarbeit nutzen und professionelle Kooperationen fördern	88
6.3.3.4	Gespräche führen - Die Lehrperson in der Rolle des Lerncoachs unterstützen	89
6.3.4	Lernortkooperation fördern	89
6.3.5	Hinweise zur Umsetzung der Förderphase	89

LITERATURVERZEICHNIS 91

7 ANHANG 92

7.1	Anhang I: Programmablauf und Zielsystem für das GzE- Pilotprojekt	93
7.2	Anhang II: Zusammenstellung der erhobenen Daten	94
7.3	Anhang III: Sequentielles Mixed-Methods Design	95
7.4	Anhang IV: Schulportrait Schule A	96
7.5	Anhang V: Beschreibung des Pilotprojektes an der Schule A	97
7.6	Anhang VI: Schule A – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 1	99
7.7	Anhang VII: Schule A – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 2	101
7.8	Anhang VIII: Schule A - Kurzbeschreibung Refresherkurs	102
7.9	Anhang IX: Schulportrait Schule F	103
7.10	Anhang X: Beschreibung des Pilotprojektes an der Schule F	105
7.11	Anhang XI: Schule F – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 1	107
7.12	Anhang XII: Schule F – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 2	109

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beurteilung der Zielerreichung durch die LP an der Schule A	37
Abbildung 2: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Früherfassungs-Elemente durch die LP an der Schule A.....	39
Abbildung 3: Einschätzung des persönlichen Outcomes der Früherfassung durch die LP an der Schule A	45
Abbildung 4: Einschätzung der Outcomes zur Zusammenarbeit im Klassenteam durch die LP an der Schule A.....	46
Abbildung 5: Beurteilung der Information und Kommunikation der PL durch die LP an der Schule F.	61
Abbildung 6: Beurteilung der Zielerreichung durch die LP an der Schule F...	73
Abbildung 7: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Früherfassungs-Elemente durch die LP an der Schule F	74
Abbildung 8: Einschätzung des persönlichen Outcomes der Früherfassung durch die LP an der Schule F	79
Abbildung 9: Einschätzung der Outcomes zur Zusammenarbeit im Klassenteam durch die LP an der Schule F.....	80

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BFB	„Beratung-Förderung-Begleitung“
BfS	Berufsfachschule
BiPla	Bildungsplan
BiVo	Bildungsverordnung
BK	Berufskunde-Unterricht
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
FiB	Fachkundige individuelle Begleitung
HA-LP	Hauptamtlehrperson/en
LP	Lehrperson/en
LV	Lehrvertrag
LVA	Lehrvertragsauflösung
NA-LP	Nebenamtlehrperson/en
PB	Projektbegleitung
PL	Projektleitung
smK72+	smK72+-Diagnosetool für Klassenscreenings
S _A	Schule A
S _f	Schule F
SL	Schulleitung
SP	Sport
TSE	Thematische Selbstevaluation
üfK	überfachliche Kompetenzen
ük	überbetriebliche Kurse

1 VORBEMERKUNGEN

Der vorliegende Abschlussbericht ist das Ergebnis einer 1.5-jährigen Begleitevaluation der Umsetzung des Pilotprojektes „Gemeinsam zum Erfolg“ (GzE) an zwei Berufsfachschulen. Dabei ist ein detaillierter Ausschnitt der Projektarbeit an zwei Schulen entstanden, der allen am Thema Interessierten einen Einblick in mögliche Gelingensbedingungen und Stolpersteine bei der Umsetzung eines solchen Vorhabens gibt. Es geht dabei nicht darum, die einzelnen Schulen zu beurteilen sondern vielmehr darum, deren einzigartigen Ausgangsbedingungen aufzuzeigen und nachzuzeichnen wie sich diese auf die Umsetzung des GzE-Pilotprojektes auswirken.

Der Aufbau des Abschlussberichtes folgt den Vorgaben für Evaluationsberichte der Programmleitung des „Nationalen Programms zur Bekämpfung und Prävention von Armut“¹, welches die Durchführung der Evaluation mitfinanziert hat. Nach einer Beschreibung der Ausgangslage und des Evaluationsgegenstandes folgen Informationen zur Evaluation, deren Zweck, das überprüfte Programmmodell sowie die Evaluationsfragestellungen, welche mit diesem Bericht

beantwortet werden sollen. In einem weiteren Teil wird das methodische Vorgehen dargestellt. Die Ergebnisse werden zunächst für jede Schule einzeln dargestellt. In einem abschliessenden Kapitel wird dann fallübergreifend versucht, die Gelingensbedingungen sowie mögliche Stolpersteine herauszuarbeiten, welche zu einer gelingenden zukünftigen Umsetzung der GzE-Idee beitragen sollen.

Am der Evaluation und am vorliegenden Schlussbericht war eine grosse Anzahl von Personen beteiligt. Mein Dank geht an die beiden Schulen, insbesondere deren Projektleitungen, Lehrpersonen und Lernenden, welche mir stets auskunftsbereit und engagiert begegnet sind und sich die Zeit genommen haben, meine zahlreichen Fragen zu beantworten. Zudem möchte ich dem GzE-AutorInnen-Team und insbesondere auch dem Projektbegleiter Andreas Grassi danken, welcher mir bei Fragen und Klärungsbedarf bereitwillig Auskunft gegeben hat. Auch danke ich dem Team der Fachstelle Evaluation, welches mich bei den verschiedenen Etappen tatkräftig unterstützt hat.

¹ Im weiteren Bericht wird die Kurzbezeichnung „Nationales Programm gegen Armut“ verwendet.

2 MANAGEMENT SUMMARY

Der Eintritt in die Berufsbildung ist für viele Jugendliche anspruchsvoll. 20 bis 25 Prozent der Lehrverträge werden vorzeitig aufgelöst. Es ist zudem bekannt, dass über die Hälfte der Lehrvertragsauflösungen (LVA) im ersten Lehrjahr erfolgt. Jugendliche ohne Abschluss auf Sekundarstufe II sind einem erhöhten Risiko für Arbeitslosigkeit ausgesetzt, arbeiten häufiger in prekären Arbeitsverhältnissen und zählen 2,9 Mal häufiger als der Durchschnitt zu den «working poor». Frühzeitige Interventionen zu Beginn der Lehre können Lehrvertragsauflösungen vorbeugen. Wie solche Interventionen aussehen können, zeigt ein Autorenteam im Buch «Gemeinsam zum Erfolg». Ihr Konzept basiert auf drei Säulen:

Mit einer **systematischen Früherfassung** soll im ersten Lehrjahr (möglichst im ersten Halbjahr) die Passung zwischen Person und Ausbildungsanforderungen systematisch und ganzheitlich, beurteilt werden (sprachliche und rechnerische Lernvoraussetzungen, Noten sowie überfachliche Kompetenzen).

In einem zweiten Schritt sollen diejenigen Lernenden, bei welchen sich Passungsprobleme verschiedener Art (Lernblockaden und -schwierigkeiten, Beziehungsprobleme im Arbeitsumfeld bzw. im persönlichen Umfeld) abzeichnen, durch **individuelle Lernförderung und -beratung** unterstützt werden.

Dabei spielt die **Lernortkooperation** eine zentrale Rolle. Zur besseren Kommunikation mit den Lehrbetrieben, erhalten diese am Ende der Früherfassung einen Zwischenbericht über die erhobenen Lernvoraussetzungen und überfachlichen Kompetenzen sowie die Unterstützungsmassnahmen. Für Lernende mit fehlender Passung ist die Einberufung eines «runden Tisches» vorgesehen, an dem alle Ausbildungsbeteiligten gemeinsam nach einer Lösung suchen.

Im Schuljahr 2015/2016 haben zwei Berufsfachschulen diese Ideen umgesetzt. Das Projekt wurde von einem der BuchautorInnen begleitet und vom EHB evaluiert. Die Evaluation wurde vom „Nationalen Programm gegen Armut“ unterstützt. Der Schwerpunkt der Evaluation lag auf der Gewinnung von formativen Informationen – Hinweise auf eine gute Praxis sowie notwendige Anpassungen. Schule A setzte das Projekt flächendeckend mit allen Erstlehrjahrs-Lernenden um, Schule F mit einer Teilgruppe von acht Klassen. Insgesamt nahmen drei Projektleitende, 39 Lehrpersonen und 27 Erstlehr-

jahrs-Klassen mit rund 440 Lernenden aus zwei von LVA häufig betroffenen Berufsgruppen teil («Bauwesen» und «Hotel/Gastgewerbe»).

Im Verlauf der Projektimplementation hat sich gezeigt, dass...:

- ...1.5 Jahre für die Planung, Implementierung und Durchführung aller vorgesehenen Aktivitäten zu knapp ist.
- ...die Vorbereitungsphase sowie die Früherfassungsphase an beiden Schulen nach Zeitplan durchgeführt werden konnten.
- ...für die Umsetzung zusätzlicher Aktivitäten zur Förderung der Lehrortkooperation und der individuellen Förderphase an beiden Schulen die zeitlichen und personellen Ressourcen fehlten.

Eine Einschätzung zur Lernortkooperation, zur Umsetzung der Fördermassnahmen sowie eine generelle Wirksamkeitsabschätzung sind aus den oben genannten Gründen noch nicht möglich. Es kann jedoch gezeigt werden, wie das Pilotprojekt an beiden Schulen umgesetzt und beurteilt wurde. Zudem können mit der fallvergleichenden Perspektive mögliche Gelingensfaktoren und Stolpersteine herausgearbeitet werden.

Die Rahmenbedingungen an den zwei Berufsfachschulen waren sehr unterschiedlich. Während das Projekt in der Schule A in einen Schulentwicklungsprozess integriert werden konnte, erfolgte die Umsetzung an der Schule F parallel zur Planung eines Umzugs, mit dem die Schule von mehreren auf einen Standort konzentriert wird. An der Schule A war die für das Schulentwicklungsprojekt zuständige Person auch für das vorliegende Projekt zuständig. Sie hatte als Mitglied der Schulleitung einen direkten Zugang zum Schulleiter und genoss dessen volle Unterstützung. An der Schule F wurde das Projekt von zwei Lehrpersonen geleitet, die daneben in weitere Schulaktivitäten involviert waren. Projektplanung und -abstimmung zwischen Schulleitung und Projektleitung waren hier durch eine formalisierte Schulorganisation geprägt. Verschiedene Schulleitungs-Mitglieder waren Ansprechperson für verschiedene Teilaspekte des Projektes. Insgesamt hat diese Ausgangslage an der Schule F zu zeitlichen Verzögerungen wichtiger Entscheide und Umsetzungen geführt.

Die unterschiedliche Organisation hatte Auswirkungen auf die Arbeit der Projektleitungen. Während die Projektleitung an der Schule F ausserhalb von Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund der für alle Beteiligten spürbaren Belastungen fast nur per E-Mail kommunizierte, konnte die an der Schule A verantwortliche Person koordinierend Fäden ziehen und dabei auf Lehrpersonen setzen, welche für einzelne Projektschritte und Themen Verantwortung übernahmen.

Beiden Schulen gelang es, während der knapp halbjährigen Vorbereitungsphase vor Beginn des Schuljahres ein Früherfassungs- und Förderkonzept zu erarbeiten und eine erste Weiterbildungsveranstaltung für die Lehrpersonen abzuhalten. Die Ausgestaltung der Früherfassungsphase verlief an beiden Schulen unterschiedlich. Während an der Schule A zusätzlich zur zweiten Weiterbildungsveranstaltung ein Refresherkurs durchgeführt wurde, konnte die Schule F für ihre zwei Weiterbildungsveranstaltungen nur dreieinhalb Stunden aufwenden. Aufgrund dieser zeitlichen und organisatorischen Voraussetzungen beschränkte sich die Umsetzung in der Früherfassungsphase an der Schule F auf ein Minimum, was dazu führte, dass bei den Lehrpersonen die Wahrnehmung einer gewissen Unverbindlichkeit entstand. Es erstaunt auch nicht, dass die Projektleitung der Schule F diese erste Umsetzung der Früherfassung kritisch beurteilt, während die Projektleitung der Schule A eine erste positive Bilanz zieht.

Während fast 60 Prozent der antwortenden Lehrpersonen an der Schule A und zwei Drittel an der Schule F die systematische Früherfassung sinnvoll finden, werden einzelne Ziele der Früherfassung mit Vorsicht oder kritisch beurteilt. Dennoch ist an beiden Schulen eine Mehrheit der Meinung, dass man durch diese Art der Früherfassung gezielten Förderbedarf identifizieren und Lernende unterstützen kann. An der Schule F ist man zudem der Meinung, dass man früher mit den Klassenteam-KollegInnen über die Lernenden ins Gespräch

kommt. In beiden Schulen berichten mehrere Lehrpersonen, dass sie das überfachliche Kompetenzprofil für eine Unterstützung der Lernenden eingesetzt haben.

Schlussfolgerungen

Die Potenziale des Konzeptes «Gemeinsam zum Erfolg» sind vielfältig. An beiden Schulen wird das Projekt deshalb weitergeführt. Zu beachten sind aber folgende Punkte:

- Die Umsetzung des Konzept «Gemeinsam zum Erfolg» ist ein Schulentwicklungsprojekt, das zeitliche und finanzielle Ressourcen erfordert. Es sollten möglichst keine konkurrierenden Projekte geplant oder durchgeführt werden.
- Die Projektleitung braucht einen möglichst direkten Zugang zur Schulleitung. Es ist eine hohe Verbindlichkeit bzgl. Relevanz des Themas und der Aktivitäten herzustellen.
- Die grösste Akzeptanz und Wirkung scheint das Projekt zu entfalten, wenn es in die bestehenden Ziele der Schule integriert werden kann. Dann können Synergien z.B. bei der Weiterbildung des Kollegiums genutzt werden.
- Um Widerständen im Kollegium zu begegnen, kann eine Pilotdurchführung mit interessierten Lehrpersonen sinnvoll sein.
- Die Anforderungen an die Motivation und die Qualifikation der Projektleitung sind hoch. Sie sollte nicht von weiteren Schulaktivitäten beansprucht werden, sondern im Gegenteil Entlastung erfahren.
- Ein zentraler Zusatzeffekt des Projektes ist die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und des Austausches im Klassenteam. Um dieses Potenzial nutzen zu können, sollte das in der Projektdurchführung explizit mitgeplant werden.

Da der Bericht im Panorama alle wichtigen Informationen zur Evaluation enthält wurde für die Management Summary dieser Artikel verwendet:

Laupper, E. (2017). Prävention an Berufsfachschulen ist nicht gratis. Panorama, 1, 18-19.

3 AUSGANGSLAGE / HINTERGRUND

Auch wenn der Zusammenhang nicht monokausal und einfach nachweisbar ist, wird dem (dualen) Berufsbildungssystem in der Schweiz, auch von internationaler Seite, eine grosse Bedeutung für die berufliche Integration Jugendlicher und junger Erwachsener zugesprochen (Maurer & Gonon, 2013). In der Schweiz entscheiden sich trotz des globalen Trends zur Akademisierung der Bildung nach wie vor ca. zwei Drittel der Jugendlichen, nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Ausbildung zu absolvieren (SBFI, 2015).

Zahlreiche Untersuchungen belegen (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007; Schmid & Stalder, 2008), dass Jugendliche, welchen ein Abschluss auf Sekundarstufe II nicht gelingt, ein erhöhtes Risiko für Arbeitslosigkeit, insbesondere auch für Langzeitarbeitslosigkeit, haben. Sie arbeiten zudem häufiger in prekären Arbeitsverhältnissen (bspw. auf Abruf, temporär oder zeitlich befristet). Ihr Risiko zur Gruppe der „working poor“ zu gehören, ist um den Faktor 2.9 erhöht (BFS, 2011). Zwei Drittel der jungen Erwachsenen in der Sozialhilfe gehören zur Gruppe derjenigen Jugendlichen, welche keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II hat. Das erhöhte Armutsrisiko und die damit einhergehende Gefahr der sozialen Ausgrenzung für diese Jugendlichen sind also erheblich.

Deshalb haben der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt 2006 das zentrale Anliegen formuliert, die Quote der Jugendlichen, welche einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen, bis 2015 auf 95% zu heben. Dank der Einführung von zweijährigen Beruflichen Grundbildungen mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) und zahlreichen weiteren Massnahmen, ist die Erreichung dieser Quote auf gutem Wege (SBFI, 2015). Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung gibt es jedoch weiterhin Berufsgruppen mit hohen Abbruchquoten von teilweise mehr als 30 Prozent (Kriesi et al., 2016). Überdurchschnittlich von Lehrvertragsauflösungen betroffen sind die Berufsgruppen „Natur“, „Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft“, „Textilien, Bekleidung, Körperpflege“ und „Bauwesen“ (Maghsoodi & Kriesi, 2013). Da jeder Ausbildungsabbruch für die betroffenen Jugendlichen ein kritisches Lebensereignis darstellt und zwei von fünf Jugendlichen auch drei Jahre nach dem vorzeitigen Abbruch der beruflichen Ausbildung noch keine neue Ausbildung begonnen haben (Stalder & Schmid, 2012), muss es weiterhin ein wichtiges Ziel sein, vorzeitige Ausbildungsabbrüche durch rechtzeitige Interventionen zu verhindern oder die Lernenden bei ihrer Suche nach einer Anschlusslösung zu begleiten.

4 DER EVALUATIONSGEGENSTAND

4.1 Das Pilotprojekt „Gemeinsam zum Erfolg“ (GzE) und seine Ziele

Basierend auf ihrer langjährigen Erfahrung im Tätigkeitsfeld der integrativen Fördermassnahmen sowie unter Einbezug zentraler Forschungsliteratur, haben die GzE-Projektverantwortlichen in ihrem Buch „Gemeinsam zum Erfolg“ (Grassi, Rhiner, Kammermann, & Balzer, 2014) konkrete Wege aufgezeigt, wie Lehrabbrüche verhindert werden können. Ihr Konzept basiert dabei auf den folgenden drei zentralen Elementen:

1. Mit einer **systematischen Früherfassung**, unter Einbezug der Perspektiven aller drei Lernorte sowie derjenigen der/s Lernenden soll im ersten Lehrjahr (möglichst noch in der Probezeit) die Passung zwischen Person und Ausbildungsanforderungen systematisch und ganzheitlich beurteilt werden.
2. In einem zweiten Schritt sollen insbesondere diejenigen Lernenden, bei welchen sich Passungsprobleme verschiedener Art (Lernblockaden und -schwierigkeiten, Beziehungsprobleme im Arbeitsumfeld bzw. Schwierigkeiten im persönlichen Umfeld etc.) abzeichnen, auf Basis individualdiagnostischer Informationen durch **individuelle Lernförderung und -beratung** unterstützt werden.
3. Gemäss Konzept spielt eine erfolgreiche **Lernortkooperation** eine zentrale Rolle, weshalb die Förderung der Lernortkooperation einen dritten wichtigen Eckpfeiler des GzE-Projektes bildet.

Im von der Institution „Beruf Bildung Entwicklung GmbH“ getragenen Pilotprojekt GzE möchten die Projektverantwortlichen (im Weiteren „Projektbegleitung“ (PB) genannt) die im Buch vorgeschlagenen und ausführlich beschriebenen Interventionsmöglichkeiten erstmalig systematisch einem Praxistest unterziehen und diesen mittels einer Begleitevaluation systematisch und datenbasiert überprüfen lassen. Die Evaluation wird durchgeführt von der Fachstelle Evaluation des Eidgenössischen Hochschulinstitutes für Berufsbildung EHB. Sie wird vom „Nationalen Programm gegen Armut“ des Bundesamtes für Sozialversicherungen teilfinanziert.

4.2 Die Umsetzung des GzE-Pilotprojektes²

Um aus den im Buch theoretisch formulierten Ideen einen konkreten, umsetzbaren Projektplan (Programmplan) zu erhalten, hat das Evaluatorenteam mit dem GzE-Autorenteam im Frühling 2015 vor dem offiziellen Pilotprojektstart einen Workshop durchgeführt. Das Ergebnis dieses Workshops ist eine Darstellung des Zielsystems sowie des Programmablaufs, in dem die durchzuführenden Aktivitäten für die verschiedenen Projektphasen aufgeführt sind (siehe Grafik im Anhang I).

Das Zielsystem des Pilotprojektes wird von den AutorInnen wie folgt ausformuliert:

Leitziel:

- Mehr Lernende schliessen die Ausbildung auf Sekundarstufe II ab (kein Lehrabbruch ohne Anschlusslösung)

Mittlerziele:

- Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch.
- Die Schule begleitet Lernende mit Passungsproblemen
- Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch
- Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert

Detailziele:

- Die Schule hat ein adäquates Förderkonzept.
- Die Früherfassung wird systematisch durchgeführt.
- Die Lernenden, welche für eine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung (LAP) Unterstützung brauchen, sind erfasst
- Die Lernortkooperation ist initiiert.
- Der Förderbedarf ist geklärt
- Auf den Förderbedarf abgestimmte Massnahmen sind umgesetzt
- Die Lernvoraussetzungen sind soweit optimiert, dass ein erfolgreicher Lehrabschluss möglich ist

² Die einzelnen Projektelemente und verwendeten Instrumente etc. sind sehr ausführlich im bereits erwähnten Buch der Projektbegleitenden beschrieben und können dort nachgelesen werden.

Diese Ziele sollen mit den folgenden Aktivitäten und Elementen erreicht werden:

In der ersten Projektphase bzw. Meilenstein (M1) sind verschiedene Planungs- und Konzeptionsarbeiten vorgesehen (im weiteren Bericht werden diese Aktivitäten als Hilfs- und unterstützende Aktivitäten bezeichnet). Als Erstes stimmt die externe PB³ mit der an der Schule als Projektleitung (PL) bestimmten Lehrperson (LP) die verschiedenen GzE-Projektschritte ab und überprüft das an der Schule bestehende **Früherfassungs- und Förderkonzept** auf seine Vollständigkeit hin. In einem zweiten Schritt sind **zwei Weiterbildungsveranstaltungen für die am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen** geplant. In der ersten Veranstaltung werden die Lehrpersonen von der PL oder evtl. auch von der Schulleitung (SL) über das GzE-Pilotprojekt informiert. In einer zweiten Weiterbildungsveranstaltung werden die Lehrpersonen in die Anwendung eines Online-Diagnosetools (smK72+)⁴ zur Durchführung eines Klassenscreenings zur Ermittlung von überfachlichen Kompetenzen (üfK) und des Abbruchrisikos eingeführt. Ein solches systematisches Klassenscreening bildet ein zentrales Element der systematischen Früherfassung. Zudem sollten in dieser Phase die Standortbestimmungen zur Erhebung der Sprach- sowie zur mathematisch-rechnerischen Kompetenz konzipiert werden und die PL sollte sich Gedanken zum aktuellen **Stand der Lernortkooperation** machen und eine Information der Bildungspartner planen. Für all diese Tätigkeiten sollte mindestens ein halbes Jahr eingeplant werden, bevor mit dem Beginn des Schuljahres dann die eigentliche Früherfassungsphase startet.

In der Früherfassungsphase (M2) (etwa während der ersten drei bis sechs Monate des Schuljahres) sollen sich die entsprechend geschulten Lehrpersonen (LP) ein möglichst differenziertes Bild der Passung und der Aus-

³ Diese Funktion wurde von einer Person aus dem Autorenteam wahrgenommen, welche über eine langjährige Praxis in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und über eine ausgewiesene Expertise in der Begleitung von Entwicklungsprojekten an Schulen verfügt.

⁴ Das smK72+-Diagnosetool ist ein wissenschaftlich entwickeltes und validiertes Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren von Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen durch Bewertung von Aussagesätzen, welches zusätzlich eine Selbsteinschätzung des Lehrabbruchrisikos und möglicher Gründe beinhaltet. Die Erhebung kann online am Computer gemacht werden, womit ein sofortige Auswertung und Rückmeldung möglich ist. Es wird aktuell in einem eigenen Projekt PraeLab von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland grossflächig eingesetzt (siehe dazu: Balzer, Ertelt & Frey (2012) oder auch <http://www.praelab-hdba.de/>)

bildungsvoraussetzungen der einzelnen Lernenden machen. In diesem Zusammenhang propagieren die GzE-AutorInnen die Berücksichtigung der folgenden „vier Felder der Früherfassung“:

1. Insbesondere die Sprach- und die mathematisch-rechnerischen Kompetenzen sind wichtige Voraussetzungen für das Lernen (**Standortbestimmungen des Vorwissens**).
2. Durchführung frühzeitiger, periodischer **Lernstandmessungen** während und am Ende der Lernthemen zur Überprüfung der Verarbeitung und Reproduktion der Ausbildungsinhalte.
3. Beobachtungen durch Ausbildungsverantwortliche an allen drei Lernorten zu den **überfachlichen Kompetenzen**.
4. (Online-)Beurteilungsbogen zur **systematischen Selbst- und Fremdeinschätzung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen** (z.B. als Klassenscreening mit dem Diagnosetool smK72+).

Dieser Früherfassungsprozess mündet dann in eine Zuweisung jeder/jedes Lernenden in eine der vier folgenden Gruppen:

- A** Lernende mit evtl. schlechter Passung aufgrund von tendenzieller Unterforderung.
- B** Lernenden, bei denen sich der Eindruck ergibt, dass sie die berufliche Grundbildung ohne weitere Unterstützung absolvieren können. Dies ist die grösste Gruppe.
- C** Lernende mit schwächeren Lernvoraussetzungen oder weiteren Gründen für ein latentes oder akutes Abbruchrisiko, bei denen man jedoch mit der entsprechenden Unterstützung den Ausbildungserfolg als möglich einschätzt.
- D** Lernende, bei denen starke Bedenken bestehen, ob ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss im gewählten Beruf überhaupt möglich ist.

Dieser Zuweisungsprozess wird für jede/n Lernende/n auf einem **Zwischenbericht**-Formular festgehalten. Der Zwischenbericht soll als ein zentrales Kommunikationsmittel mit den Lehrbetrieben konzipiert werden und enthält übersichtsartig alle Informationen aus den vier Feldern der Früherfassung (Ergebnisse zu den Standortbestimmungen, Lernstandmessungen (Noten), Be-

obachtung der üfK durch die LP sowie systematische Selbsteinschätzung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+). Zusätzlich wird die Zuweisung, falls nötig, mit einer entsprechenden Erklärung sowie einer Empfehlung möglicher Massnahmen, ergänzt.

Es ist zudem vorgesehen, dass allen Lernenden eine individuelle Rückmeldung entsprechend dem ermittelten Klärungsbedarf gegeben wird. Für die Gruppe B, welche keinen weiteren Klärungsbedarf hat, kann die Rückmeldung auch gruppenbezogen erfolgen.

Da die Ausgangslage bei Lernenden aus der Gruppe D besonders kritisch ist, soll diese Situation mit allen Bildungspartnern am **runden Tisch** besprochen werden, um evtl. eine alternative Anschlusslösung zu erarbeiten. Dieser Schritt kann ebenfalls von der PB unterstützt werden und bildet neben dem **Zwischenbericht** ein weiteres zentrales Element für die Unterstützung bzw. Etablierung der Lernortkooperation (M3).

Mit den Lernenden der Gruppe C initiiert und begleitet die Förderlehrperson anschliessend einen systematischen individuellen Förderprozess (M4) unter Einbezug von passenden Instrumenten der Lerndiagnostik zur Ermittlung des Lernförderbedarfs. Nach ca. einem halben Jahr wird mit den Lernenden eine Standortbestimmung durchgeführt.

5 FRAGESTELLUNGEN DER EVALUATION UND METHODISCHES VORGEHEN

5.1 Zweck und Fragestellungen

Mit der Begleitevaluation wurde schwerpunktmässig ein formativer, entwicklungsorientierter Zweck verfolgt, während gleichzeitig auch versucht wurde, gewisse entscheidungsorientierte Informationen zu erhalten.

Da es sich bei GzE um ein Pilotprojekt handelt, in dem eine erste konkrete Projektdurchführung auf ihre Realisierbarkeit und Praxistauglichkeit hin untersucht werden soll, liegt der Schwerpunkt der Evaluation auf dem Sammeln von systematischen, formativ im Prozess erhobenen und verwertbaren Informationen. Mit diesen laufend erhobenen Informationen sollen mögliche Gelingensfaktoren und Stolpersteine identifiziert werden, welche fundierte Hinweise auf eine gute Praxis sowie notwendige Anpassungen und Hinweise zur Verbesserung der aktuellen, aber auch von zukünftigen Projektdurchführungen liefern. Mit diesen Erkenntnissen soll das Projektkonzept im Anschluss an die Pilotphase so weiterentwickelt werden können, dass es sich auch auf andere Schulen oder auch weitere Lernort-Settings übertragen lässt.

Insbesondere soll mit der Evaluation überprüft werden, inwiefern sich die von den AutorInnen postulierten drei zentralen Projektelemente (siehe M2 bis M4) an den Schulen sinnvoll umsetzen lassen und wie diese zur Erreichung des Gesamtziels, der Reduktion von Lehrabbrüchen bzw. Lehrabbrüchen ohne Anschlusslösung⁵, beitragen können:

- **Früherfassung:** Inwiefern bringt die systematische Früherfassung Klarheit über die Ausbildungsvoraussetzungen der Lernenden (Passung)?
- **Individuelle Fördermassnahmen:** Inwiefern sind systematische diagnostische Erkenntnisse hilfreich und notwendig für die Durchführung von wirksamen, gezielten und individuellen Fördermassnahmen (Lernförderung)?
- **Lernortkooperation:** Inwiefern gelingt es dem Projekt, die Lernortkooperation zu initiieren bzw. zu vertiefen?

⁵ Im weiteren Projekt wird von Lehrvertragsauflösungen (LVA) gesprochen, da dieser Begriff dem Umstand Rechnung trägt, dass der grösste Teil der Lehrvertragsauflösungen in einem neuen Lehrvertrag münden.

Konkret wurden für die Evaluation die folgenden Fragestellungen ausformuliert⁶:

1. **Beschreibung und Analyse der Ausgangslage**
 - a. Welche Lernenden nehmen am Projekt teil und inwieweit sind sie mit denjenigen aus der Referenzgruppe der Grundgesamtheit aller Lernenden vergleichbar?
 - b. Wie sieht das vor Projektbeginn bestehende Früherfassungskonzept aus und welche Anpassungen werden daraus für das GzE-Projekt abgeleitet?
 - c. Welche Formen von Kooperation zwischen den Lernorten bestehen bereits vor Projektbeginn und welche Massnahmen werden daraus für das GzE-Projekt abgeleitet?
2. **Nachzeichnung und Überprüfung der Projektumsetzung und Zielerreichung**
 - a. Inwiefern konnte die Passungsüberprüfung der Lernenden sinnvoll und zur Zufriedenheit der Beteiligten durchgeführt werden?
 - b. *Inwiefern konnte eine diagnostische Analyse durchgeführt und inwiefern konnten daraus sinnvolle Förderziele abgeleitet werden?*
 - c. *Inwiefern konnte die individuelle Fördermassnahme erfolgreich und zur Zufriedenheit der Beteiligten durchgeführt werden?*
 - d. Inwiefern ist die Förderung der Lernortkooperation realisiert werden?
 - e. *Ist die Abbruchquote nach Abschluss des ersten Lehrjahres bei der Versuchsgruppe tiefer als bei der entsprechenden Referenzgruppe?*
3. **Beurteilung der Unterstützungsangebote der Projektbegleitung**
 - a. Wie wird die Einführung und Anwendungsbegleitung des internetgestützten Diagnosetools smK72+ beurteilt?
 - b. Wie werden die Anleitung und die Begleitung der Rückmeldungen an die Lernenden beurteilt?

⁶ Da nicht alle Projektaktivitäten im geplanten Zeitraum durchgeführt werden konnten, können die hier kursiv gedruckten Evaluationsfragestellungen kaum oder gar nicht beantwortet werden (siehe auch die Ausführungen am Ende dieses Abschnittes auf S. 16).

- c. *Wie werden die Anleitung und die Begleitung zur Bestimmung des individuellen Förderbedarfs beurteilt?*
- d. *Wie werden die Anleitung und die Begleitung bei der Umsetzung der individuellen Fördermassnahmen beurteilt?*

4. Identifikation von Erfolgsfaktoren und Stolpersteinen

- a. Welche Ausgangsbedingungen, Bedingungen bei den beteiligten Lehrpersonen und Lernenden sowie Bedingungen in der Umsetzung des Pilotprojektes waren erfolgsfördernd, welche nicht?

5.2 Erhebungsmethode und methodisches Vorgehen

Mit der Durchführung des GzE-Pilotprojektes wurde das theoretisch detailliert ausgeführte Konzept zum ersten Mal praktisch umgesetzt. Deshalb ist zu erwarten, dass der mögliche und evtl. auch sinnvolle Standardisierungsgrad aufgrund von noch fehlenden konkreten Praxiserfahrungen sowie der unterschiedlichen Voraussetzungen in den Berufsfachschulen relativ gering sein wird. Aus diesem Grund müssen zur sinnvollen Beantwortung der oben formulierten Fragestellungen Informationen zum konkreten Projektgeschehen und -erleben sowie zum jeweiligen Kontext detailliert erhoben und analysiert werden. Ein Verfahren, welches sich für die Evaluation von Projekten mit Pilotcharakter sehr gut eignet ist der multi-methodisch erklärende Fallstudienansatz, da er flexibel auf Änderungen reagieren kann und dabei die detailgetreue Nachzeichnung des konkreten Projektgeschehens und -erlebens sowie deren Einbettung in den jeweiligen Kontext in den Vordergrund gestellt wird (Fischl & Kaufmann, 2014; Härder, 2015; Simons, 2009). Die Fallstudie ist keine Erhebungsmethode im eigentlichen Sinne; vielmehr bedient sie sich verschiedener Erhebungsmethoden mit dem Ziel, die soziale Einheit (im vorliegenden Fall die einzelne Schule bzw. einzelne Klassen bzw. einzelne Lehrpersonen oder Lernende) möglichst ganzheitlich in ihrem Kontext zu untersuchen. Da aufgrund der grossen Zahl von Beteiligten (PL, PB, LP, Lernende, Personen anderer Lernorte) nicht alle einzeln und individuell befragt werden können, sollen mit den beteiligten LP und Lernenden Online-Befragungen zu vorab klar definierten quantitativ fassbaren Elementen durchgeführt werden. Zur Vertiefung der daraus resultierenden Erkenntnisse sollen exemplarisch leitfadengestützte Interviews mit Per-

sonen aus möglichst allen Beteiligengruppen durchgeführt werden.

Im Verlauf der Pilotdurchführung hat sich gezeigt, dass nicht alle Projektaktivitäten im geplanten Zeitraum durchgeführt werden konnten. Aus diesem Grund können die Evaluationsfragestellungen zur Umsetzung der Lernortkooperation und der Fördermassnahmen sowie eine generelle Wirksamkeitsabschätzung nur sehr eingeschränkt beantwortet werden (siehe Fussnote zu Beginn des Abschnittes auf S. 15).

Konkret sind die folgenden Erhebungsschritte durchgeführt worden:

1. **Beschreibung und Analyse der Ausgangslage bzgl. Stichprobe, Früherfassungskonzept sowie Lernortkooperation an den beiden Schulen:** Die deskriptive Analyse zur Ausgangslage erfolgt mittels Dokumentenanalyse sowie mit leitfadengestützten Interviews mit der PL und der PB. Zur Beschreibung der im Projekt teilnehmenden Lernenden wurden Fragebogen- und Interviewdaten und, sofern vorhanden, schulstatistische Daten herangezogen.
2. **Nachzeichnung und Überprüfung der Projektumsetzung und Zielerreichung (inkl. Beurteilung der Unterstützungsangebote der Projektbegleitung):** Zur Nachzeichnung und Analyse der Projektumsetzung und Zielerreichung wurden sowohl die PL als auch die PB zu Projektbeginn mehrmals interviewt. Zusätzlich wurden alle am Projekt beteiligten LP nach Abschluss der Früherfassungsphase mittels einer Online-Befragung befragt. Es wurde mit je drei LP, die aufgrund verschiedener Kriterien⁷ ausgewählt wurden zusätzlich ein leitfadengestütztes Interview durchgeführt.
3. **Identifikation von Erfolgsfaktoren und Stolpersteinen:** Um diese Fragestellung beantworten zu können wurden alle Datenquellen zusammengeführt und systematisch analysiert. Diese Erkenntnisse können direkt in die weitere Konzeptarbeit einfließen.

Im Anhang II findet sich eine Zusammenstellung der erhobenen Daten sowie eine Angabe zur Methode und

⁷ Die Auswahl der für ein Interview angefragten LP erfolgte nach Kriterien, welche eine maximale Variabilität bzgl. der gemachten Projekterfahrungen abdecken sollen: Allgemeinbildung bzw. Berufskunde; EFZ bzw. EBA, Klassenlehrperson ja-nein sowie mit wenigen Klassen bzw. vielen Klassen am Projekt beteiligt und eher kritische Einstellung gegenüber dem Projekt bzw. eher positive Einstellung gegenüber dem Projekt.

zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung.

5.3 Beurteilungskriterien

Aufgrund der oben genannten Fragestellungen ist ein entscheidendes Kriterium der erreichte Umsetzungsgrad des Programms sowie die Umsetzungsgüte. Diese hat auch damit zu tun, inwiefern die Umsetzung durch die verschiedenen Akteure, d.h. durch die PL, die LP sowie die Lernenden, akzeptiert wird und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet. Um Nachhaltigkeit zu erzielen, sollte auch eine gewisse Verhaltensänderung bei den Beteiligten feststellbar sein.

Ein weiteres Beurteilungskriterium, welches jedoch aufgrund des Pilotcharakters des Programms sowie des formativen Evaluationszweckes nicht im Vordergrund steht, ist die Frage, inwiefern es mit dem Programm gelingt, die intendierte Wirkung zu erzielen.

5.4 Auswahl der Schulen

Für die Teilnahme am Pilotprojekt während des Schuljahres (2015/2016) konnten zwei Berufsfachschulen (BfS) mit Lernenden aus Berufsgruppen, welche von überdurchschnittlich hohen Lehrvertragsauflösungen betroffen sind⁸, gewonnen werden.

Da die Auswahl der teilnehmenden Schulen nicht aufgrund vorher definierter Kriterien erfolgte, handelt es sich um eine opportunistische Stichprobe (convenience sampling): Beide Schulen bzw. die jeweiligen PL kannten den GzE-PB bereits persönlich aus vorherigen Kontakten. Die einen im Zusammenhang mit Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema „Früherfassung und Frühförderung“, der PL an der anderen Schule aufgrund einer bestehenden Zusammenarbeit in einem Projekt zur Umsetzung eines neuen pädagogisch-didaktischen Konzeptes. An beiden Schulen waren die PL bereits im Vorfeld der Anfrage zur Projektteilnahme mit dem Thema „Früherfassung und Frühförderung“ beschäftigt.

Die beiden BfS sind Schulen mit sehr unterschiedlichen organisatorischen Ausgangsbedingungen. Zudem wurde das Pilotprojekt an der einen Schule flächendeckend für alle Erstlehrgangsklassen implementiert, während es an der zweiten Schule mit einer Pilotgruppe realisiert wurde.

Insgesamt nahmen am Pilotprojekt 27 Erstlehrgangsklassen mit ungefähr 440 Lernenden aus den Bereichen „Bauwesen“ und „Hotel/Gastro“ teil. Die Schulen finanzierten die von der PL erbrachten Leistungen selbst. Für die Finanzierung der Evaluation konnte eine Teilfinanzierung über das „Nationale Programm gegen Armut“ des Bundesamtes für Sozialversicherungen erreicht werden.

5.5 Auswertungsmethode

Wie in Kap 5.2 bereits beschrieben, wurden für die Evaluation sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsmethoden verwendet. Diese wurden in einem sequenziellen Erhebungsdesign (siehe Anhang III), in welchem die eine Form der Daten benutzt wird, um die Erhebung des anderen Datentyps zu steuern (Kuckartz, 2014), laufend ausgewertet und für die Planung des nächsten Erhebungsschrittes verwendet. Zum Abschluss wurden alle Daten nochmals einer Gesamtanalyse unterzogen.

Alle durchgeführten Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch mit der Software MaxQda ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv, aufgrund von in der Schulentwicklungsforschung identifizierten zentralen Wirkvariablen (z.B. Holtappels, 2014; Rolff, 2013) als auch induktiv aus den transkribierten Texten heraus.

Die hauptsächlich deskriptive Auswertung der quantitativen Daten aus den Online-Befragungen erfolgte mit dem Software-Paket SPSS 24.

⁸ Gemäss der Studie von Maghsoodi & Kriesi (2013) sind im Kanton Zürich die folgenden Berufsgruppen überdurchschnittlich von Lehrvertragsauflösungen betroffen: „Natur“, „Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft“, „Textilien, Bekleidung, Körperpflege“ und „Bauwesen“

6 ERGEBNISSE

Um den Bericht möglichst leser- und nutzungsfreundlich aufzubauen, werden die Ergebnisse zuerst für die beiden Schulen einzeln dargestellt (siehe Kap. 6.1 und Kap. 6.2), um dann in einem weiteren Kapitel (siehe Kap. 6.3) mit einer fallvergleichenden Perspektive mögliche Gelingensfaktoren und Stolpersteine herauszuarbeiten und auf dieser Basis generelle Schlussfolgerungen zu ziehen. Dieser Aufbau soll ermöglichen, dass die drei Ergebnissteile auch unabhängig voneinander gelesen werden können.

Zudem werden die interessanten Details, welche den Umfang des Berichtes sprengen würden, für die interessierte Leserschaft im Anhang bereitgestellt. An den entsprechenden Stellen im Bericht wird jeweils darauf verwiesen.

Im Anhang IV und IX finden sich z.B. die Schulportraits der beiden Schulen mit den wichtigsten Eckdaten bzgl. der Organisationsform, den Ausbildungsangeboten, der Demographie des Kollegiums und der Lernenden – soweit diese dem Evaluationsteam zugänglich waren. In einem weiteren Anhang (V und X) sind die wichtigsten Eckdaten zum Pilotprojekt an der jeweiligen Schule aufgeführt. Hier finden sich Informationen zur Projektgeschichte, zum entwickelten Früherfassungs- und Förderkonzept, zur Projektorganisation und -leitung sowie zum teilnehmenden Kollegium und den beteiligten Lernenden.

6.1 Ein Schule im Wandel - Ergebnisse für die Berufsfachschule A

6.1.1 Hintergrundinformationen zur Schule

Die wichtigsten Informationen und Eckdaten der Schule A befinden sich im Anhang IV. Im vorliegenden Abschnitt wird nur eine kurze Zusammenfassung geliefert und wo nötig auf den Anhang verwiesen.

Die Schule A ist eine Interkantonale Berufsfachschule an welcher zehn verschiedene berufliche Grundbildungen (sowohl EFZ wie auch EBA) im Bereich „Bauwesen“ angeboten werden. Insgesamt wird sie von ca. 1000, vorwiegend männlichen, Lernenden besucht. Sie wird von einer Branchenorganisation beaufsichtigt.

Da die Lernenden aus Lehrbetrieben aus der ganzen Deutschschweiz kommen, findet der Unterricht in 5 bis 8 Blockkursen pro Lehrjahr statt, wobei die überbetrieblichen Kurse (üK) ebenfalls vor Ort stattfinden. Die Blockkurs-Organisation mit den üK vor Ort bietet einerseits ideale Rahmenbedingungen für eine konzentrierte und „ganzheitliche“ Form des Unterrichtens und erlaubt einen direkten Austausch über und die Abstimmung von Ausbildungsinhalten mit den üK-Verantwortlichen. Andererseits ist es mit dieser Organisationsform des Unterrichts schwieriger eine Kontinuität herzustellen. In den Interviews mit der PL und den LP wird mehrfach darauf hingewiesen, dass die Lernenden oft nach dem Blockunterricht „die Unterlagen in eine Ecke schmeissen“ um sie dann kurz vor dem nächsten Block wieder hervorzuholen. Auch die Durchführung von kontinuierlich notwendigen Fördermassnahmen wie z.B. Sprachförderung ist bei dieser Unterrichtsorganisation vor einige Herausforderungen gestellt.

Die Lernenden sind zu fast 100 Prozent männlich und weisen einen beachtlichen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund⁹ auf. Das Kollegium besteht aus ca. 160 LP, welche zum grössten Teil (zu ca. 4/5) im Nebenamt (NA) tätig sind. Dies betrifft v.a. viele BK-LP und stellt an die Schulorganisation die Herausforderung der sinnvollen Integration dieser Lehrkräfte in die Schulkultur und den „Schulalltag“. Die PL weist mehrfach daraufhin, dass sie im bereits laufenden Unterrichtsentwicklungsprojekt wie auch im GzE-Pilotprojekt diesem Umstand immer wieder Rechnung tragen muss und das Projektvorgehen entsprechend (zeitlich) planen und umsetzen muss:

Da hab ich die ABU also als Pflug rein getan, weil das sind ja die richtigen Lehrer, wie es so heisst [ironisch, Anmerk. der Eval.]. Aber auch da merken wir, da knorzen wir. Wie wollen dann die anderen, die NA-LP - die sonst auf dem Bau arbeiten ... - also bei den ABU-Lehrern, da sind wir auf Kurs, aber es [?]. Bei den BK-Lehrern, die nehm ich erst im 2. Semester rein: Wir informieren sie - schaut das sind die Erfahrungen und dann gibt es eine Diskussion, wie sie das in der BK erlebt haben. Und dann müssen die die HA-BK-Lehrer reinnehmen und dann als nächste, nächstes Jahr, müssen wir das den vielen NA-Lehrern erklären. Aber die dürfen auch mehr Fehler machen, weil

⁹ Wobei der Evaluatorin dazu keine genauen Zahlen vorliegen.

die müssen ja dann wieder zurück auf die Baustelle. HA-LP, NA-LP, da müssen wir einfach stufenweise kommen. Und ich bin - und da sprech ich von 10 Jahren, jetzt haben wir dann zwei Jahre, und dann kommt ABU, BK-HA-, NA-Lehrer. Wir müssen einfach Geduld haben und Fehler zulassen. [pl1_SA: 16]¹⁰

Weitere Informationen zur Schule A finden sich im Anhang IV.

Als Interkantonale Berufsfachschule, welche von einer Branchenorganisation beaufsichtigt wird und ihren Unterricht (inkl. üK) an einem Standort und in Blockkursen organisiert, ergeben sich einzigartige organisatorische und pädagogisch-didaktische Voraussetzungen: Einerseits ermöglicht dies eine relativ unabhängige, konzentrierte und „ganzheitliche“ Form des Unterrichtens sowie einen direkten Austausch unter den LP und mit dem üK-Team, andererseits erschwert es aber auch die Sicherstellung einer kontinuierlichen Bearbeitung von Themen und Lehrinhalten mit den Lernenden. Eine grosse Herausforderung für die Integration in die Schulkultur und den Schulalltag stellen die vielen nebenamtlich tätigen BK-LP dar. An dieser Schule ist der „Sozialisationsunterschied“ zwischen ABU-LP und BK-LP ein Thema, das immer wieder explizit erwähnt wird und für Diskussionen sorgt.

6.1.2 Hintergrundinformationen zum Pilotprojekt

Die Schule A ist auf das GzE-Projekt aufmerksam geworden, weil sie mit dem PB bereits seit dem Schuljahr 2014/15 daran war, auf der Grundlage des neuen BiPla 2014 sowie der BiVo 2014, ein neues pädagogisch-didaktisches Konzept umzusetzen. Statt in Fächern wird seit dem Lehrjahr 2014/2015 ab dem ersten Lehrjahr in allen Grundbildungen in Lernthemen unterrichtet. Diese orientieren sich an den zu erreichenden Kompetenzen, welche die Lernenden bis zum Ausbildungsabschluss erreichen müssen. Im Rahmen dieser Neuerungen mussten und müssen alle Lehrmittel und Unterrichtsunterlagen überarbeitet werden und es wurde eine organisatorische Umgestaltung im Kollegium vorgenommen. Die

¹⁰ Die Quellenangabe ist jeweils folgendermassen aufgebaut: Die erste Angabe bezieht sich auf die Funktion der interviewten Person. Die zweite Angabe bezieht sich auf die Schule und die dritte Angabe auf den Abschnitt des Zitats im Interviewtranskript.

Fachschaften (z.B. Zeichnen & Vermessen etc.) wurden Mitte 2015 durch die Schaffung von zwei Abteilungen (BK und ABU) sowie die Schaffung von Bereichsleitungen für die verschiedenen Grundbildungen abgelöst. Im Zuge dieser Entwicklungen schien es der SL, der auch die PL als Leiter Fachkurse angehört, sinnvoll, mit der Teilnahme an GzE 2015/2016 gleichzeitig auch die Themen „Früherfassung und Frühförderung“ anzugehen, welche eine Konzeptualisierung und den systematischen Einbezug der überfachlichen Kompetenzen sowie das Anpassen des ganzen Förderbereiches ermöglichte:

Es kommt ja vom neuen Bildungsplan vor vier Jahren. Aus dem raus sind jetzt die riesigen Folgen - bis zum Unterricht, bis zum Förderkonzept, bis zu diesem Projekt hier. Das ist eine normale Entwicklung. Nicht einfach nur Bildungsplan erstellen und dann führt es aus, sondern was heisst jetzt das weiter. Und dann haben wir gemerkt, ah wir brauchen ein pädagogisches Konzept, wir brauchen ein Förderkonzept. Was heisst das Förderkonzept, wir brauchen Förderlehrpersonen, und, und, und... Das ist eine riesen Sache [...]. [pl1_SA: 3]

Aus dieser Kontinuitätslogik heraus wurde das GzE-Pilotprojekt von der PL auch nicht als ein weiteres Projekt, sondern als logische Fortsetzung des bereits Begonnenen kommuniziert. Es ist für den PL eindeutig als ein einziges Schulentwicklungsprojekt definiert, welches dementsprechend auch einen grösseren Zeitrahmen braucht:

Aber wir haben viel alte Lehrer - uraltes Lehrmittel gleich Unterricht. Und davon gehen wir jetzt weg. Das ist so mal die Ausgangsbasis als ich im August 2014 das Projekt offiziell lanciert habe. Das Ziel ist, dass wir das nächste Jahr alles Mal haben und ich hoffe, in 10 Jahren ist es dann etabliert. Also ich geb mir da Zeit, ich bin eher ein konservativer Mensch, weil ich hab genug Erfahrung in Schulentwicklungsprojekten: Nur rein und dann machen die Lehrer nicht mit. Also das so der Rahmen. [pl1_SA: 3]

Der Entscheid für die Teilnahme am GzE-Pilotprojekt ist aus einer Kontinuitätslogik heraus gefallen. Die Schule A befindet sich seit 2014 in einem umfassenden Schulentwicklungsprozess, welcher, ausgehend von der Umstellung des klassischen Fächer-Unterrichts auf kompetenzorientierten Unterricht entlang von Lernthemen, die ganze Schulorganisation erfasst hat. Das GzE-Pilotprojekt wird von der PL als logische Fortsetzung des Begonnenen in die bestehenden Aktivitäten und Planungsschritte integriert und

auch so dem Kollegium kommuniziert. Entsprechend sieht die zeitliche Planung der PL auch für das Thema der Früherfassung und -förderung einen längeren Zeitraum als die vom AutorInnenteam geplanten 1.5 Jahre vor.

6.1.2.1 Die Projektleitung und die Projektorganisation

Die Projektleitung für das GzE-Pilotprojekt ist die gleiche Person, welche auch für die Umsetzung des kompetenzorientierten pädagogisch-didaktischen Konzeptes verantwortlich ist. Als Leiter „Fachkurse“ ist sie sowohl Mitglied des Schulleitungsteams sowie ABU-LP in mehreren EBA-Klassen. In den Interviews mit der PL beschreibt diese ihre GzE-Projektorganisation als eine „Spinnennetzorganisation“: Sie hält in der Mitte die verschiedenen „Projekt“-Fäden in der Hand, koordiniert mit verschiedenen Arbeitsgruppen und einzelnen LP die anfallenden Projektthemen, motiviert und unterstützt die daran beteiligten LP und organisiert die notwendigen Ressourcen:

Also die Ebene Arbeitsgruppe, da ist die Herausforderung, da ist meine Aufgabe, diese zu koordinieren. Ich muss sie immer wieder zurückpfeifen und den roten Faden wieder herstellen. Das ist eine grosse Herausforderung, weil die Energien, die die haben: [...] [pl1_SA: 19]

Ich geb ihnen aber auch die Autonomie, zu sagen, wenn du einen brauchst, z.B. aha eine Vermessungsübung, aha, der Lehrer da ist gut, den bräuchte ich. Dann sag mir das, frag ihn an und ich schaue, dass er das Mandat bekommt - es geht ja auch immer um Geld. [pl1_SA: 28]

Insgesamt besteht das Projektteam GzE aus zehn bis fünfzehn LP, welche die Hauptkonzeptionsarbeit leisten. Diese haben sich zumeist bereits in den vorangehenden Projektarbeiten zum pädagogisch-didaktischen Konzept bewährt und werden von der PL als Multiplikatoren verstanden und eingesetzt, indem sie als Informationstragende und Impulsgebende in ihren Abteilungen oder ihrem Bereich fungieren, und so auch eine breitere Akzeptanz für das Projekt im Kollegium schaffen sollen:

Also, das muss man sich so netzartig vorstellen. In der Mitte ist ganz klar, sind zehn LP die einen riesen Drive haben [...] die Gruppe hält das ganz System zusammen. Ich lasse diese Gruppe ziemlich autonom arbeiten, [...] Also die Gruppe hält das zusammen und die multiplizie-

ren das, wie die Multiplikatoren. Die gehen dann in ihre Gruppe. Das hat sich schon bewährt. Mein Ziel ist möglichst alle Lehrpersonen in irgendeiner Form zu engagieren, damit die Akzeptanz - dann muss ich nicht immer einen Newsletter schreiben. Zu Beginn hab ich jeden Monat, jetzt vielleicht alle 3-4 Monate. Sie tragen das raus. [...] Aber es kann niemand sagen, vom 100%-Angestellten bis zum 3-4%-Angestellten, sie seien nicht informiert oder angefragt geworden. Jeder bis zum Kleinsten - und das war meine Taktik: Betroffene zu Beteiligten machen. Aber wie in jedem Projekt, die Kerngruppe hält es zusammen: Und das wackelt halt immer wieder wie der Wind, das Netz, und darum muss die Spinnne ab und zu das Netz flicken und wieder mal die Fäden wieder neu spinnen. [...] [pl1_SA: 28]

Diese bereits bewährte Strategie scheint zu funktionieren, hat aber den Nachteil, dass immer wieder die gleichen Leute hinzugezogen werden, was teilweise zu einer Überlastung einzelner LP führt:

[...] immer die gleichen kommen dran. Und da merken wir jetzt - einzelne sind ausgebrannt, sind krank geworden [...] [pl1_SA: 13]

Aber auch das ganze Kollegium ist in solch einem mehrjährigen umwälzenden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess stark gefordert:

Also der Kräftehaushalt in so einem Projekt ist enorm und was wir machen ist eigentlich übertrieben. Ich hätte mal sagen müssen, so jetzt machen wir nur bis Unterricht und das Förderkonzept, das hab ich schon ein Jahr zurückgestellt - da gehen wir erst jetzt dahinter - hätt ich noch ein Jahr zurückstellen müssen, aber ich hab's jetzt gelassen. - d.h. wir fordern von unseren Leuten viel, von gewissen zu viel und gewisse können's nicht umsetzen - das sind so erste Erfahrungen. [pl1_SA: 13]

Insgesamt beschreibt die PL ihren Führungsstil im Projekt als eher „resolut“. Durch ihre Entschiede schafft sie Tatsachen und hofft, durch ihr Engagement, ihre Beharrlichkeit und ihre langjährige Erfahrung in der Schulorganisation zu überzeugen und gegen vorhandene Widerstände im Kollegium anzukommen:

Ebene der Projektleitung: Ich bin sonst nicht einer, der gerne alleine arbeitet. Aber es bewährt sich hier. Ich tu einfach machen. Auch entscheiden, so wie ich's gut finde und ich sage: Es ist so: Ohne abzusprechen und das hat sich aber bewährt. Ich weiss schon was hinten rum läuft: Gewisse fluchen, das, das und das und das höre ich

schon. Das ist mir dann so egal, weil es mir wichtig ist für die Sache. Also das ist meine persönliche Ebene. Und da bin ich überzeugt, die müssen das spüren, dass ich überzeugt bin und mir dürfen sie nicht viel sagen, weil, ich komme aus der Schule. Keiner kann sagen, ich hätte keine Erfahrung... [...] [pl1_SA: 20]

Vor einer expliziten Adressierung des Widerstands im Kollegium scheut er sich allerdings, da er einerseits unsicher ist, was genau dahinter steckt und andererseits keine zeitlichen Ressourcen dafür hat:

Ja, wahrscheinlich einfach das Negativgefühl, das einzelne LP haben, oder eher Überforderungsgefühl. Da haben wir uns zu wenig Zeit genommen: Was ist es denn genau - ist es wirklich eine Überforderung oder ist es einfach ein klägeln auf hohem Niveau? Und ich habe mich bis jetzt gescheut, auch wieder aus zeitlichen Gründen, das aufzutun: Sonst macht es schwffff! und dann da wieder misten gehen: Und du kommst in diese Spur und dir helf ich da und du brauchst einen Rucksack, du brauchst [...] das habe ich gescheut: weil ich weiss, wenn ich das jetzt auf tue - Darum, mitnehmen, mitnehmen, mitnehmen, bieschte, fff, jawohl noch mal ein bisschen Benzin rein: Der Motor muss einfach laufen. [...] [pl1_SA: 38]

Unterstützung und Entlastung holt sich die PL vor allem bei der PB, welche für sie ein wichtiger Know-how-Träger und „Projekttreiber“ ist, und welche auch, zu ihrer Entlastung, einigen Widerstand aus dem Kollegium abfängt:

Dann haben wir ja [Name der PB, Anm. der Eval.] in die Schulleitung eingeladen und haben ihm unsere Vision erzählt und er hat gesagt ja er überlege sich das und legt uns mal seine Sache dar, weil er hat ja so viel schon begleitet. Und er hat gesagt, wenn ihr's so macht wie die und die - Ade! Weil viele haben einen neuen Bildungsplan und dann führen sie's aus als alter Wein in neuen Schläuchen. Das wollten wir nicht. Jetzt machen wir Neues und zwar konsequent: Und durch das hat er 2014 zugesagt und durch das haben wir eine intensive Zusammenarbeit. Er muss auch viel einstecken von meinen Kollegen. Ich bin froh, hab ich ihn - dann kann ich sagen: [Name der PB, Anm. der Eval.], du stehst jetzt da vorne und wenn es einen Entscheid braucht, dann bin ich. Das ist SEHR entscheidend in dem Projekt: Leute rein nehmen, die draus kommen. Ich weiss, wie man ein Projekt aufzieht, ich weiss, was ist, aber ich hab ja keine Ahnung, was das alles heisst. Und da bin ich überzeugt, auch wenn sich die Leute aufregen, das ist eines der zentralen Elemente,

dass es gelingt: Leute mit ins Boot zu nehmen, nicht selber erfinden - Leute die schon Erfahrung haben. Da profitieren wir wahnsinnig, obwohl, dann kommt uns immer wieder was in den Sinn, was wir noch machen könnten. [Name der PB, Anm. der Eval.] sagt mir, dass bei uns gut sei, wir stoppen nicht, sondern wenn etwas Neues ist und er kann mir das gut erklären, dann machen wir das. Das ist der Vorteil hier - kurze Entscheidungswege. [pl1_SA: 10]

Eine weitere Entlastung für die PL ist, dass der Schulleiter „ein Bombenchef“ [pl1_SA: 30] ist, der die Ideen der PL gänzlich unterstützt – der Entscheid für die Durchführung der Projekte wurde gemeinsam gefällt - und sein vollstes Vertrauen genießt und der PL auch bei Fehlern den Rücken stärkt. Die PL beschreibt die Entscheidungswege als kurz (siehe Zitat oben). Beide verfolgen die gleichen Ziele in dem sie die Lernenden ins Zentrum ihrer Arbeit stellen. Die Aufgabenteilung ist klar: Die PL ist für die Themen und Inhalte verantwortlich und die SL unterstützt dies, indem sie bei entsprechender Prüfung die notwendigen Ressourcen genehmigt:

Und er ist zuständig für das Geld: Ich muss nur fragen, wo hab ich Spielraum. Dann sagt er: „Machs!“ Wenn ich ihn überzeuge, dass das dem Lernenden etwas bringt. Wenn jemand kommt, ich brauch Kisten, dann sagt er jawohl, wenn du mir erklären kannst, was der Nutzen ist, machen wir das. Er ist also total auf der Ebene der Lernenden, auch. Er denkt immer für das: Was kann dir Besseres passieren, wenn der Chef das gleich will wie du selbst. und der dir den Rücken frei hält. „Genial“ auf Deutsch gesagt. Und das schätze ich natürlich, und er auch. [pl1_SA: 10]

 Der PL führt das GzE-Pilotprojekt im gleichen Stil und zum grössten Teil mit den gleichen Personen, wie er bisher auch die Umsetzung des neuen pädagogisch-didaktischen Konzeptes durchgeführt hat. Er beschreibt seine Projektführung als eine Spinnennetz-Organisation, in der er in der Mitte koordinierend die Fäden zieht und dabei auf engagierte und motivierte Lehrpersonen setzt, welche gewillt sind, für einzelne Projektschritte und Themen Verantwortung zu übernehmen. Diese haben gleichzeitig auch die Funktion von Multiplikatoren, welche die Themen ins Kollegium tragen sollen. Die Gefahr, dieser Organisationsform sieht er bei der hohen Belastung, welche dabei auf einzelnen engagierten Lehrpersonen liegt. Im Umgang mit Widerstand aus dem Kollegium setzt die PL vor allem auf ihre Durchsetzungs- und Überzeugungskraft

und scheut eine explizite Adressierung des Themas. Persönliche Ressourcen für die PL sind der PB, als wichtigen Know-how-Träger und „Projekttreiber“ sowie der Schulleiter. Zu diesem hat sie als Mitglied der Schulleitung einen direkten und unkomplizierten Zugang. Die von ihr eingeschlagene Neuausrichtung des Unterrichts geniesst die volle Unterstützung des Schulleiters, welcher bei plausibler Argumentation und Möglichkeit unkompliziert die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt.

6.1.2.2 Das beteiligte Kollegium

In der Schule A wurden im Schuljahr 2015/2016 alle 19 Erstlehrgangsklassen ins Projekt einbezogen. Insgesamt besteht das GzE-Kollegium aus 26 LP: Davon sind 15 BK-LP, 8 ABU-LP sowie 3 SP-LP. Mit Ausnahme von zwei ABU-LP sind alle Männer.

Das am GzE-Pilotprojekt beteiligte Kollegium wurde Ende Februar 2016 nach Ende des Semesters und nach Abschluss der Früherfassungsphase mit einem Online-Fragebogen befragt.

Die weiteren Angaben stammen aus dieser Onlinebefragung des GzE-Kollegiums.

Insgesamt haben 20 LP den Fragebogen ausgefüllt. D.h. über drei Viertel des Erstlehrgangskollegiums haben sich an der Befragung beteiligt. Insgesamt (für detailliertere Informationen zum beteiligten und antwortenden GzE-Kollegium siehe Anhang V) zeigt sich, dass das antwortende Kollegium zentrale Aspekte des Gesamtkollegiums abdeckt und die Ergebnisse der Befragung relevante Schlussfolgerungen erlauben.

Die antwortenden LP sind eher älter (über zwei Drittel sind über 46 Jahre alt), aber weisen eine vergleichsweise geringe Berufserfahrung an der Schule A aus: Durchschnittlich unterrichten die LP 8.3 Jahre an der Schule A, wobei mehr als die Hälfte (65%) der antwortenden LP über keine weitere vorherige Berufserfahrung als LP an einer anderen BfS berichten. Es scheint, dass seit dem Stellenantritt der PL vor acht Jahren ein gewisser Generationenwechsel im Kollegium stattgefunden hat. Fast zwei Drittel der antwortenden LP arbeitet erst seit acht Jahren oder weniger an der Schule A.

Im Schuljahr 2015/16 waren 60% der antwortenden LP 100% an der Schule angestellt. 30% hatten ein Pensum unter 50%. Das kleinste berichtete Pensum liegt bei 3%.

Aus verschiedenen Interviews sowohl mit der PL als auch mit den LP geht hervor, dass an dieser Schule die unterschiedliche berufliche Sozialisation von BK- und ABU-LP und damit einhergehend ein gewisses pädagogisches Verständnis ein explizites Thema zu sein scheint (siehe dazu das Zitat auf S. 18f.).

 An der Schule A waren alle Erstlehrgangsklassen am GzE-Pilotprojekt beteiligt. Über drei Viertel (20 von 26) der LP haben an der Online-Befragung teilgenommen. Das Kollegium ist eher etwas älter, weist aber eine vergleichsweise geringe Berufserfahrung als LP auf. Aus den Angaben sowie aus den Interviews zeigt sich, dass mit dem Stellenantritt der PL vor acht Jahren ein gewisser Generationenwechsel im Kollegium stattgefunden hat. Ausserdem wird an dieser Schule in verschiedenen Interviews explizit auf den Kulturunterschied zwischen ABU- und BK-LP hingewiesen.

6.1.2.3 Die beteiligten Lernenden

An der Schule A haben alle 19 Erstlehrgangsklassen¹¹ (N=308, davon 14 EFZ- (84%) und 5 EBA-Klassen (16%)) teilgenommen. Die Lernenden waren im Juni 2016 gegen Ende des ersten Lehrjahres durchschnittlich 18 Jahre alt (die Altersspanne betrug 15 bis 34 Jahre, wobei 85% jünger als 20 Jahre alt waren). Etwas mehr als die Hälfte der Lernenden absolviert ihre praktische Berufsausbildung in einem Lehrbetrieb in der Ostschweiz oder im Espace Mittelland. In einem Lehrbetrieb in der Nordwestschweiz und in Zürich arbeiten je 17% der Lernenden. Vollständige Angaben zum Migrationshintergrund liegen für 277 Lernende vor: 13% davon sind in der Schweiz geboren, während ihre Eltern im Ausland geboren sind. Bei 14% sind sowohl die Lernenden wie auch die Eltern im Ausland geboren. Diese Gruppe lebt durchschnittlich seit fast 8 Jahren in der Schweiz, nicht ganz die Hälfte davon seit 5 bis 9 Jahren. 56% der Lernenden gab an, zu Hause nur schweizerdeutsch zu sprechen während 14% zu Hause kein schweizerdeutsch sprechen. Es gibt jedoch bzgl. des Migrationshintergrundes Unterschiede zwischen den

¹¹ Diese folgenden Angaben basieren auf den Daten aus dem Excel-File zu den Zuweisungen A-D aller am Projektbeteiligten Lernenden der Schule A.

EFZ- und EBA-Lernenden: Während bei den EFZ-Lernenden 11% in der Schweiz geboren sind, während ihre Eltern im Ausland geboren sind, beträgt dieser Anteil bei den EBA-Lernenden 18%. Für diejenigen Lernenden bei den sowohl der Lernende, wie auch seine Eltern im Ausland geboren sind, ist dieser Unterschied noch deutlicher: Bei den EFZ-Lernenden beträgt dieser Anteil 12% und bei den EBA-Lernenden 25%. 62% der EFZ-Lernenden sprechen nur Schweizerdeutsch zu Hause während dies bei den EBA-Lernenden nur gerade 30% sind.

Fast 60% der 270 antwortenden Lernenden haben direkt im Anschluss an den Abschluss der obligatorischen Schule im Jahr 2015 mit der Berufsausbildung begonnen. 17% haben ein Zwischenjahr absolviert und bei 13% liegen 2 bis 3 Jahre dazwischen. Bei weiteren 13% ist der Abschluss der obligatorischen Schule mehr als 3 Jahre her, wobei einige dieser Lernenden, solche sind, welche nach Abschluss der EBA-Ausbildung nun die EFZ-Ausbildung machen. Auch hier zeigen sich wiederum Unterschiede zwischen den EFZ- und den EBA-Lernenden: Während der grösste Teil der EFZ-Lernenden (62%) direkt nach der obligatorischen Schule mit der aktuellen Berufsausbildung angefangen hat, sind dies bei den EBA-Lernenden 43%.

Für etwas mehr als die Hälfte der Lernenden führt die aktuelle Berufsausbildung zum Wunschberuf (EFZ:50%; EBA:49%). Für 30% ist es der Wunschberuf neben anderen Möglichkeiten (EFZ:32%; EBA:26%) oder für 6% der Einstieg in einen andren Beruf (EFZ:7%; EBA:0%). Nur gerade für 8% war es zweite Wahl (EFZ:6%; EBA:17%) und für 4% ist die gewählte Berufsausbildung eine „Vergleichenheitslösung“ (EFZ:4%; EBA:9%).

 An der Schule A waren alle 19 Erstlehrgangsklassen mit insgesamt über 300 Lernenden, welche eine Grundbildung im Baugewerbe angefangen haben, am Pilotprojekt beteiligt. 84% davon absolvieren eine EFZ-Grundausbildung. Mehr als 80% der Lernenden sind unter 18 Jahre alt. Mehr als die Hälfte arbeitet in einem Lehrbetrieb der Ostschweiz oder im Espace Mittelland. Von denjenigen Lernenden von denen Angaben zum Migrationshintergrund vorliegen, ist bei nicht ganz drei Viertel mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren. 14% der Lernenden sprechen zu Hause kein Schweizerdeutsch. Fast zwei Drittel der antwortenden Lernenden haben direkt nach dem Abschluss der obligatorischen Schule mit der aktuellen Berufsausbildung begon-

nen und für etwas mehr als die Hälfte der Lernenden führt die aktuelle Berufsausbildung zu ihrem Wunschberuf. EBA-Lernende unterscheiden sich von den EFZ-Lernenden am deutlichsten dahingehend, dass sie anteilmässig weniger in der Schweiz geboren sind, weniger nur schweizerdeutsch zu Hause sprechen, weniger häufig gleich nach der Beendigung der obligatorischen Schule mit der aktuellen Berufsausbildung angefangen haben und, dass sie anteilmässig häufiger angeben, der gewählte Beruf sei zweite Wahl gewesen.

6.1.3 Beschreibung der vorbereitenden und unterstützenden Aktivitäten

Um mit der Früherfassung im Schuljahr 2015/2016 starten zu können, haben der PL und der PB ca. ein halbes Jahr vorher mit der Planung und Vorbereitung begonnen. Insgesamt hat die PB 65 von 69 budgetierten Stunden für die gesamte Begleitung der Projektimplementierung aufgewendet. Eine zentrale erste Aufgabe bestand in der Erstellung eines Früherfassungs- und Förderkonzeptes, an dem sich die weitere Projektplanung ausrichten sollte. Die Beschreibung der weiteren geplanten Planungs- und Vorbereitungsaktivitäten (M1) sind im Abschnitt 4.2 nachzulesen.

6.1.3.1 Die Erstellung des Früherfassungs- und Förderkonzeptes

Das „Förderkonzept“ der Schule A ist in enger Zusammenarbeit zwischen dem PL und dem PB im Frühjahr 2015 entstanden und vom PB ausformuliert worden, weshalb sich die grundlegenden Ideen und Konzepte auch sehr stark an die im GzE-Buch formulierten orientieren (weitere Details siehe im Anhang V). Im Konzept sind die verschiedenen Aktivitäten in der Früherfassung skizziert und die jeweils dafür verantwortlichen LP-Teams bzw. -Gruppen festgehalten: Für die systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+ sind die ABU-LP vorgesehen, während die Zuweisung und die Erstellung des Zwischenberichtes federführend von den KLP verantwortet werden soll. Bzgl. der Fördermassnahmen wurde die Schaffung einer Triage-Stelle mit 2 bis 3 entsprechend qualifizierten LP vorgesehen, welche den Unterstützungsbedarf der Gruppe C klären, begleiten und überprüfen soll. Für Lernende der Gruppe D wurde zwingend ein runder Tisch vorgesehen.

Das Konzept wurde den LP in der ersten Weiterbildungsveranstaltung im August 2015, an welcher nicht

nur das GzE-Kollegium teilnahm, abgegeben. Eine grosse Mehrheit (17 von 19) der GzE-LP, welche den Online-Fragebogen beantwortet haben, haben die Lang- bzw. Kurzversion gelesen.

Das „Förderkonzept“ der Schule A ist in enger Zusammenarbeit zwischen dem PL und dem PB im Frühjahr 2015 entstanden und vom PB ausformuliert worden, weshalb die grundlegenden Ideen und Konzepte sich auch sehr stark an die im GzE-Buch formulierten orientieren. Es gibt sowohl eine Lang- wie auch eine Kurzversion des Konzeptes. Beide Versionen wurden allen LP, nicht nur dem GzE-Kollegium, an der Kickoff-Veranstaltung abgegeben und von einer grossen Mehrheit des GzE-Kollegiums gelesen

6.1.3.2 Die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen mit den Lehrpersonen

Um die LP über das geplante Projekt zu informieren und sie auf die verschiedenen von ihnen durchzuführenden Aktivitäten in der Früherfassungsphase vorzubereiten, wurden von den GzE-AutorInnen ursprünglich zwei Weiterbildungsveranstaltungssequenzen für die beteiligten LP vorgesehen. In der Schule A wurde jedoch beschlossen, für die ABU-LP, welche die Aufgabe hatten, die üfK mit den Lernenden mit dem Diagnosetool smK72+ zu erfassen, einen zusätzlichen vertiefenden Refresherkurs durchzuführen.

Die erste Veranstaltung (**Weiterbildungsveranstaltung 1**: inhaltliche Beschreibung siehe Anhang VI) wurde als eine Art Kickoff geplant und fand im Rahmen der jährlichen, ganztägigen Weiterbildungsveranstaltung statt. Diese greift jeweils vor dem Start ins neue Schuljahr aktuelle Themen für das gesamte Kollegium auf. Es waren deshalb auch ungefähr 50 Teilnehmende anwesend (zum Morgenprogramm war auch das Sachbearbeitungsteam eingeladen). Die Veranstaltung wurde vom Schulleiter eröffnet, der am Tag teilgenommen hat. Zusätzlich wurde der Tag von einem „künstlerischen“ Rahmenprogramm begleitet und die Verpflegung wurde für alle Beteiligten von der Schule offeriert. Ein wichtiger Punkt der Weiterbildungsveranstaltung lag auf der Selbsterfahrung mit dem Diagnosetool smK72+. Am Nachmittag lag der Schwerpunkt mittels Gruppenarbeiten auf dem Austausch über das Konzept der „überfachlichen Kompetenz“ sowie der Gestaltung der Zusammenarbeit im Klassenteam.

In der Online-Befragung geben alle antwortenden LP (N=16) an, dass ihnen die wichtigsten Konzepte und Ziele des Förderkonzeptes nach der Weiterbildungsveranstaltung bekannt seien. Insgesamt wurden die verschiedenen Ziele der Weiterbildungsveranstaltung, abgesehen von jeweils einer kritischen LP, von einer deutlichen Mehrheit der antwortenden LP als (eher) erreicht beurteilt. Lediglich jeweils drei LP meinen, dass sie den Aufbau des Diagnosetools eher nicht nachvollziehen konnten bzw. dass sie während der Veranstaltung eher nicht damit begonnen hätten, die Zusammenarbeit im Klassenteam zu diskutieren. Die didaktische Aufarbeitung sowie das Rahmenprogramm durch die Medienfalle wurde von allen antwortenden LP positiv beurteilt.

Nach der Auswertung der Kick-off-Veranstaltung hatten der PL und der PB den Eindruck, dass die durchführenden ABU-LP noch einmal eine kurze Auffrischung für die Erhebungen mit dem smK72+ am Computer brauchen könnten, weshalb sie eine zusätzliche Weiterbildungsveranstaltung (**Refresherkurs smK72+**: inhaltliche Beschreibung siehe Anhang VIII) durchführten. 6 der 7 ABU-LP, welche an der LP-Befragung teilgenommen haben, geben an, dass sie diesen ca. 2-stündigen Refresherkurs besucht haben.

Insgesamt beurteilt eine Mehrheit der antwortenden ABU-LP alle Ziele als erreicht. 2 LP können allerdings auf viele der Fragen zur Zielerreichung scheinbar „keine Antwort“ geben. Alles in allem stimmen 6 von 7 LP zu, dass der Refresherkurs sie auf die Durchführung des smK72+ vorbereitet hat. Nur eine LP gibt an, dass die Veranstaltung ihr keine Sicherheit für die Durchführung geben konnte und niemand gibt an, dass er/sie die Veranstaltung nicht gebraucht hätte. Die LP wurden auch gefragt, welche der abgegebenen Dokumente sie für die Durchführung ihrer Aufgaben verwendet haben: Eine Mehrheit gibt an, dass sie insbesondere die Dokumente „Aufbau smK72+“ und „Hinweise zur Durchführung“ benützt haben. Am wenigsten (N=2) wurde das Dokument „Die 16 Fähigkeitskonzepte“ verwendet. Keine LP beurteilt den Aufwand von zwei Stunden für den Refresherkurs als zu viel.

An der dritten Veranstaltung bzw. **Weiterbildungsveranstaltung 2** (inhaltliche Beschreibung siehe Anhang VII) ging es noch einmal darum, anhand realer üfK-Profile von Lernenden mögliche Interpretationen zu diskutieren. In einem weiteren Schritt ging es darum, die Grundlagen für die Zuweisung und den Zwischenbericht sowie das Führen von Feedbackgesprächen mit

den Lernenden detaillierter anzuschauen. Diese Veranstaltung fand im November, nach der Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool, statt.

12 der 20 antwortenden LP haben angegeben, dass sie an dieser Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Insgesamt haben 10 der 12 KLP, welche die Verantwortung für die Zuweisung hatten bzw. 7 der 8 ABU-LP, welche mit ihren Klassen das Diagnosetool ausgefüllt haben, die Fragen zur Weiterbildungsveranstaltung 2 beantwortet. D.h. diejenigen Personen, für welche die Weiterbildungsveranstaltung in erster Linie durchgeführt wurde, haben teilgenommen.

Insgesamt werden die Weiterbildungsveranstaltungsziele auch bei dieser Weiterbildungsveranstaltung als (eher) erreicht beurteilt: Die gemeinsame Reflexion zur Durchführung der Erhebung der üfK mit dem smK72+ und zu den Abbruchtendenzen wurde als sinnvoll beurteilt, die gemeinsame Diskussion über die Interpretation der Bedeutung der Profile scheint Sicherheit gegeben zu haben und es wurden in der Veranstaltung wichtige Hinweise zur Führung der Erstgespräche gegeben. Einzig eine Person fühlte sich nach der Veranstaltung eher nicht sicherer, wie die Zuweisung A-D erfolgen sollte. Alle LP geben an, dass sie sich nach der Veranstaltung (eher) gut auf die Erstgespräche mit den Lernenden vorbereitet fühlten. Sie meinen auch, dass diese für die Zuweisung Sicherheit vermittelt hat. Allerdings meinen ein Drittel der antwortenden KLP, dass sie die Weiterbildungsveranstaltung nicht gebraucht hätten.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Weiterbildungsveranstaltungen zielführend waren, als informativ und didaktisch gut umgesetzt wahrgenommen wurden und bei den betroffenen LP mehrheitlich auf Akzeptanz stiessen, auch wenn die Beurteilung der einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund des längeren Zeitraums zwischen deren Durchführung und der Befragung eventuell weniger differenziert ausfielen. Der Zeitaufwand wurde vom jeweils grössten Anteil der antwortenden LP als „gerade richtig“ empfunden. Während für die Weiterbildungsveranstaltung 1 und 2 einige LP der Meinung waren, dass der Aufwand zu viel war, war dies beim Refresherkurs nicht der Fall.

Die Einschätzung der „Nützlichkeit“ der Weiterbildungsveranstaltungen durch die interviewte LP wird unterschiedlich differenziert wahrgenommen. Einige schätzen diese als allgemein sinnvoll ein, weil es den Austausch und die Auseinandersetzung mit dem gesamten Kollegium über die Grenzen der direkten alltäglichen

Zusammenarbeit (EFZ bzw. EBA) hinaus fördert und zum Anlass werden kann, eventuell sogar eigene Positionen und Haltungen zu überdenken:

Ja, ich meine, sicher bringt das etwas, das bringt eh/ Man muss halt einfach auch offen sein. Und auch wenn es nur ein Austausch ist, vielfach. Aber diese Schulungen fand ich jetzt gut, wir hatten das mit [Name des PB, Anm. der Eval.] oder/ Und dann gab es noch eine/ da waren Sie glaube ich auch da, einfach über den smK72+. Und dann gab es noch eine dritte, genau. Ich finde das gut. Ich habe manchmal fast ein bisschen das Gefühl, dass man zu wenig tut. [...] Und ich meine, auch schon der Austausch, man muss sich ja fast irgendwie untereinander auch austauschen. Eben, da haben wir jetzt das Glück, dass wir mit diesem EBA-Büro, hier unten, mehr oder weniger auf relativ engem Raum zusammensitzen und die Probleme, die man hat, oder eben nicht hat mit Schülern, auch immer relativ bald besprechen und bereden kann, und, eben austauschen. Und dann finde ich auch, bei diesen Schulungen/ Der Austausch ist so wichtig. Das ist so wichtig, dass man voneinander eben profitieren kann. Vor allem, dass man dieses Profitieren auch zulässt und sich selber zugesteht. Das ist nämlich dann auch wieder schwierig, wenn man sagen muss: "Oh ja, du hast ja eigentlich Recht!" [...]. [lp1_Sa: 54f.]

Andere sehen deren Nutzen in der Förderung gemeinsamer Vorstellungen und Zielsetzungen im Kollegium:

Und solche Weiterbildungen sind von Zeit zu Zeit halt auch immer wieder etwas Gutes, finde ich, grundsätzlich. Ob denn das jetzt mit/ unter diesem Deckmantel ist oder unter einem anderen, es geht nicht um Gleichschaltung, sondern es geht um/ Richtungsgebung, Weichenstellung [...] [lp2_Sa: 26]

Weitere sehen den Nutzen in der intendierten Unterstützung bei der Konzeption und der Umsetzung der konkret zu leistenden Projektarbeit:

[...] Also mich hat das vorbereitet, denn ich hatte vorher komplett keine Ahnung, was da auf mich zukommt, wie ich das anleiten soll. Dann war ich froh, dass ich selber einmal da an dieser Schulung/ selber diese Fragen durchklicken konnte, um einfach einmal zu schauen, wie das geht, um einfach eine Vorstellung zu haben, und dann einfach auch so ein wenig/ was mir geholfen hat, ist wirklich so ein wenig diese Anleitung plus einfach so ein bisschen diese PowerPoint, für diese Einführung, und die fand ich eigentlich auch sehr zentral. Für die habe ich mir auch genug Zeit genommen jeweils in den Klassen/ und

einfach einmal so ein bisschen dieses/ dieses Einbetten: Weshalb machen wir das überhaupt? Was ist es? Und einfach so ein bisschen Begrifflichkeiten klären. Das war für mich eigentlich wichtig, als ich auch in der Schulung irgendwie so ein wenig eine Ahnung hatte, wie es läuft, wie soll ich es mit der Klasse machen und mit diesem Material, das sie zur Verfügung gestellt haben, habe ich da so ein bisschen mein eigenes Ding gebastelt. [lp3_Sa: 13]

 An der Schule A wurden die zwei vom GzE-AutorInnenteam vorgesehen Weiterbildungsveranstaltungen zur Einführung der beteiligten LP in die geplanten Aktivitäten in der Früherfassungsphase, um eine 2-stündige Refresher-Veranstaltung für die ABU-Lehrpersonen, welche für das Klassenscreening mit dem smK72+-Diagnosetool verantwortlich waren, ergänzt. Zudem nutzte die Schule für gewisse Veranstaltungen bestehende Weiterbildungsstrukturen. So wurde z.B. die erste Weiterbildungsveranstaltungssequenz als ganztägige für das ganze Kollegium obligatorische Kickoff-Veranstaltung mit Rahmenprogramm sowohl fürs Thema Früherfassung wie auch für den Start ins neue Schuljahr durchgeführt. Dabei wurde auch das Thema der Zusammenarbeit im Klassenteam bearbeitet. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Weiterbildungsveranstaltungen zielführend waren und bei den betroffenen LP sowohl bzgl. der inhaltlichen wie auch der zeitlichen Gestaltung mehrheitlich auf Akzeptanz stiessen. Diejenigen Personen, für welche die Weiterbildungsveranstaltungen in erster Linie durchgeführt wurden, haben auch daran teilgenommen. Die Einschätzung der „Nützlichkeit“ der Weiterbildungsveranstaltungen durch die LP reichte von allgemein sinnvoll, weil es den Austausch und die Auseinandersetzung mit dem gesamten Kollegium über die Grenzen der direkten alltäglichen Zusammenarbeit hinaus förderte, bis zur Förderung gemeinsamer Vorstellungen und Zielsetzungen für den gemeinsamen Unterricht sowie zur intendierten Unterstützung bei der Konzeption und der Umsetzung der konkreten Projektstätigkeit. Der zusätzlich durchgeführte Refresherkurs scheint sich als sinnvoll erwiesen zu haben.

6.1.4 Beschreibung der durchgeführten Projektaktivitäten

6.1.4.1 Standortbestimmungen zum relevanten Vorwissen

Wie bereits im Kapitel 6.1.3.1 zum Förderkonzept beschrieben, wurde in diesem Dokument auch festgehalten, dass mit den ersten Standortbestimmungen des relevanten Vorwissens sowohl eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz wie auch eine Standortbestimmung des beruflichen Rechnens gemeint sind.

Die Erarbeitung dieser beiden Erhebungen wurde vorbereitend bereits vor Beginn des neuen Schuljahres 2015/2016 von den für diese Aufgaben vorgesehenen ABU- und BK-LP entwickelt.

Für die **Sprachstanderhebung** in den EFZ hat eine ABU-LP drei verbindliche Elemente kreiert, welche sich am Kompetenz-Modell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) orientieren. Die verschiedenen dort definierten Sprachkompetenzen werden in den Lernfeldern „Persönlichkeit und Lehrbeginn“ sowie „Kauf und Konsum“ mittels verschiedener Arbeitsaufträge und Lernstandmessungen systematisch überprüft.

Die Sprachstanderhebung erfolgt in der EBA im Zuge des IBL Unterrichtes und obliegt der Verantwortlichkeit der zuständigen ABU-Lehrperson. In den EBA-Klassen haben wir eine äusserst ausgeprägte Heterogenität im sprachlichen Bereich. Im Zuge kleiner Aufträge werden die Defizite von der Lehrperson lokalisiert – obschon diese in den meisten Fällen vor allem im rezeptiven und schriftlichen Bereich der Sprache auszumachen sind. [aus Email von 4.2.2016 der für die Sprachstanderhebung verantwortlichen ABU-LP an die Eval.]

Diese Heterogenität in der Sprachkompetenz kann in der gleichen Klasse von einem deutschen Abiturienten bis zu den Sprachkenntnissen eines seit drei Jahren in der Schweiz lebenden Eritreers reichen:

Also ein Beispiel, das ich habe: Ich habe in der gleichen Klasse einen, der in Deutschland das Abitur abgeschlossen hat, der kam spielend durch und daneben einen Eritreer, der seit drei Jahren in der Schweiz ist und 3 Jahre Deutschkenntnisse hat, vorher null Deutsch gesprochen hat, und, das ist dann für ihn natürlich/ der hatte entsprechend viel länger [...]. [lp3_Sa: 25]

Der Unterrichtsalltag mit Lernenden mit Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache stellt die LP oft vor nicht unerhebliche Herausforderungen und bedeutet einen zusätzlichen Aufwand, wobei auch eine dritte Vermittlungssprache oder technische Hilfsmittel zur Kommunikationsvermittlung beigezogen werden:

EBA, es ist aber fast jedes Mal das Gleiche. Sie kommen eigentlich mit sehr grossen Erwartungen, weil der grösste Teil merkt oder weiss, dass sie/ die wollen etwas machen: Haben halt zum Teil schulische Defizite, die man nicht wegdiskutieren kann. Eines der grösseren Probleme ist vor allem die Sprache. Es sind halt sehr, sehr viele Fremdsprachige, die mit dem Deutsch ihre liebe Mühe haben. Wir haben solche, die mit dem Handy vom eh/ ja, ich kann noch ein wenig Englisch, da helfe ich ihnen manchmal ein bisschen. Wir übersetzen es ins Eritreische, weil sie ein bisschen Englisch verstehen und übersetzen es zurück. Sie betreiben zum Teil einen riesigen Aufwand. Und ich meine, wenn man das eben spürt, dass sie das wollen, dann versucht man sie auch dementsprechend zu unterstützen. Das ist spannend. [lp1_SA: 08]

Aus den Antworten der verschiedenen Interviews entsteht der Eindruck, dass die LP dieses schulweit bestehende Problem in ihren Klassen häufig individuell angehen.

Zur **Erhebung der rechnerisch-mathematischen Kompetenz** wurde an der Schule A von einigen BK-LP vorbereitend zum offiziellen Projektbeginn ein „Baurechnen-Test“ entwickelt. Dieser wurde von den Erstlehrejahrs-Lernenden in der einführenden Projektwoche im Augst 2015 ausgefüllt. Sinn dieses „Baurechnen-Tests“ ist neben der Ermittlung des Vorwissens mittels einfacher, an die Alltagsmathematik angelehnte, berufsbezogene Rechenaufgaben, den Lernenden schon früh ein Signal zu geben, dass im gewählten Beruf auch gerechnet wird.

Im ersten Durchgang zeigte sich, dass die EBA-Klassen nicht unbedingt am schlechtesten abschneiden. Es zeigte sich zudem, dass einige Rechenaufgaben nicht geeignet zu sein scheinen, eine generelle rechnerische Kompetenz abzubilden, da eine erfolgreiche Lösung einzig davon abhängig war, ob dieses Thema bereits in der Sekundarschule unterrichtet worden ist oder nicht. Oft war das erfolgreiche Abschneiden auch in diesem Test scheinbar wiederum eine Frage der Sprachkompetenz:

Ja, was bringt das genau? Ich meine, man sieht schon wo die Defizite liegen. Eben, eines der grössten Defizite ist

sicher das Lesen und das Verstehen. Nicht nur bei den EBA. Also wir haben/ Ich glaube, die beste Klasse/ oder der beste Schnitt hatte eine EBA-Klasse, lustigerweise. Und, es ist einfach das Lesen und das Verstehen. Es sind sehr, sehr einfache Aufgaben, wenn man das versteht/ Wenn man das durchliest und versteht, löst das ein Viertklässler, einen grossen Teil dieser Aufgaben. Aber das Verstehen/ Und jetzt hat man ja/ Die Idee wäre jetzt, dass man diesen Eintrittstest, also dass man dieses Baurechnen einmal gemacht hat als Eintrittstest und, eventuell Anfang des zweiten Lehrjahres macht man dann den genau gleichen Test noch einmal, um zu sehen, wo stehen sie nach diesen gewissen Grundkenntnissen, wo/ Eben, Flächen berechnen kann jeder, oder. Das SOLLTE man ja eigentlich voraussetzen können von der Grundschule. Einen Kreisbogen berechnen kann auch fast jeder, oder sollte jeder können, aber ich meine, da sind massenhaft einfach leer, da ist nichts. Und eine Fläche, Länge x Breite, wie gross ist dieser Tisch, wenn da einfach nichts kommt, dann denke ich nicht, dass das Rechnen im Vordergrund ist, das sie nicht können, dann ist es irgendetwas anderes, dass sie es eben nicht verstehen. Und wo sie auch viele Probleme haben ist/ Das ist so eine/ fast die schwierigste Aufgabe, dort ist fast kein Text und die haben fast alles richtig. Also vom Überlegen, vom Gedankengang ist/ Ja, das ist eine der schwierigen. Das ist so ein Belagseinbau, den sie rechnen mussten/ das ist auch nicht schwierig, es ist auch Quadratmeter mit Geschwindigkeit und wie viele Tonnen er braucht/ Das sind lustigerweise, die dann/ Aber da ist praktisch nichts geschrieben. Einfach, wo sie fast nichts lesen mussten, wo sie nur die Zahlen übernehmen konnten. [lp1_SA: 40]

 An der Schule A wurde von ausgewählten LP während der Vorbereitungsphase sowohl ein eigenes Instrument zur Erhebung des Sprachstandes für die EFZ-Klassen sowie ein eigenes Instrument zur Erhebung der mathematisch-rechnerischen Kompetenzen entwickelt und erste Erfahrungen damit gesammelt. Insbesondere die teilweise grosse Heterogenität der Sprachkompetenz in ein und derselben Klasse mit Lernenden, welche die obligatorische Schulzeit nicht in der Schweiz absolviert haben, stellt die LP vor grosse Herausforderungen in ihrer pädagogischen Arbeit.

6.1.4.2 Lernstandmessungen durchführen und üfK beobachten

Um zu klären, ob die LP aufgrund des GzE-Projektes mehr Zeit für die Lernstandmessungen und die Beobachtung von üfK aufgewendet haben, wurden sie im Online-Fragebogen zu den aufgewendeten Stunden im aktuellen Semester sowie zum bisherigen Aufwand in einem durchschnittlichen Erstklass-Wintersemester befragt. Bzgl. der Lernstandmessungen beträgt die Differenz bei fast 60% der LP 0 Stunden. Zwei LP gaben einen Mehraufwand während der Früherfassungsphase von zwischen 15 bis 25 Stunden an, während bei sechs LP sogar ein geringerer Aufwand resultierte. Allerdings ist zu bedenken, dass eine Einschätzung des bisherigen Aufwands durch die erst kürzlich erfolgte Umstellung auf einen kompetenzorientierten Unterricht, welche auch eine Anpassung der Lernstandmessungen erforderlich machte, verzerrt wird. Ausserdem scheint einigen der LP, aufgrund der gemachten Kommentare im Online-Fragebogen, die Frage zu ungenau formuliert zu sein.

Auf Basis der drei LP-Interviews bestätigt sich der Eindruck, dass die LP weder im ABU-Unterricht noch im BK-Unterricht in Bezug auf die Lernstandmessungen anders vorgegangen sind als bisher:

Nein, nein. Einfach diese Standardisierten, die man da jetzt hat, oder, diese Lernstandkontrollen, die man da hat mit dem neuen Bildungsplan, und das machen wir eigentlich [...] Aber mehr Prüfungen von dem her haben wir nicht. [lp1_S_A: 30f.]

Ausserdem scheint es eine Verwirrung zwischen Sprachstanderhebung und Lernstandmessungen zu geben bzw. es ist nicht ganz klar, ob die unterschiedlichen Zielsetzungen dieser beiden „Felder der Früherfassung“ von einzelnen LP verstanden worden sind:

Systematisch in dem Sinne: Wir haben immer wieder, Sprache und Kommunikation als Teilbereich von ABU, wo wir Sprachstanderhebungen in dem Sinne haben, dass ich immer wieder so Schriftlichkeiten und Mündlichkeiten eingebaut habe, die auch bewertet wurden und gleichzeitig habe ich/ hat sich dann schnell so ein bisschen herauskristallisiert, wie die Sprachkompetenz der Lernenden ist. Und systematisch in dem Sinne, dass es halt einfach Lernstandkontrollen gab, plus halt einfach Arbeiten, bei denen ich mir Notizen gemacht habe. Oder auch, was ich in dem Sinne immer gemacht habe, ist Prüfungen mit den Lernenden besprochen und irgendwie geschaut, wo – das

ist jetzt rein von der Sprachkompetenz - sind Hindernisse da oder Probleme, in dem Sinne systematisch. [lp2_S_A: 09]

Für die Beobachtung der üfK im Unterricht bestätigt sich dieses Bild: Laut eigenen Angaben haben 70% der LP genau gleich viel Zeit wie sonst auch aufgewendet. Nur gerade 2 LP haben in der Früherfassungsphase 3 bzw. 6 Stunden mehr aufgewendet als sonst.

Beobachtungen der überfachlichen Kompetenzen laufen parallel zum Unterricht und den damit einhergehenden Verantwortungen. Keine extra Stunden. [offene Antwort aus LP-Befragung_S_A]

 Aufgrund der kurz zuvor eingeführten Umstellung auf einen kompetenzorientierten Unterricht und der damit einhergehenden Anpassung der Lernstandmessungen sowie der scheinbar im Online-Fragebogen unklar formulierten Abfrage des geleisteten Aufwandes für Lernstandmessungen, gestaltete sich eine eindeutige Aufwandeinschätzung als schwierig. Die Interviews mit den LP bestätigen allerdings das quantitative Ergebnis, dass die Mehrheit der LP aufgrund der Früherfassung keine zusätzlichen oder anderen Lernstandmessungen durchgeführt hat. Dasselbe Bild zeigt sich auch für die Beobachtung der üfK im Unterricht

6.1.4.3 Systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+

Alle sieben ABU-LP, welche den Online-Fragebogen beantwortet haben (insgesamt waren acht ABU-LP am GzE-Projekt beteiligt), geben an, das Thema üfK mit ihrer/ihrer Klasse/n vorbereitend bearbeitet zu haben.

Der **Vorbereitungsaufwand** für die EFZ-Klassen wird zwischen 1 Lektion bis 6 Lektionen angegeben, wobei 3 von 5 ABU-LP einen Vorbereitungsaufwand von einer Stunde angegeben haben. Für die EBA-Klasse hat eine der beiden EBA-LP angegeben, dass sie eine Stunde aufgewendet hat.

Die LP geben an, dass sie entweder die PowerPoint Präsentation, welche in der Weiterbildungsveranstaltung 1 abgegeben wurde, als Grundlage verwendet (4 von 7) oder in Anlehnung an den in der Projektwoche eingeführten Kompetenzbegriff bzw. an die Kompetenzdefinition im selber an der Schule entwickelten „Heureka“-Lehrmittel, diesen nochmals mit der Klasse angeschaut

haben. Folgende LP beschreibt sehr illustrativ, wie sie mit ihrer EFZ-Klasse bei der Einführung zum Diagnose-tool vorgegangen ist:

Sicher 1–2 Lektionen. Und zwar ging ich immer so ein bisschen gleich vor. Ehm, ich habe einfach einmal vorgestellt: Was ist das? Was kommt da auf die Lernenden zu? Weshalb machen wir das? Einfach einmal so ein wenig situiert. Und ... auch ein wenig Fragen klären können, die einfach entstanden sind. Und die grösste/ oder die Frage, die immer gekommen ist: "Sie, gibt das Noten?" Also es war immer so ein bisschen ein Leistungsgedanke dahinter, obwohl ich das eigentlich/ ganz klar kommuniziert wird, und das ist mir auch wichtig: Es ist keine Leistungssituation, ich habe Ihnen immer gesagt, dass es so wie ein Foto ist, das wir im Moment machen über/ ihren Stand, über ihre Kompetenzen, und dann bin ich auch stark darauf eingegangen, wie denn dieser Ablauf ist, sie vorbereitet und 2 bis 3 Beispiele miteinander angeschaut, dass sie einfach einmal so ein wenig eine Ahnung hatten. Und was sehr viel Zeit gekostet hat, ist wirklich Begrifflichkeiten zu klären: Also so ein wenig, eben, die überfachlichen Kompetenzen, was heisst das, was ist Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, solche Dinge. Und dort habe ich gemerkt, dass das auch die grösste Herausforderung war. Nicht nur für mich, glaube ich, sondern auch für/ die Lernenden. Was damit gemeint ist, und da hat man auch einfach gemerkt, so ein wenig, die Sprachkompetenz als solches, auch dort, ein zentraler Schlüssel, um danach auch den smK, ich sage jetzt einmal, gut machen zu können. Das ist einmal der eine Teil, den ich gemacht habe [lp3_Sa: 21]

Auch das unten folgende Zitat zeigt auf, wie wichtig die Klärung der Begrifflichkeiten mit den Lernenden im Vorfeld der Erhebung ist. Wobei hier auch eine kritische Haltung der LP sichtbar wird:

[...] wir hatten eine PowerPoint, die man einsetzen konnte, wir hatten eine Begriffsliste, die man einsetzen konnte, aber, wenn ich ganz ehrlich bin, wenn ich nachher zwei Seiten Begriffe habe, oder wenn es nur eine A4-Seite klein gedruckt, Schriftgrösse 10.5 – mit allen komplizierten Begriffen, die in diesen 72+-Fragen drin versteckt sind, zuerst erklären muss, am Anfang einer Ausbildung in einer EBA-Klasse, das können Sie vergessen! Das kann man/ das muss man ganz realistisch sehen, das ist der falsche Ansatz. Und es wäre nicht ohne/ Erklärungen gegangen, aber dann habe ich das halt gekürzt und ich habe/ ich habe das für mich so in 5 Schritte aufgeteilt, dass ich gesagt habe: "Schaut, ich möchte euch ein wenig warnen vor dem, wir werden dem, dem und dem bege-

nen. Und macht euch Gedanken, ich bin euch dankbar dafür, wenn ihr euch/ wenn ihr euch ein bisschen Zeit lasst und/ und darüber nachdenkt und ihr dürft auch Fragen stellen, solange ihr mögt. [lp2_Sa: 34]

Wie im ersten Zitat oben bereits erwähnt und wie im folgenden Zitat noch mal deutlich wird, scheint das Konzept der üfK auch für die LP nach wie vor, trotz der vorangegangenen Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Unterrichten und dem Vorhandensein eines eigenen Lehrmittels, welches dieses Thema aufgreift, eine Herausforderung zu sein:

Doch, doch, das haben wir schon angesprochen, dass es dort darum ging, eben herauszufinden, wer hat da Kompetenzen, die/ die wichtig sind, um nachher gewisse Lernschritte nachvollziehen zu können. Aber die sind so/ Was ist eine überfachliche Kompetenz? Nur schon das, oder, das zu begreifen. Man kann sagen: "Das sind Grundlagen, die förderlich sind für dein mögliches oder dein künftiges Lernen, das du da absolvieren musst." – Aber auf dieser Ebene bewegen wir uns in der EBA, ganz, ganz viel. Und nicht auf dieser ehm .../ verakademisierten Sprachebene. [lp2_Sa: 38]

Die Anzahl aufgewendeter Lektionen für die **smK72+-Durchführung** mit den EFZ-Klassen lagen bei 1 bis 2 Lektionen und mit den EBA-Klassen bei zwei Lektionen.

Die Einschätzung der Durchführbarkeit des smK72+ mit den EFZ-Klassen ($N_{LP}=5$) fällt eher positiv aus: Alle LP meinen, dass die Mehrheit der Lernenden den smK72+-Fragebogen motiviert und konzentriert ausgefüllt hat. Ausser einer LP haben die LP auch den Eindruck, dass der Fragebogen ernsthaft ausgefüllt wurde. Bzgl. des Verständnisses sind die LP etwas skeptischer: Eine LP meint, die wenigsten hätten einen Grossteil der Fragen verstanden, während zwei LP meinen, eine knappe Minderheit hätte die meisten Fragen verstanden. Die beiden LP, welche mehr als eine Lektion zum Thema üfK mit ihrer/ihrer Klasse/n gemacht haben, sind jedoch beide der Meinung, eine knappe Mehrheit bzw. die meisten hätten die smK72+-Fragen verstanden. Insgesamt sind sich die LP einig, dass das Ausfüllen des smK72+ für die EFZ-Lernenden (eher) kein Problem ist.

Die Einschätzung der Durchführbarkeit des smK72+ mit EBA-Klassen fällt heterogener aus: Während die eine EBA-LP einschätzt, dass „die meisten“ den smK72+ motiviert, konzentriert und ernsthaft ausgefüllt haben, schätzt die andere LP dies offensichtlich gegenteilig ein. Diese meint, dass die wenigsten Lernenden ihrer EBA-

Klasse den smK72+ motiviert und ernsthaft ausgefüllt haben und eine knappe Minderheit konzentriert dabei war. Auch bzgl. des Verständnisses fällt die Einschätzung der beiden LP leicht unterschiedlich aus: Die eine LP schätzt, dass eine knappe Mehrheit der Lernenden die meisten Fragen verstanden hat während die andere LP meint, dass die wenigsten der Lernenden die meisten Frage verstanden haben. Insgesamt meinen beide LP, dass das Ausfüllen des smK72+ für die Lernenden eher ein Problem ist:

Die Fragen sind für meine EBA-Lernenden VIEL zu schwierig formuliert. Die Nachfragen sprachlicher Art waren extrem viele, sodass es mir unmöglich war alle zu beantworten. Ein paar Lernende haben dann angefangen mechanisch zu antworten. [offene Antwort aus LP-Befragung_S_A]

Alle, ausser einer LP haben die Klassenkurve mit den Lernenden im Anschluss an die Durchführung kurz besprochen. Niemand scheint dies ausführlicher getan zu haben. Dabei war allen LP klar, welche Auswertungsblätter relevant waren. Diese waren jedoch nicht allen LP unbedingt verständlich: Zwei LP schätzten die Auswertungsblätter als eher nicht so verständlich ein und eine LP hatte Mühe, die Informationen auf den Auswertungsblättern zu verstehen. Eine LP beschreibt anschaulich, wie sie dieses unmittelbare Feedback im Anschluss an die Erhebung gestaltet hat:

Ich habe das so gehandhabt, dass wir eigentlich, nachdem wir da raus sind, alle ihren Ausdruck haben, dann sind wir zurück in das Klassenzimmer und da habe ich einfach immer schnell eine Feedbackrunde gemacht und gesagt: "Wie habt ihr das erlebt? Was ist gut gelaufen, was ist nicht gut gelaufen?" Und das habe ich dann auch so ein wenig gesammelt und das ist eigentlich so ein bisschen das, was ich so ein wenig gesagt habe, es war eben, so ein wenig, zum Teil, ja, Überforderung, wo sie gesagt haben: "Sie, es waren sehr viele gleiche Fragen, – oder die Fragen waren zu kompliziert.", das wurde viel/ vielfach genannt. Und dann eben so einige, die gesagt haben: "Ja ... ja, ich habe dann halt einfach ein wenig geklickt." Das waren sehr ehrliche Antworten. Und das war einmal das eine und nachher habe ich einmal so ein wenig den Bogen geschlagen und gesagt: "Jetzt schauen wir das Blatt ganz kurz an, was könnt ihr dort drauf lesen?" So ein bisschen auch mit diesen Bereichen, mit hellen und dunklen Schattierungen, überdurchschnittlich, durchschnittlich, unterdurchschnittlich. Einfach versucht, so ein wenig einen ersten Schritt zu machen, wie sie ihr

eigenes Profil zu lesen haben. Ehm, ja, und dann, das war einmal so das Erste. [lp3_S_A: 29]

Ausser einer LP, welche angab, dass sie nicht aufgefordert worden sei, Gespräche zu führen und auch keine KLP der Klasse sei, haben alle LP mit einigen (bis zu maximal 4) Lernenden pro Klasse ein zusätzliches individuelles Gespräch geführt. Der Anlass war laut Angaben aus dem Online-Fragebogen bei allen LP, die Feststellung einer „akuten Abbruchtendenz“:

Ja, mit/ diejenigen habe ich sowieso/ die waren bei mir zuvorderst. Dort habe ich sofort reagiert. Die habe ich sogar noch im gleichen Kurs genommen, also in demjenigen Kurs, in dem die Erhebung war. Mit denen habe ich gesprochen, dort wo ich Klassenlehrer war, dort wo ich nicht Klassenlehrer bin, das habe ich sofort weitergemeldet, dass im selben Kurs der Klassenlehrer noch spricht oder je nachdem, wenn wir uns ab/ wir haben uns einfach abgesprochen, dass sicher ein erstes Gespräch eigentlich bereits stattgefunden hat, gerade/ in diesem Kurs noch. Auch zum signalisieren: Wir haben es gesehen, wir nehmen es ernst, wo/ liegt das Problem? [lp3_S_A: 29]

Zudem gab dieselbe LP im Interview an, auch mit Lernenden mit einem „auffälligen“ Kompetenz-Profil das Gespräch gesucht zu haben:

Ehm, ich bin relativ pragmatisch vorgegangen, weil ich so viele Klassen hatte, aber dort wo/ es Ausschläge gab/ die habe ich einfach einmal auf einen Stapel gelegt, und daneben/ wie ich vorgehe, nach jedem Kurs mache ich mir ganz kurz Notizen, dort wo ich Klassenlehrer bin sicher und ich sage jetzt einmal, bei anderen Klassen eh, wo/ mir Leute auffallen, im Positiven wie im Negativen, dort mache ich mir schnell Notizen. Und diejenigen Leute habe ich da auch einfach gezückt, weil mich das interessiert hat, wie sie sich/ wie ihr Profil aussieht, und dann/ aus dem heraus habe ich dann so ein wenig entschieden, mit wem ich ein Gespräch habe. [lp3_S_A: 29f.]

Eine LP hat angegeben, dass sie, aus Wertschätzung für den geleisteten Einsatz sowie um allfällige Rückfragen klären zu können, mit all ihren EBA-Lernenden ein individuelles Gespräch geführt hat. Für das Gespräch wurden jeweils 3 bis 15 Minuten aufgewendet, wobei eine Mehrheit 10 Minuten Aufwand angab. Alle antwortenden LP haben die Gespräche während des Unterrichts durchgeführt, während zwei LP zusätzlich auch Gespräche nach dem Unterricht geführt haben.

Keine einzige LP gab an, die Möglichkeit zur smK72+-Fremdeinschätzung genutzt zu haben: Weder haben sie selbst eine solche vorgenommen noch haben sie eine solche durch eine dritte Person, z.B. den Ausbildungsverantwortlichen, durchführen lassen. Dies, obwohl mehrere LP laut eigenen Angaben von den Auswertungsergebnissen (üfK-Profilen) einzelner Lernender überrascht waren. Abgesehen von denjenigen LP, welche berichten, dass die Diagnose „akute Abbruch-tendenz“ irrtümlicherweise aufgrund von Verständnis- oder Motivationsproblemen der Lernenden beim Ausfüllen des Fragebogens zustande gekommen ist, wird auch von Fällen (Divergenz von Selbstbild und Fremdbild) berichtet, in denen eine solche Fremdeinschätzung eventuell sinnvoll hätte eingesetzt werden können:

Das war so ein wenig überraschend. Und dieses/ Was ich auch gemeint habe, ist, die Kurveneinteilung, also, ich habe zum Beispiel hier einen drin, das ist wirklich so ein wenig, ein Sorgenkind dieser Schule. Das sich / eigentlich wenn man die Kurve ansieht, wäre ja der einzige/ Ausschlag wäre dann langsam hier unten, bei der Leistungsorientierung – genau, sonst wäre es eher unauffällig, wo man sagen könnte, ja, und das ist jetzt wirklich einer, der sich irgendwie/ extrem Mühe hat, sich selber einzuschätzen. Der/ jetzt durch das Band hindurch vom Kollegium komplett anders eingeschätzt wird. Und das war dann für mich so, also überraschend, in dem Sinne/ oder es war ein Anhaltspunkt, wo ich das Gefühl hatte: Oh, hoppla, der hat die Fähigkeit/ wo ich das Gefühl hatte: Wie hat der das jetzt gemacht? Hat er das gar nicht verstanden, dass es darum geht, sich einzuschätzen oder ist er einfach/ kann er nicht anders? [...] Ja, also wo er seit dem ersten Kurstag an dieser Schule zum Beispiel mit der Kooperationsfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit überall aneckt und/ er schätzt sich da eigentlich wirklich tipptopp ein, und eben, so ein wenig dieses/ Wahrnehmung nicht hat. Das hat mich dann so ein bisschen überrascht, aber wo ich gesagt habe: ah, okay, gut. [lp3_S_A: 57]

Auf die Nachfrage, wie sie denn im Falle dieses Lernenden vorgegangen ist, antwortet die LP folgendermaßen:

Ich habe versucht, ihn dann zu spiegeln und habe gesagt: "Schauen Sie, was/ sagt das da aus?". Dann hat er gesagt: "Ja, ich bin durchschnittlich, oder, es ist alles gut." Dann habe ich gesagt: "Jetzt lassen Sie das, was ich da einschätze, einmal Revue passieren mit dieser Woche. Wo haben Sie überall irgendwie/ sind Sie in diesem Bereich irgendwo an Leute gekommen, wo es vielleicht nicht so

gelaufen ist?", und habe versucht, dort so ein wenig aufzeigen zu können. Und das war manchmal ein wenig schwierig, weil/ oder wo man einfach an den Punkt gekommen ist, wo man gesagt hat: "Ich komme nicht an diesen Lernenden heran, er versteht nicht, was ich meine oder kann das nicht irgendwie für sich ummünzen." [lp3_S_A: 57]

Die LP hat diesem Lernenden eine Fremdeinschätzung angeboten, aber der Lernende hat dies abgelehnt. Dieselbe LP berichtet auch von Lernenden, welche auf ihn zugekommen sind, weil sie ein Interesse an einer Einschätzung durch ihren „Lehrmeister“ hatten. Es sei dann aber wieder versandet, weil nicht klar war, ob nun der Lernende oder die LP die Einholung der Fremdeinschätzung initiieren sollte. Aus dieser Aussage wird deutlich, dass scheinbar Unklarheit darüber besteht, wer bei der „Fremdeinschätzung“ den Lead hat.

Ein weiterer Grund könnte auch sein, dass sich einige der LP zum Zeitpunkt der Durchführung der Erhebung (ca. 2 bis 3 Monate nach Schuljahresbeginn) noch nicht in der Lage fühlten, die Lernenden bzgl. der üfK differenziert einzuschätzen. 5 der 7 LP machten Angaben in diese Richtung. Aufgrund des Blockunterrichts berichten einige, dass sie die Lernenden bisher erst in einem Kurs unterrichtet hätten.

Insgesamt stehen die LP dem smK72+ generell eher skeptisch gegenüber und äussern Bedenken aufgrund verschiedener Validitätsprobleme, sodass die Ergebnisse zur Abbruchtendenz oder zum Kompetenzprofil verfälscht werden:

Einerseits sehen sie Probleme bzgl. der hohen Anforderungen an die Sprachkompetenz, welche zu verfälschten Auswertungsergebnissen führen:

[...] das habe ich ja versucht zu sagen, also die Sprache ist wirklich/ wenn die sprachlichen Grundlagen fehlen, dann ist es schwierig, oder, und die mussten herauskippen, wenn ich da meine Klassen anschau, also da der x1, der x2 und/ der x3 [Namen von Lernenden, Anm. Eval], die MUSSTEN herauskippen, weil die konnten diese Fragen gar nicht beantworten, die konnten sie nicht verarbeiten, und alle anderen haben sich durchgemogelt, wenn wir ganz ehrlich sind. Und, das ist aber nicht nur/ die haben/ dieser Test hat diese als akut gefährdet bezeichnet, weil, die haben zum Teil so kontroverse Antworten gegeben, weil sie nicht verstanden haben, was hinter diesem Wort, hinter diesem Begriff versteckt ist. Und das war ein Sprachproblem. [lp2_S_A: 29f.]

Und das hat mir bei einigen Klassen sehr gut geholfen, wo ich gemerkt habe: Das läuft und bei einigen Klassen hat das einfach überhaupt nicht gereicht. Also da war ich dann konfrontiert im Computerzimmer, wo wirklich sehr viele gesagt haben: "Sie, was heisst dieses Wort, was heisst jenes Wort? Ich verstehe die Frage nicht.", und dort habe ich einfach gemerkt, dass sie dort angestellt haben und das ist das, was ich ganz zu Beginn gesagt habe, dort hatte ich so das Gefühl: Ups, das sollte ja eigentlich eine Lernstanderhebung sein von den Kompetenzen und trotzdem habe ich gemerkt, dass es bei einigen wirklich an der Sprachkompetenz gescheitert ist. Dort überhaupt irgendwie verstehen zu können, eine Antwort richtig anklicken zu können auf diese Frage, denn zum Teil haben sie die Fragen einfach nicht verstanden. [lp3_S_A: 21]

Auch in Bezug auf die Ausfüllmotivation aufgrund der Länge des Fragebogens oder der Differenziertheit der Items werden Bedenken geäußert. Wobei sich auch hier wiederum die Frage stellt, inwiefern die LP den Testaufbau verstanden und vorbereitend adäquat den Lernenden vermittelt hat:

Und wenn ich jetzt dort diese Binnendifferenzierung angeschaut habe, von dieser Fragestellung, oder, habe ich dann irgendwann begriffen: Wenn nach 5 Minuten der erste sagt: "Das ist ja wieder dieselbe Frage, das habe ich doch jetzt vorher schon beantwortet", es ist SO nah, diese Differenzierung kann gar nicht gemacht werden [...]. [lp2_S_A: 17f.]

Einige LP sehen keinen Mehrwert bzw. für sie steht der Aufwand in einem negativen Verhältnis zum zusätzlichen Nutzen, weil sie ihrer Meinung nach die „Probleme“ auch ohne dieses Instrument erkannt haben:

Und die sind alle/ in meiner Klasse drin und sind alles gute Kerle, und die zwei, die am/ wirklich, am wenigsten Deutschkenntnisse hatten, die/ haben extreme Fortschritte gemacht in dieser Zeit und die/ und dort ist meine Aufgabe, denen zu sagen: "Hey, du machst das gut, mach weiter. Ich sehe auch Chancen und wir gehen weiter, wir gehen diesen Weg. Und was machst du noch begleitend und was hast du für Möglichkeiten", und dort bin ich Coach und Motivator. Und das ist/ das war für mich klar, dass diese so gestützt werden müssen, das hat dieser Test auch gezeigt, also insofern hat er mir gar nichts/ Neues gezeigt, oder. [lp2_S_A: 30.]

Eine LP formuliert illustrativ die Bandbreite an Möglichkeiten, welche das Diagnosetool bietet: Von „Fehlanzeigen“, zur frühzeitigen Aufdeckung von

Schwierigkeiten, hier insbesondere zwischenmenschliche Probleme, bis zur Bestätigung von Beobachtungen und zu einer Gelegenheit das Gespräch frühzeitig durchzuführen:

Aber ... das war dann auch so etwas, aus diesen Gesprächen heraus, ich sage einmal, diesen Akutgesprächen, hat sich schon auch ergeben, zum Teil, das genaue Leseverständnis. Also/ konkret ein Beispiel hatte ich, wo ich gesagt habe: "Sie, Sie haben da eine akute Abbruchtendenz, wie sehen Sie das?", und der ist/ der hat mich völlig verwundert angeschaut. Er hat gesagt: "Nein, bei mir ist alles tiptopp." Dann haben wir das angeschaut, und ich habe gesagt: "Oh, dann haben Sie das in diesem Fall falsch gelesen." Also, es ist eben/ auch dort ist mir wieder aufgefallen, das genaue Lesen oder irgendwie ... ja, die Konzentration, wie auch immer. Und bei den anderen war es wirklich irgendwie wichtig, dass wir das sofort angeschaut haben. Vielfach waren es halt einfach zwischenmenschliche Dinge, die gekommen sind, irgendwie: "Ich komme mit dem Polier nicht zu Gange", oder der Umgangston oder „Es hat niemand Zeit für mich.“. Weniger das Thema: "Mir gefällt der Beruf nicht." Vielmehr so ein bisschen das Konfliktpotenzial im zwischenmenschlichen Bereich, mit Vorgesetzten oder in derjenigen Gruppe, mit der sie dann irgendwo am Arbeiten waren. Das ist eigentlich/ hat sich ziemlich stark herausgehoben aus diesen Abbruchtendenzen. Teils auch noch ein wenig, so ein wenig: Überforderung Schule. Aber eher/ dieses Zwischenmenschliche. Ja, beim Einen oder Anderen war ich erstaunt, wo ich das Gefühl hatte: "Hey, war dieser Test gut, hätte ich vielleicht sonst länger gebraucht, bis das an die Oberfläche gekommen wäre?", und bei einigen war ich nicht überrascht, wo man halt dann eben/ man erlebt es im Alltag, man spricht mit ihnen ... wo ich auch das Gefühl hatte: Okay, gut, da wäre vielleicht einmal ein Gespräch nötig. Und das ist auch das, was ich automatisch mache, einfach wo ich merke: Da möchte ich mich einmal genauer zusammensetzen mit dem Lernenden, was sich dann gedeckt hat mit dieser Einschätzung – wo sie ohnehin schon gedacht hatten: "Mit dem müsste man mal schauen was wohl da los ist"? Oder wo man einfach sieht: Aha, der, ich sage jetzt einmal, der/ der muss gefördert werden in welchem Bereich auch immer oder wo man sieht: Der hat eine Teilleistungsschwäche, wie gehen wir damit um? Wo ich dann relativ schnell jeweils das Gespräch suche. Wo ich jetzt auch das Gefühl habe, das hätte ich sowieso gemacht, auch ohne das. Aber es gibt dann natürlich/ ich sage mal: Es ist ein guter Aufhänger, oder. Man kann dann/ so ein wenig thematisch sagen: Was ist da das Problem oder wie sieht das hier aus? [lp3_S_A: 29]

Dabei ging es nicht nur um Lernende deren „Probleme“ explizit sind (inkl. akute Lehrabbruchtendenz, Eindruck der Selbstüberschätzung)...

[...] Oder halt einfach bei, ich sage jetzt einmal Lernenden, die Auffälligkeiten haben, waren es wirklich auch diejenigen Punkte, die sie selber irgendwie den Ausschlag nachher hatten, das war für mich natürlich ein schöner "Steigbügel", um das zu thematisieren und auch um zu sagen: "Schauen Sie, Sie schätzen sich ja selber hier auch so ein, ich auch, was machen wir jetzt damit?", und auch wieder probiert, dort einen nächsten Schritt zu finden, um sagen zu können: "Also, im nächsten Kurs versuchen Sie dieses und jenes und sei das alleine sitzen oder in der Arbeitstechnik etwas anderes auszuprobieren", wie auch immer. [lp3_SA: 35f.]

...sondern auch um die Unterstützung derjenigen Lernenden, welche sich auch aus der Sicht der LP tendenziell eher unterschätzen:

[...] Ich hatte dort Leute, die ich auch herausgenommen habe, bei denen ich das Gefühl hatte, dass sie sich komplett unterschätzt haben, die schätze ich stärker ein, zum Beispiel, und das war mir ein Bedürfnis, ihnen das mitzuteilen, und andere, die sich halt einfach irgendwie völlig überschätzt haben, und dort musste ich auch irgendwo so ein wenig sagen können, dass ich das nicht ganz so sehe, wie sieht das aus? [lp3_SA: 35f.]

Bei den Lernenden selbst scheint das Instrument, laut Einschätzung der LP generell auf mässiges Interesse bis vereinzelt auf ein konkretes Interesse zu stossen:

Ja, grundlegend schon, viele, habe ich auch das Gefühl, haben mit dem/ ich weiss auch nicht, konnten es nicht so einordnen oder einfach über die eigenen Kompetenzen reflektieren, einige waren schon mit dem überfordert, sich/ sich einmal anschauen zu können, und einige fanden das auch wirklich spannend und wo dann wirklich Fragen gekommen sind oder wo ich gemerkt habe, es ist für sie trotzdem noch spannend, als sie nachher dieses Auswertungsblatt vor sich hatten, als sie diese Kurve sahen, dann sind auch Fragen gekommen. Und dann habe ich gemerkt, dort fängt es an, Sie zu interessieren. [lp3_SA: 27]

[...] und gleichzeitig, darf ich auch nicht vergessen, sind Leute gekommen, die gesagt haben: "Sie, kann ich das mit Ihnen einmal genauer anschauen?" Also es gab auch Vereinzelte, die gesagt haben: "Sie, was heisst das da genau? Ich habe mich nämlich da ein wenig anders ein-

geschätzt." Und da habe ich gesagt: "Gut, ich schreibe mir den Namen auf, wenn das in Ordnung ist, wir schauen das im nächsten Kurs genauer an." Also das gab es ganz vereinzelt auch. Ja, vielleicht etwa drei. Die einfach sich anders/ die Kurve anders herausgekommen ist, als sie gedacht haben, oder sie das Gefühl hatten: "Oh"/ Wo wir das miteinander, ein bisschen genauer angeschaut und geklärt haben. [lp3_SA: 27]

📄 Insgesamt lässt sich festhalten, dass die systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool an der Schule A zum grössten Teil von den LP erfolgreich durchgeführt werden konnte. Die Klassen wurden mehrheitlich vorbereitend in das Thema üfK eingeführt, wobei die Einführung von meist einer Lektion wahrscheinlich eher zu wenig ist, sowohl für die EFZ- und insbesondere aber für die EBA-Klassen. Für die Durchführung der Erhebung wurde mehrheitlich eine Stunde aufgewendet, was jedoch für die EBA-Klassen zu knapp zu sein scheint. Aus den qualitativen Daten zeigt sich, dass gewisse Verständnis- und Motivationschwierigkeiten, welche die LP den Lernenden beim Ausfüllen des smK72+ attestieren, einen Zusammenhang mit ihren eigenen Unsicherheiten aufweisen.

Alle Klassen haben den Fragebogen ausgefüllt und die meisten ABU-LP haben die Auswertungen mit der Klasse kurz besprochen und mit denjenigen Lernenden die ein „auffälliges“ Profil aufwiesen, ein kurzes individuelles Gespräch geführt. Einzig die Möglichkeit der Fremdbeurteilung wurde von keiner LP genutzt, wobei die Gründe vielfältig zu sein scheinen. Ein Grossteil der ABU-LP haben, ebenfalls aus verschiedenen Gründen, Bedenken bzgl. der Validität des Diagnosetools, wobei die Durchführung wegen der sprachlichen Anforderungen, insbesondere für die EBA-Lernenden, eine Herausforderung ist. Andererseits zeigt sich in einem Interview mit einer jungen LP, dass es dieser gelingt, die Ergebnisse zu den üfK für die verschiedenen vom Programm intendierten Zwecke zu nutzen.

6.1.4.4 Zuweisung in die Gruppen A-D und Erstellung des Zwischenberichtes

In der Schule A war es die Aufgabe der KLP (11 von 12 KLP haben den Online-Fragebogen beantwortet), die Zuweisung in die Gruppen A-D und den Zwischenbericht zu verantworten.

Mehr als die Hälfte der antwortenden KLP hat sich für ein gemeinschaftliches Vorgehen entschieden. Bei diesem Vorgehen hat jede/r im Klassenteam die Gruppenzuweisung für die Lernenden separat vorgenommen. Im Anschluss daran hat man sich schriftlich oder mündlich über die Zuweisung derjenigen Lernenden ausgetauscht, bei denen man sich nicht einig war. Drei KLP haben sich für die Durchführung einer Notenkonferenz entschieden und nur eine LP hat angegeben, dass sie die Zuweisung alleine vorgenommen hat.

Das Ergebnis, dass in den meisten Fällen eine gemeinschaftliche Einschätzung angestrebt wird, bestätigt sich in den Interviews. Meist wurde ein Vorschlag in die Runde geschickt und ein Feedback eingeholt oder ein Blankobericht an alle zum Ausfüllen verteilt und bei Diskrepanzen diese bilateral angeschaut. Eine LP berichtet jedoch, dass sie bei Klassen mit einer schwierigen Klassendynamik eine gemeinsame Klassenkonferenz vorzieht. Diese bietet einen unterstützenden und sicherheitsgebenden Austausch, in dem vom Kollegium getragene Einschätzungen und Lösungsvorschläge zustande kommen:

Ja, ich gehe immer gleich vor, also ich mache mir, dort wo ich Klassenlehrer bin. Nach jedem Kurs ganz kurz nehme ich mir Zeit, und mache Notizen, wie mir der einzelne Lernende in diesem Kurs so begegnet ist, Beobachtungen in Bezug auf/ Leistung, aber auch vor allem Selbst- und Sozialkompetenz: Wie habe ich ihn erlebt. Und das lege ich dann einmal ad acta und dann, wenn der Zwischenbericht kommt, nehme ich das wieder hervor, mache das für mich, ich tue es nachher blanko auch allen Berufskundelehrern/ Sport/ einfach alle, die mit dieser Klasse arbeiten. Die machen diese Einschätzungen auch, und das ziehe ich nachher zusammen, und mache denen/ einen Vorschlag, den ich dann wieder verteile, und dann ist es meistens so, dass man mir Rückmeldung geben kann: "Ich bin einverstanden" oder: "Nein, da sehe ich es nicht so". Und bei den/ Ich sage einmal, ich mache das bei der Klasse, die problemlos ist, wenn ich einfach merke: Okay, gut, das/ läuft eigentlich in der Regel gut, und bei der anderen Klasse, die sehr eine anspruchsvolle Klasse ist, dort haben wir es gerade so gemacht, dort haben wir auch diese Einschätzung gemacht, sind aber

nachher/ haben einen runden Tisch gemacht und haben uns wirklich zusammengesetzt, und haben eigentlich jeden Lernenden/ sind wir durchgegangen und haben dann zusammen versucht/ möglichst eine genaue Einschätzung zu finden. [lp3_Sa: 45]

Die EBA-LP betonen, dass sie eigentlich durch das gemeinsame Büro und weitere informelle Austauschmöglichkeiten, wie das gemeinsame Mittagessen, stets in regem Austausch miteinander stehen, weshalb Einschätzungen über die Lernenden eine hohe Übereinstimmung aufweisen würden.

Über 80% haben für die Zuweisung das Dokument „Lernende in die Gruppen A-D einteilen“ benutzt. Eine der LP, welche angegeben hat, dass sie das Dokument nicht konsultiert hat, hat laut eigenen Angaben als Grundlage die Noten sowie die eigenen Erfahrungen hinzugezogen. Von den LP, welche das Dokument beigezogen haben, beurteilen alle das Dokument als (eher) hilfreich. Sie stimmen auch zu, dass sie die Zuweisung (eher) so vorgenommen haben, wie im Dokument beschrieben. Ausser einer LP haben alle antwortenden LP angegeben, für die Zuweisung Informationen aus allen vier Feldern der Früherfassung berücksichtigt zu haben.

Dass die üfK in die Zuweisung einfließen, zeigt sich auch aus den Interviews: Eine EFZ-LP berichtet von einem Lernenden, der zwar von den kognitiven Fähigkeiten her unauffällig ist, jedoch durch sein Verhalten in der Klasse störend auffällt. Dieser wurde in die Gruppe C eingeteilt, auch um ein Zeichen zu setzen, dass hier etwas getan werden muss. Bei den EBA-Lernenden scheint vor allem die Lern- und Leistungsmotivation entscheidend zu sein, damit die LP ihnen, trotz teilweise grosser sprachlicher Schwierigkeiten, eine Chance einräumen, mit entsprechender Unterstützung die Ausbildung abzuschliessen:

C sind es relativ viele, D habe ich keinen. Also auch die sprachlichen/ das hat so viele, die schaffen das mit der entsprechenden Unterstützung. Die sind/ ja, das sind/ nicht solche, bei denen man schon zum Vornherein sagen muss: Das/ kommt nicht dorthin. Die haben eine Chance, bei entsprechender Haltung und Unterstützung, ja. Und diese Unterstützung, die spüre ich dann, auf allen Ebenen und auch im Team und bei den anderen Lehrpersonen und das ist eigentlich ja wichtig. [lp2_Sa: 90]

Für die Einschätzung der üfK haben fast 50% die Einschätzungen der üK-Verantwortlichen eingeholt und über 60% haben zudem die Einschätzung der Sport-LP

eingeholt. Eine zusätzliche „externe“ Einschätzung der üfK wird oft dann eingeholt, wenn ein Lernender von den Noten her auf der Kippe steht. Zwei der interviewten LP berichten, dass an der Schule¹ die Sport-LP regelmässig üfK-Beobachtungen machen und diese mittels eines Formulars an die KLP weiterleiten.

Notizen, das da habe ich noch einmal hervorgehoben, Lernstanderhebung und natürlich dann halt, die Leistungsübersicht – was gelaufen ist: Da bekommt man alle Noten von allen Fachbereichen und dann, ja, das habe ich so herbeigezogen, üK ist "teilweise", ja, vor allem bei denjenigen, die dann wirklich/ wo ich auch das Gefühl hatte, dass es für mich auch noch wichtig ist, wo ich das Gefühl hatte: Vielleicht ist er einfach, ich sage einmal, in diesen kopflastigen Fächern so, aber wenn es nachher ums Praktische geht, zeigt er sich anders, und, ja, ich habe zum Teil einfach Feedback eingeholt, um einfach zu wissen: Du, wie siehst du das, oder, das wäre meine Einschätzung, wie/ wie siehst du das? [lp3_S_A: 46f.]

Einer Mehrheit (8 von 11; 2 LP konnten die Frage nicht beantworten) scheint die Zuweisung (eher) leicht gefallen zu sein, während eine LP angibt, dass dies für sie nicht zutrifft. Ebenfalls eine Mehrheit (7 von 11; 3 LP konnten die Frage nicht beantworten) mit Ausnahme einer LP, gibt an, dass es bei der Zuweisung keine überraschenden Ergebnisse gab. Dennoch berichten insbesondere die ABU-LP von teils unterschiedlichen Einschätzungen der Lernenden:

Zum Teil hat es sich gedeckt mit meinen, wo/ sie gesagt haben: "Ja, der ist bei mir genauso" und zum Teil auch wo es hiess "Nein du, der macht eh, tipptopp/ der packt an, der/ ist dabei, der ist motiviert", wo/ wir ihn vielleicht anders erleben. Und dort haben wir dann versucht, irgendwie so einen Mittelweg zu finden oder auch draufschreiben zu können, auf den Zwischenbericht, das habe ich auch immer gemacht, einen Kommentar, der sagt, zum Beispiel: Im üK super, top motiviert, aber Berufskunde oder Allgemeinbildung.... [lp3_S_A: 47f]

Also grundsätzlich ist das immer/ habe ich das vorher schon gemacht, dass immer alle eingeladen sind, eh, mitzudenken, die an dieser Klasse unterrichten. Also ich will/ alle Meinungen hören, was wir nicht so hören, ist der üK, dort fragt man aber manchmal in gewissen Situationen, wenn es/ wichtig ist. Wenn wir es als wichtig erachten, sagen wir es so. Dann fragt man nach, wenn man/ irgendwo Zweifel hat, wenn sich diese Bilder nicht decken, und wenn/ jetzt zum Beispiel halt sich fest eh/ wenn sich herausstellt, theoretisch ist jemand überall proble-

matisch, also an der Leistungsgrenze wird gearbeitet und dann kommt es ja sehr darauf an: Was macht derjenige im Praktischen? Und dann müsste man ein/ dort noch ein Feedback haben und dann holt man das ganz bewusst und/ konsequent auch ein, weil das/ verhilft dann dazu, dass man sagen kann: Ja, die Motivation ist wahrscheinlich da, weil es praktisch gut geht, oder die Motivation ist auch dort nicht ersichtlich, also es braucht dringend einmal ein klärendes Gespräch, auch mit den/ Verantwortlichen im Betrieb. [lp2_S_A: 69f.]

Für die Lernenden der Schule A liegen Zuweisungsdaten auf Individualebene vor. Dies erlaubt einerseits den Vergleich der Zuweisung zwischen den Klassen sowie den Vergleich der Zuweisung, welche von der KLP vorgenommen wurde, mit der Einschätzung, welche die Lernenden von sich selbst haben und welche sie in der Online-Befragung angegeben haben.

Insgesamt beträgt an der Schule A (N=307) der Anteil der A-Lernenden 6%, der B-Lernenden 85%, der C-Lernenden 7% und derjenige der D-Lernenden nur gerade 2%. Es wurde zudem untersucht, ob es Unterschiede zwischen den Gruppen A-D zwischen den Klassen gab und ob die Zuweisung zwischen EFZ- und EBA-Lernenden unterschiedlich ausfiel: Es konnten für beide Fälle keine Unterschiede gefunden werden¹². Dieser Umstand spricht für eine einheitliche Zuweisungspraxis der teilnehmenden KLP. Die PL hat denn auch erzählt, dass sie die Zuweisung ohne die entsprechende Weiterbildungsveranstaltung bereits ein Jahr zuvor mit den damaligen Erstlehjahr-Lernenden vorgenommen haben und dass damals die Zuweisung zwischen den Klassen deutlich heterogener ausgefallen sei. Es scheint, dass entweder die entsprechende Weiterbildungsveranstaltung oder die Wiederholung für den Lerneffekt verantwortlich ist.

Vergleicht man die Zuweisung durch die LP mit der Selbstzuweisung der Lernenden¹³ so zeigt sich, dass für

¹² Zur Überprüfung möglicher Gruppenunterschiede wurden Chi-Quadrat-Tests gerechnet (geprüftes Signifikanzniveau: $p < .05$).

¹³ Die Selbstzuweisung wurde im Online-Fragebogen für die Lernenden folgendermassen operationalisiert:

(A) Ich habe im Moment das Gefühl, den Lehrabschluss ohne Unterstützung zu schaffen. Ich fühle mich aber eher unterfordert und würde gern noch anspruchsvollere Sachen lernen.

(B) Ich habe im Moment das Gefühl, den Lehrabschluss ohne Unterstützung zu schaffen.

(C1) Ich habe im Moment das Gefühl, dass ich den Lehrabschluss

eine Mehrheit (57%) die Fremd- und die Selbstzuweisung übereinstimmt. 12% der Lernenden schätzen sich höher und 1% viel höher ein. 28% der Lernenden schätzen sich selbst tiefer und 1% viel tiefer ein als die LP¹⁴: Von den 17 A-Lernenden schätzen sich nur 3 selbst als solche ein. Bei den B-Lernenden schätzen sich 27% tiefer ein. Diese haben angegeben, dass sie Unterstützung bekommen oder Unterstützung brauchen. Bei den C-Lernenden schätzen sich 50% der Lernenden höher ein. Bei den D-Lernenden schätzen sich 2 der insgesamt 3 D-Lernenden höher ein. Sie haben den Eindruck, dass sie den Lehrabschluss schaffen würden, wenn sie die entsprechende Unterstützung bekämen.

Alle (ausser 4 LP, welche die Frage nicht beantworten können) geben zudem an, dass sie eine Fördermassnahme für die C und D-Lernenden vorschlagen konnten. Während für die A-Lernenden lediglich 1 LP eine passende Fördermassnahme vorschlagen konnte und 5 LP die Frage nicht beantworten konnten.

Auf die Frage, ob sie mit den C-Lernenden ein persönliches Gespräch geführt haben, fällt die Antwort der LP sehr unterschiedlich aus: 4 LP haben mit allen C-Lernenden ein Gespräch geführt, 2 mit vielen, 3 mit wenigen und weitere 2 LP mit niemandem. Mit den D-Lernenden haben 7 LP angegeben, dass sie mit allen ein Gespräch geführt haben. 3 LP haben mit wenigen und 1 LP mit keinem D-Lernenden ein Gespräch geführt, wobei eine Überprüfung dieser Angaben zeigt, dass diese Angaben mit Ausnahme von 1 LP dadurch zustande gekommen sind, dass es keine oder nur wenige D-Lernende in der entsprechenden Klasse gab.

Auf die Frage, wie sie die A- und B-Lernenden informiert haben, geben 3 LP an, dass sie ebenfalls mit allen ein

schaffen werde, wenn ich Unterstützung bekomme.

(C2) Ich habe im Moment das Gefühl, dass ich den Lehrabschluss schaffen werde, wenn ich weiterhin die Unterstützung bekomme, die ich aktuell bekommen.

(C3) Ich habe im Moment das Gefühl, dass ich den Lehrabschluss schaffen werde, wenn ich eine andere Unterstützung bekomme als die, die ich aktuell bekomme.

(D) Ich habe im Moment das Gefühl, dass ich den Lehrabschluss nicht schaffen werde (mit oder ohne Unterstützung).

¹⁴ Der Begriff „höher“ bzw. „tiefer“ wird verwendet, wenn die Selbsteinschätzung des Lernenden eine Gruppe höher oder tiefer ist. Mit der Verwendung von „viel höher“ bzw. „viel tiefer“ ist gemeint, dass der Lernende sich selbst mindestens zwei Gruppen höher oder tiefer einschätzt.

Gespräch geführt haben. 7 LP haben diese Lernenden gar nicht informiert und eine LP gibt an, dass sie diese Lernenden mittels Zwischenbericht informiert hat.

Der Aufwand für dieses persönliche Gespräch liegt zwischen 5 und 30 Minuten, wobei die Hälfte der LP einen Aufwand von 10 Minuten angibt. Ebenfalls die Hälfte der LP hat die Gespräche mit den Lernenden während des Unterrichts durchgeführt. Die meisten KLP geben an, dass sie die Gespräche selbst durchgeführt haben, 1 LP hat die Gespräche im Klassenteam aufgeteilt und 2 LP haben die Gespräche von einem / einer Kollegen/in durchführen lassen.

Alle LP (N=10) haben das neue Zwischenberichts-Formular verwendet und geben an, dass die Lehrbetriebe diese Zwischenberichte erhalten haben. In den Interviews wird das neue Formular „zurückhaltend positiv“ beurteilt, wobei die Antworten darauf hindeuten, dass es einen solchen Bericht in ähnlicher Form vorher schon gab:

Hmm, also es hat / Dieser Kopf da, ich glaube, es hatte da noch mehr Dinge darunter, das ist schon neu. Das hat man neu entwickelt, eben mit diesen Kompetenzen oben und nachher unten auch mit der Einstufung, wo dass man sie/ Aber das andere, das alte, dieser Zwischenbericht hat, ähnlich ausgesehen. Ja, der ist nachher/ irgendwo stand noch, ob man sie für das EFZ oder für eine Anschlussausbildung empfiehlt oder nicht [...] [lp1_SA: 101f]

Das wird auch noch einmal besprochen, also es gibt immer am Ende des Semesters halt/ gibt es ja diesen Zwischenbericht und/ dann schaut man diesen auch an, also: wie war das und wie hat sich das jetzt entwickelt und wo/ sehe ich optimal/ also Potenzial und wo sehe ich allenfalls, Verbesserungspotenzial, und ja/ Der ist, der stimmt natürlich und der passt zu diesen/ Ideen, und/ das ist für mich sehr nachvollziehbar, gegen den habe ich nichts [...] [lp2_SA: 93]

Nur gerade eine LP gibt an, dass sie einen runden Tisch durchgeführt hat. Allerdings scheint dieser bereits vor dem Erstellen der Zuweisung und des Zwischenberichtes stattgefunden zu haben. Auch eine zweite LP berichtet von einer Art „runden Tisches“, der jedoch ebenfalls bereits vor Semesterende stattgefunden hat. Wahrscheinlich ist bei gewissen Lernenden der Handlungsbedarf, insbesondere auch bei grossen Sprachschwierigkeiten, so offensichtlich und dringend, dass eine solche Intervention schon vor Ablauf des ersten Semesters angezeigt ist:

Eh, ja, aber nicht aufgrund des Zwischenberichts, sondern schon vorher in einem Fall, in dem dieser/ dieses riesige Sprachdefizit da war, der kam aus dem Iran und ist schon wesentlich älter und der ist in einem solchen, Eingliederungsprojekt drin und dort hat sich natürlich diese Begleitperson, dann auch schon relativ früh gemeldet, weil das war denen klar, dass dieser Schwierigkeiten haben wird. Das war noch ein interessantes Gespräch, muss ich sagen, dort / fand ich, das ist eigentlich gut, aber es ist wahnsinnig aufwendig, da werden viele Ressourcen verbraten für/ solche/ Fälle, ja. [...] Es braucht ein Ereignis, es braucht eine/ Situation, es braucht eine Klärung, es braucht eine zusätzliche Information, und im Zusammenhang von/ mit diesem Lernenden war es eben so, dass die Bedenken anfänglich so gross waren, auch von den Berufskundlern her, dass sie sagten: "Der versteht nichts". Und dann schrieb er noch mit seiner/ iranischen Runenschrift und musste das alles übersetzen, und das dauerte ewig, [...] Und dass das noch ein wenig mehr Zeit brauchte und dass das auch eine/ klare Information mit Stillhaltegebot brauchte, war dann klar und das hat dann zum runden Tisch geführt. Es hat einfach dazu geführt, dass sich dann alle bewusst waren: Ja, der geht schon/ wirklich wöchentlich zweimal in den Intensiv-Sprachunterricht und man legt dort jetzt Grundlagen und man hat die Lehrmittel mitgegeben, damit man auch mit denen arbeiten kann, und es geht ja nicht darum, dass man dann die Sprache gerade in einer/ literarischen Dimension erarbeitet, sondern in einer praxistauglichen, denn sein Ziel ist da, seine Berufslehre zu machen, oder. Der wird einmal Ingenieur. Das ist/ für mich auch klar. Aber, der musste jetzt einfach, mit/ 23, ist er, glaube ich, einen/ äusserst harten Start hinlegen. [lp2_S_A: 93f.]

Und andersherum einer, der nachher auch von meiner Klasse die Lehre abgebrochen hat, dort sind wir auch so vorgegangen: Hatte dann nachher noch ein Telefonat mit ihm, wie dieses Gespräch gelaufen ist, und dann hat er sich schliesslich dazu entschieden, eigentlich diese Lehre abzubrechen und bevor das passierte, ist eigentlich [Name der PB, Anm. der Eval.] noch dazugekommen, der dann auch noch einmal ein Gespräch hatte mit diesem Lernenden, um ihn zu begleiten, ob es wirklich das ist oder ob es noch einen anderen Weg gibt. Weil dort war jetzt konkret der Fall: Er hat immer gesagt, der Beruf gefalle ihm eigentlich, aber einfach das Umfeld nicht. Und dort haben wir natürlich versucht, wenn ihm der Beruf gefällt, zu schauen, was gibt es für andere Möglichkeiten. [...] Sein Hauptding war wirklich, dass er das Gefühl hatte: "Ich kann machen was ich will, ich mache es nicht richtig," und irgendwie so ein wenig nicht zu genügen und das dann auch im Alltag zu spüren. Der hat ab-

gebrochen, der ist jetzt ganz aus dem Beruf, der/ es ist noch schön, wir sind noch ein wenig in Kontakt geblieben und er hat jetzt komplett die Fachrichtung gewechselt. Er macht jetzt Schreiner. Und das ist auch/ er hat ja dort in dem Gespräch auch noch/ hatte ein interessantes Telefonat mit ihm und gesagt: "Ja, es ist jetzt schon noch ziemlich weit auseinander, oder, Schreiner und Strassenbauer.", und er hat dann gesagt, ja, vielleicht habe er sich auf der Sekundarstufe I zu wenig bewusst mit dem auseinandergesetzt, und sich ein bisschen/ halt der bequeme Weg und das Erstbeste genommen. Also ich glaube, dort war es dann schliesslich trotzdem so ein Mix - Ein Passungsproblem. [lp3_S_A: 33]

3 LP geben an, dass sie mit dem Lehrbetrieb Kontakt aufgenommen haben, um weiterführende Fördermassnahmen zu klären oder sich über die „Ausgangslage“ des Lernenden auszutauschen. Im Interview bestätigt die PL, dass der Kontakt zu den Lehrbetrieben auch im vergangenen halben Jahr, wie bis anhin, über ihn gelaufen sei (siehe auch im obigen Zitat). Das Ziel sei jedoch, dass die LP diesen in Zukunft stärker selber pflegen. Aufgrund dieser Ausgangslage ist es auch nicht so erstaunlich, dass keine der LP von einer (positiven) Rückmeldung aus den Betrieben berichtet:

Das ist für mich jetzt noch schwierig, weil ich das erste Mal dabei bin, ich muss ehrlich gesagt sagen, aufgrund des Zwischenberichts hatte ich jetzt keine Reaktionen, auch dort, wo ich/ habe immer das Gefühl, dass ich beim Zwischenbericht sehr auch direkt und klar und fordernd bin und eher derjenige bin, der sie ein wenig strenger einschätzt, weil ich das Gefühl habe: Da müssen wir hinschauen, da muss etwas gehen, da hat es Verbesserungspotenzial. Es ist ein Kommunikationsmittel, aber wo ich jetzt bessere Erfahrungen gemacht habe, konstruktiver ist einfach: Telefon, direkt in den Kontakt, Austausch, und sagen/ Beobachtungen irgendwie teilen und dann vielleicht, den nächsten Fachkurs laufen lassen und dann mal wieder schauen: Hat es sich verbessert oder ist es immer noch gleich. Ja, also das/ Und dort erlebe ich eigentlich/ das erlebe ich sehr konstruktiv, und da merke ich auch, da geht etwas, also zum Teil kommen die Lernenden anders in den nächsten Kurs, und die/ Lehrlinge merken auch: Aha, die sind miteinander in Kontakt. [lp3_S_A: 72f.]

Die Frage nach der Einschätzung der Umsetzung der vorgeschlagenen Fördermassnahmen, beantworteten lediglich 5 von 11 LP, wobei nur eine LP eine 80%ige Umsetzung angab, während die anderen 0% angaben. Das mag auch mit dem Befragungszeitpunkt Ende Feb-

ruar relativ nah zum Abschluss der Früherfassungsphase zusammenhängen, der wahrscheinlich für eine definitive Einschätzung zu früh war.

Für die Zuweisung A–D haben die meisten KLP ein gemeinschaftliches Vorgehen mit ihrem/ihrer Klassen-Team-Kollegen/in bevorzugt. Die meisten haben das dazu abgegebene Dokument konsultiert und geben an, alle vier Felder der Früherfassung berücksichtigt zu haben. Etwa die Hälfte der KLP hat zudem Einschätzungen zu den üfK ihrer Lernenden beim üK sowie bei der Sport-LP eingeholt. An der Schule A beträgt der Anteil der A-Lernenden 6%, der B-Lernenden 85%, der C-Lernenden 7% und derjenige der D-Lernenden nur gerade 2%. Die Zuweisungspraxis erfolgt einheitlich. Es konnten keine Unterschiede in der Zuweisen zwischen den Klassen oder zwischen EFZ- und EBA-Lernenden gefunden werden. Die Selbstzuweisung der Lernenden stimmt für eine Mehrheit mit der Zuweisung der LP überein. Mit den C- und D-Lernenden haben praktisch alle LP ein persönliches Gespräch geführt, während die A- und B-Lernenden nicht alle eine Rückmeldung erhalten haben. Die KLP haben für alle Lernenden einen Zwischenbericht erstellt und den Lehrbetrieben zukommen lassen. Da der Austausch mit den Lehrbetrieben aktuell noch über die PL läuft, ist es nicht weiter erstaunlich, dass

die LP kaum über Rückmeldungen aus den Lehrbetrieben berichten.

2 LP berichteten über die Einberufung einer Art „runden Tisches“, allerdings wurden diese bereits vor der Zuweisung bzw. vor dem Zwischenbericht durchgeführt

6.1.5 Einschätzung der Zielerreichung

6.1.5.1 Früherfassung - Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch und begleitet Lernende mit Passungsproblemen

Auffallend ist, dass ein relevanter Anteil der LP die Zielerreichung direkt nach Abschluss der Früherfassung scheinbar nicht beurteilen kann („keine Antwort möglich“). Diese Unsicherheit oder evtl. auch Unentschlossenheit bzgl. der Zielerreichungseinschätzung schwankt zwischen nicht ganz einem bis zu zwei Drittel der antwortenden LP.

Mit dieser Art der systematischen Früherfassung... (N=18–19)

- ... kommt man früher mit den Lernenden ins Gespräch.
- ... kommt man früher mit den Klassenteam-Kolleginnen über die Lernenden ins Gespräch.
- ... kann man gezieltere Fördermassnahmen identifizieren.
- ... wird der Unterstützungsbedarf von Lernenden frühzeitig erkannt und geklärt.
- ... kann man die Lernenden gezielter in ihrer Berufsausbildung unterstützen.
- ... wird die gemeinsame Suche mit den Lehrbetrieben nach Lösungen für Lernende mit Unterstützungsbedarf gefördert.
- ... akzeptieren die Lehrbetriebe die von der Schule vorgeschlagenen Fördermassnahmen besser.
- ... werden mehr Lernende den Berufsabschluss schaffen.

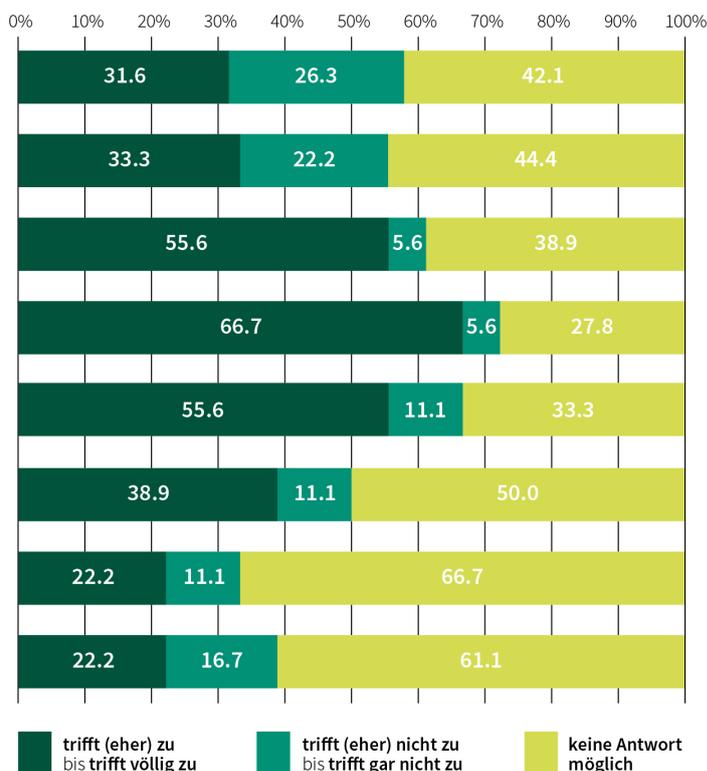


Abbildung 1: Beurteilung der Zielerreichung durch die LP an der Schule A

Die PL bestätigt dieses Ergebnis in Interview zum Projektabschluss, meint aber, dass in der Zwischenzeit im Kollegium weitere Entwicklungsschritte stattgefunden haben:

Bis ca. zum März 2016 hätte der PL dem zugestimmt. Der Schulungstag vom 3.8.2016 hat jetzt gezeigt, dass doch ein Prozess stattgefunden hat. Viele der LP haben inzwischen verstanden, dass Fördern ein Kernthema bleiben wird und welche Konsequenzen für ihren Unterricht damit verbunden sind. [pl3_SA: 8 (Gesprächsnotiz)]

Abgesehen von der grossen Unsicherheit zeigt sich, dass der Anteil an positiven Einschätzungen bzgl. aller abgefragten Ziele höher ist, als der Anteil der negativen Einschätzungen: Zum Zeitpunkt der Befragung stimmten (fast) zwei Drittel der LP zu, dass mit dieser Art der systematischen Früherfassung der Unterstützungsbedarf von Lernenden „frühzeitig erkannt und geklärt“ werden kann. Mehr als die Hälfte der LP stimmt zu, dass man mit der systematischen Früherfassung „... gezieltere Fördermassnahmen identifizieren“ und die Lernenden „... gezielter in ihrer Berufsausbildung unterstützen“ kann. Dagegen beurteilt nur noch (etwas weniger als) ein Drittel der LP diesen Ansatz als geeignet, um früher mit den Lernenden oder dem/der Klassenteam-Kollegen/in ins Gespräch zu kommen. Am meisten Unsicherheit (50% bzw. mehr der LP geben „keine Antwort möglich“ an) besteht bei den LP bzgl. der Förderung der Lernortkooperation bei den Lehrbetrieben und bzgl. der Relevanz für das Leitziel, dass „...mehr Lernende den Berufsabschluss schaffen.“.

D.h. eine Mehrheit der LP stellt ein gezielteres Vorgehen in der Früherfassung fest. Sie scheinen jedoch nicht das Gefühl zu haben, dass sie sich aufgrund dessen gegenüber ihren Lernenden bzw. ihrem/ihrer Team-Kollegen/in grundsätzlich anders verhalten hätten als zuvor, indem sie eben früher aktiv geworden wären. Diesen Eindruck illustrieren auch die beiden folgenden Zitate von 2 der 3 interviewten LP sowie eine Aussage der PL:

Also es ist nicht anders als vorher. Man hat immer schon, eben/ durch diese Konstellation, dass wir da ab und zu im selben Büro sitzen, hat man immer diese Probleme nicht Probleme werden lassen, man hat da eigentlich relativ früh geschaut, zu reagieren. Also durch das hätte ich jetzt nicht irgendwie das Gefühl gehabt [...] Aber dass man jetzt da speziell etwas gemerkt hätte von den Lernenden, das glaube ich nicht. Wir haben/ Ich glaube, das Verhal-

ten der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden hat sich auch nicht gewaltig verändert. [lp1_SA: 124f.]

Also so habe ich es einfach auch immer verstanden/ und ich hatte/ einfach das Gefühl, auch jetzt bei dieser/ Erhebung: Dann letztendlich, was wollen Sie denn hören? Und/ dort muss ich /einfach, enttäuschen insofern, dass ich sage: Nein, das kann nichts Neues sein, das kann nicht ein neuer/ das darf nicht - das DARF nicht einmal ein neuer Ansatz sein. Es/ muss ein Ziel sein: Optimierung, ja. Und das/ unterschreibe ich IMMER. Und der kann/ Dieser Weg kann auf ganz verschiedenen, Grundlagen und/ Massnahmen, Schritten und Teilschrittchen basieren [...] [lp2_SA: 61f.]

[...] Zeugnis vorne und dann der Zwischenbericht. Und dann schauen die und ah, der ist nicht so gut - und das ist dann die Grundlage für das Bildungsgespräch, das sie halbjährlich im Betrieb führen müssen. Also da haben wir schon vorher Sachen gehabt. Und ich muss ihnen immer sagen: „Hey, wir haben schon vorher viel gehabt, wir müssen jetzt einfach das, was wir in zwei, drei Jahren erreichen wollen, bündeln.“. Es war nicht alles nichts, es ist jetzt einfach ein bisschen anders, wir müssen das Alte gut reinnehmen und das Neue schön vernetzen. Und die, die checken sagen „Ach, das ist gar nicht so anders, wir machen es einfach zielgerichteter.“. [Pl1_SA_53]

Die LP wurden zudem gefragt, wie wichtig sie die einzelnen Elemente aus den „vier Feldern der Früherfassung“ für eine erfolgreiche Früherfassung einschätzen: Auch zu dieser Frage können rund ein Drittel der LP „keine Antwort“ geben. Von den anderen 12 bis 13 LP erachten alle eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz als (eher) wichtig und nur gerade jeweils eine LP erachtet die weiteren Elemente - Standortbestimmung der rechnerisch-mathematisch Kompetenz, frühzeitige und regelmässige Lernstandmessungen, Beobachtung der üfK im Unterricht sowie Instrumentengestütztes Klassenscreening - als eher unwichtig. Wobei die Verunsicherung bzgl. der Wichtigkeit des instrumentengestützten Klassenscreenings mit 8 von 18 LP, welche „keine Antwort“ geben, am grössten ist. Diese Einschätzung wird auch vom PL geteilt:

Ja und der smK. Vielleicht ist es da am Anfang in den Schulungen zu wenig gelungen den Sinn und Zweck sowie den Nutzen für die LP aufzuzeigen. Doch inzwischen haben viele LP erkannt, dass dieses Instrument sehr hilfreich für die Semesterendgespräche ist. Da hat man viele Informationen, die man einfach so zur Verfügung hat und direkt für das Gespräch verwenden kann. Ausserdem ist

es hilfreich, wenn man so früh schon Lernende mit Abbruchgedanken identifizieren kann und entsprechend darauf reagieren kann. [pl3_S_A: 12 (Gesprächsnotiz)]

Insgesamt schätzt der PL den Einsatz des Diagnosetools smK72+ auch nach einem Jahr Erfahrung als wertvoll ein. Er ist nach wie vor der Meinung, dass die LP damit wichtige Informationen erhalten, um frühzeitige Passungsprobleme erkennen zu können, um dann nach sinnvollen Lösungen zu suchen. Er berichtet von zwei Beispielen:

Ein Lernender z.B. hat in diesem Zusammenhang beschlossen, dass er das erste Lehrjahr noch fertig macht und währenddessen eine neue Lehrstelle sucht. So hat er in seinem CV keine Lücke und muss nicht einen Lehrabbruch ausweisen. In einem anderen Fall hat der Betrieb dem Lernenden eine andere Lehrstelle innerhalb des Betriebs angeboten. [pl3_S_A: 19 (Gesprächsnotiz)]

Für wie wichtig erachten Sie die folgenden Elemente für eine erfolgreiche Früherfassung? (N=18-19)

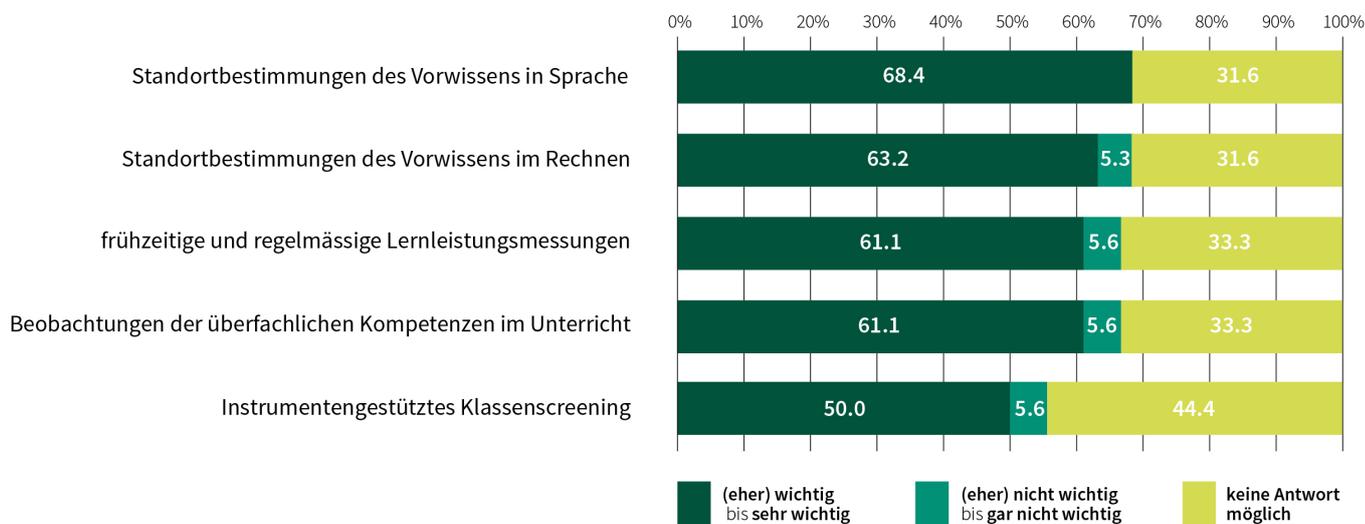


Abbildung 2: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Früherfassungs-Elemente durch die LP an der Schule A

Auch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, welche im Kapitel 6.1.4.3 mit illustrativen Beispielen aus dem Interview mit einer LP aufgeführt sind, bestätigen diese Einschätzung. Auch wenn aufgrund der Fragebogen-, wie auch der Interviewdaten davon ausgegangen werden kann, dass eine solch vielfältige Nutzung im Kollegium noch eher selten ist, handelt es sich bei der LP um eine junge, neu ausgebildete und engagierte LP, welche nun auch im weiteren Projekt das Thema der systematischen Früherfassung weitervorantreibt.

Insgesamt beurteilt die PL die Früherfassung folgendermassen:

Also im Moment ist es so, dass die Lernendenzahlen unerwarteter Weise gleich bleiben oder leicht steigen, trotz geburtenschwächerer Jahrgänge. Das kann sich die PL

nur dadurch erklären, dass weniger Lernende im ersten Lehrjahr ausgestiegen sind. Allerdings gibt es dazu noch keine aussagekräftigen Auswertungen der Daten, welche das belegen können. Insgesamt meint die PL aber, dass die Abschlussquote nicht wesentlich höher sein wird. Es werden immer ca. 5 bis 6% vorzeitig abbrechen. Allerdings können Passungsprobleme schon früher erkannt werden und entsprechende Massnahmen ergriffen werden. Die Lernenden mit Lehrauflösung können früher neue Lösungen suchen. [pl3_S_A: 27 (Gesprächsnotiz)]

Am auffälligsten ist, dass im beteiligten Kollegium bzgl. der Einschätzung der Zielerreichung der systematischen Früherfassung eine relativ grosse Unsicherheit herrscht. Jeweils ein bis zwei Drittel der LP können „keine Antwort“ geben. Von denjenigen, wel-

che eine Einschätzung abgeben, stellt eine Mehrheit der LP ein gezielteres Vorgehen in der Früherfassung fest. Sie scheinen jedoch nicht das Gefühl zu haben, dass sie sich aufgrund dessen gegenüber ihren Lernenden bzw. ihrem/ihrer Team-Kollegen/in grundsätzlich anders verhalten hätten als zuvor, indem sie früher aktiv geworden wären. Am meisten Unsicherheit besteht bei den LP bzgl. der Erreichung der Förderung der Lernortkooperation mit den Lehrbetrieben und bzgl. der Erreichung des Leitziels des GzE-Projektes, dass mehr Lernende einen Berufsabschluss schaffen. Bzgl. der in der Früherfassung zu erhebenden Informationen sind sich alle LP, welche eine Antwort geben können, einig, dass die Sprachstanderhebung wichtig ist. Auch die Erfassung der anderen Informationen aus den vier Feldern der Früherfassung werden als wichtig erachtet. Am grössten ist die Verunsicherung bzgl. der Wichtigkeit des instrumentengestützten Klassenscreenings. Allerdings zeigt insbesondere das Interview mit einer jungen LP die vielfältigen Möglichkeiten, wie die Ergebnisse in der pädagogischen Arbeit zur Begleitung der Lernenden genutzt werden können (siehe dazu auch Kap. 6.1.4.3)

6.1.5.2 Förderung – Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch

Bereits zu Beginn der Früherfassung im Oktober 2015 hat die PL im Interview angekündigt, dass der weitere Aufbau der im „Förderkonzept“ vorgesehenen „Unterstützungsmassnahmen“ aus Belastungsgründen zeitlich zurückgestellt wurde:

Die Umsetzung ist noch was anderes. Wo wir noch nicht soweit sind - darum sind wir ja hier - da sind wir erst am Anfang. Wir haben zwar bestimmt, wer die Förderlehrpersonen sind, aber wir haben sie noch nicht ausgebildet. Und das ist jetzt learning by doing - Versuch Irrtum, ja nu, mit dem kann man leben. Da haben wir noch nicht nach gemocht. Da musst ich die Bremse ziehen, sonst überfordere ich die Leute heillos. Und ich muss sie zuerst für das gewinnen. Jetzt hab ich sie einfach aufgeboten: Sie müssen da ihre Stütz- und Förderkurse geben und die machen dann das schon gut. Aber was die Idee dahinter ist, da müssen wir noch daran schaffen. Und haben wir ja auch Weiterbildungen geplant. [pl1_Sa: 34]

Im Interview ungefähr eine Jahr später, nach Ende des ersten Lehrjahres scheinen erste „administrative“

Schritte, wie die Formulierung differenzierterer Problemidentifikationen durch die LP, umgesetzt. Die Rückmeldung derselben an die Lehrbetriebe durch die Neugestaltung des Zwischenberichts konnte ebenfalls umgesetzt werden:

Administrativ sind wir in der Früherfassung und in der Erfassung des Förderbedarfs auf Kurs. Es wurden notwendige Formulare erstellt, um den Förderbedarf auszuweisen: Eine LP, welche einen Förderbedarf feststellt muss nun konkret beschreiben, was das Problem ist und kann nicht mehr einfach hinschreiben z.B. hat Mühe mit dem Thema Beton - sondern hat z.B. Mühe mit den folgenden Berechnungen oder ist es eher ein Verständnisproblem etc. und dann muss nachher auch eine differenziertere Rückmeldung erfolgen, was denn im „Stützunterricht“ konkret gemacht wurde und ob das Ziel erreicht wurde. [pl3_Sa: 22 (Gesprächsnotiz)]

Offen bleibt noch die allenfalls diagnostische Abstützung sowie die Umsetzung der entsprechend differenzierteren Unterstützungsmassnahmen und die Rückmeldung der Zielerreichung der selbigen, insbesondere auch an die Betriebe. Als notwendigen nächsten Schritt identifiziert die PL jedoch den Aufbau der dazu notwendigen Kompetenzen im Kollegium:

Das ist das Ziel, wird aber in der [Name der Schule, Anm. der Eval] noch nicht prioritär behandelt. Es gibt noch kaum Knowhow im Kollegium zu diesen Themen. Das Ziel ist da, pro Schuljahr ca. 2 interessierte LP weiterzubilden, sei das mittels CAS am EHB oder an einer PH, sodass dann ca. 6 Spezialisten auf diesem Gebiet vorhanden sind. Für dieses Schuljahr reicht es nicht mehr, aber sie sollen gluschtig gemacht werden und 2017/2018 sollen dann die ersten ausgebildet werden. [pl3_Sa: 21 (Gesprächsnotiz)]

Aus der Perspektive der LP zeigt sich, dass viele Unterstützungsmassnahmen aktuell direkt im regulären Unterricht stattfinden und die LP dies scheinbar auch als ihre Aufgabe wahrnehmen:

Für diese jetzt/ hat dann, eben, zum Beispiel ein Vorschlag für diesen Lernförderungskurs / oder es ist so, dass diese halt wirklich, mehr Zuwendung, mehr Betreuung im Unterricht erfahren müssen. Das/ ist die wesentlichste Erkenntnis finde ich, und hat/ nicht wieder abschieben und noch einen einbauen, sondern das ist bei mir. [lp2_Sa: 99f.]

Diese Unterstützungsmassnahmen im Unterricht betreffen nicht nur die individuelle Anpassung des Unterrichts an die individuelle Lerngeschwindigkeit der Lernenden. Es geht dabei auch um das Vermitteln von konkreten Arbeits- und Lerntechniken:

Das ist wirklich so ein wenig/ diejenigen, die C sind, merke ich, die haben wirklich einfach Mühe mit, ich sage jetzt einmal, kognitiv mit/ oder auch mit dem Verarbeitungstempo. Es geht ihnen zu schnell, und ich versuche jetzt diesen so ein wenig zusätzliche Unterstützung zu bieten, dass ich zum Beispiel einen Text einen Tag vorher abgebe und sage: "Lesen Sie das auf morgen einmal durch, Dinge, die Sie nicht verstehen, anstreichen.". Einfach dass sie/ der Faktor Zeit, habe ich das Gefühl, ist vielfach irgendwie etwas, das ihnen hilft, oder, wenn sie dann in einer Übungsphase sind, dann nehme ich mir Zeit für sie, setze mich hin, wir machen Arbeitstechnik und sagen: Wie gehen Sie an das heran, wie erarbeiten Sie das, Visualisierungen, dort wo ich das Gefühl habe, das sind so ein wenig ikonographische Typen, die auf das ansprechen, wie auch immer, ich versuche dort so ein wenig Binnendifferenzierung zu betreiben, so/ gut das möglich ist. [lp3_S_A: 70]

Aufgrund noch mangelnder institutionalisierter Angebote wird versucht auch, die A-Lernenden im Unterricht zu fördern:

Ich persönlich habe aber diese auch irgendwie so ein wenig im Auge, dass ich sie einfach so ein wenig füttere mit zusätzlichen Dingen, in dem Sinne, wo ich sage: Mit denen mache ich noch Tiefenbohrungen, die sind schnell fertig, die sind interessiert und ich habe einfach immer so Zusatzsachen, wo ich einfach sage: "Was interessiert Sie in diesem Bereich, machen Sie da mal einen Rechercheauftrag, machen sie ein Lernplakat, dass Sie nachher kurz vorstellen", ich versuche sie dort einfach, und das merke ich auch, die ziehen, die wollen, und die lasse ich dann halt irgendwie so ein wenig, ich sage jetzt einmal, so ein wenig in Nebenprojekten arbeiten. Wo das möglich ist, es ist manchmal auch/ ist schlichtweg die Zeit nicht gerade da, aber vielfach versuche ich sie halt mit zusätzlichen Dingen/ oder im Thema, das alle haben, noch eine Tiefenbohrung machen, wo dann wieder, durch eine Vorstellung, dann alle irgendwo –profitieren: Sie vielleicht in ihrer Kompetenz etwas zu recherchieren und zu präsentieren, die anderen haben dann einfach einen Inhalt, den sie als/ Repetition noch einmal hören. [lp3_S_A: 61]

Für einige der institutionalisierten Unterstützungsangebote sind auch schon erste Anpassungen der Deutschkurse in Richtung Lernförderungskurse erfolgt:

Ja, dort machen wir ja/ das heisst ja nicht mehr "Stützkurs Deutsch" oder "Stützkurs ABU" oder so, also dort hat sich einerseits der Name geändert. Dort haben wir Lernförderungskurse im ersten Lehrjahr, die wir als Stützkurs anbieten und bei denen man ganz klar auf solche überfachlichen Qualitäten oder Kompetenzen hinarbeitet, also wo es auch darum geht: Wie lerne ich, wie lese ich, wie/ entschlüssele ich Texte, und, und, und. Es ist/ natürlich auch wieder relativ viel Sprache dabei, aber nicht nur, oder, es geht dort wirklich darum auch Instrumente aufbauen zu helfen, damit sie selbstständig lernen können. Und, und das ist/ eine Veränderung aus diesem Konzept heraus, das da gemacht wurde. Und vorher gab es einfach den "Stützkurs Deutsch". [lp2_S_A: 85]

Allerdings sind diese Schwerpunktsetzungen nicht erst auf Anregung des GzE-Projektes hin erfolgt. Eine LP merkt an, dass die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht gewisse Lernschwierigkeiten bei Lernenden erst recht offenlegt und dass daraus ein verstärkter Bedarf nach Lerncoaching bzw. Förderung der Lernmotivation entsteht:

Ja, die Hauptaufmerksamkeit ist halt mit diesem neuen Konzept, das wir hier haben, dass der Lernende viel mehr selber machen muss, also es ist viel mehr Selbstkompetenz von den Lernenden selber gefragt, deshalb: wenn ich kein Selbstvertrauen habe, das ist wieder das, was ich vorher schon gesagt habe, dann sind wir wieder im selben Schiff, oder bis man das einmal aufgebaut hat, oder. Weil der ganze Unterricht geändert hat, das jetzt plötzlich das so, auch wichtig wird. Weil, wenn ich als Lehrer eine Stunde lang auf diese Jungs "einlabere", ob es denn alle begriffen haben, weiss ich nicht, jetzt kommt ja der Auftrag: "Jetzt mach einmal." Es muss jeder etwas abgeben, jeder. Und dann sieht man schon bald einmal/ und jene die eben, die es nicht wollen oder nicht können, dort muss man etwas machen und dort versucht man halt, irgendwie diese Hilfe, dieses Coaching so gut als möglich zu geben. [lp1_S_A: 124]

Einen weiteren wichtigen bzw. einen der wichtigsten Unterstützungs- bzw. Handlungsbedarfe sehen die interviewten LP bei der Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden. Dies zeigt sich sowohl in den Ergebnissen zur Sprachstanderhebung (Kap. 6.1.4.1), wie auch in der Einigkeit der LP bzgl. der Einschätzung der Wichtigkeit dieses Elements für eine erfolgreiche systematische

Früherfassung (siehe Kap. 6.1.5.1). Allerdings gestaltet sich eine solche unterstützende Massnahme von der schulischen Seite her als nicht einfach umsetzbar. Eine zusätzliche Erschwernis für ein regelmässiges, begleitendes Angebot stellen sicherlich auch die teilweise grosse Entfernung zwischen Lehrbetrieb und Schule, aufgrund der interkantonalen „Kundschaft“, sowie die dadurch notwendige Organisation des schulischen Unterrichts in mehrwöchigen Blöcken dar:

Das empfehlen wir zum Teil auch, also dass wir sagen: Also, es braucht einen Intensivkurs, wenn die/ Aber das ist eigentlich schon vorgängig, oder, wenn sie an diese Testtage kommen, oder, wo wir einfach sagen: Das reicht nicht. Es braucht noch einen Intensivkurs oder es braucht eine intensive Begleitung für ein Jahr mit/ sprachlicher Aufarbeitung, sodass man nachher eine Chance sieht, um/ diese Lerninhalte dann entgegennehmen zu können. Und wenn sie dann da sind, dann wird es schwierig, weil dann sind sie im Zug drin von zwei oder drei Jahren. Und dann gehen sie 9 Lektionen am Tag in die Schule und jetzt wollen sie denen am Abend noch einen Kurs verschreiben, einen Stützkurs, der 21 Lektionen dauert, eine halbe Woche am Stück, ohne Unterbruch, mit dem man/ mit dem ich, schon sehr gute Erlebnisse hatte, aber/ bei dem man sich einfach bewusst sein muss: Da macht man zwei kleine Schritte, und mehr kann man nicht/ erwarten, oder.
[lp2_SA: 82]

Im obigen Zitat wird auch angedeutet, dass die Schule Lernende auch aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen zurückgestellt und zu Intensivsprachkursen zuweist, wenn sie eine problematische Sprachkompetenz während der einführenden Projektwoche feststellt.

Eine weitere Schwierigkeit, die von den LP ebenfalls immer wieder ins Feld geführt wird, ist die Problemsensibilität bzw. der andere Fokus bei den Lehrbetrieben. Eine LP schätzt ein, dass ca. 50% der Unterstützungsempfehlungen aus den Zwischenberichten bei den Lehrbetrieben auf Unterstützung stossen:

Ja, vielleicht/ die Hälfte, wenn es gut kommt, ja. Und das ist vielfach, wo ich das Gefühl habe, der Lehrbetrieb hat vielleicht einen anderen Fokus, je nachdem. Und dann stehen wir halt immer wieder ein bisschen am selben Punkt, oder, dann/ kommt der nächste Fachkurs und man merkt, es sind immer noch Defizite, alles kann man nicht auffangen in dieser Zeit, mit Binnendifferenzierung.
[lp3_SA: 86]

Ja, doch, das ist/ das gibt es zum Teil auch, wo sie dann einfach zum Beispiel hier in Stützkurse kommen, in schulische Begleitung, das ist auch etwas, das ich im Zwischenbericht dann empfehle, oder sage, dort wäre ein Stützkurs sinnvoll oder was ich jetzt zum Beispiel vielfach wirklich auch habe, sind einfach Sprachkompetenz/ wo ich dann auch im Lehrbetrieb zurückgemeldet habe, ich würde es als sinnvoll erachten, dass da irgend einfach einmal ein Deutschkurs irgendwo noch stattfinden würde, weil ich / ja, es ist dann schwierig, oder. Das melde ich eigentlich überall ein wenig zurück, ja, wo ich das Gefühl habe, bei den Kompetenz/ aber bei den C-Leuten sicher, mit/ noch ein wenig verbindlicher. Aber uns sind dann auch die Hände gebunden, wir können als Schule/ als Lehrperson kann ich Empfehlungen abgeben, das geht via Zwischenbericht, geht das zum Lehrbetrieb und sie selber entscheiden dann: Melden wir den an oder ich versuche dann halt auch den Lehrling selber zu motivieren, das er irgendwie sagt: "Ich würde das gerne tun, es bring/ es hilft mir" [lp3_SA: 70]

Die PL hat schon zu Beginn des Projektes festgestellt, dass ein gleichzeitiger Aufbau des Förderangebotes die LP überlasten würde und hat dieses Vorhaben deswegen zurückgestellt. Die Förderlehrpersonen wurden zwar schon bestimmt, aber noch nicht entsprechend weitergebildet. Durch die Umsetzung des neuen Zwischenberichtes sowie die Kommunikation desselbigen an die Lehrbetriebe zeigt sich jedoch, dass der Förderbedarf von den LP bereits konkreter und differenzierter erfasst wird. Zudem sind für einige der institutionalisierten Unterstützungsangebote erste Anpassungen in Richtung Lernförderung erfolgt. Eine LP stellt fest, dass mit der Umstellung auf den kompetenzorientierten Unterricht gewisse Lernschwierigkeiten erst so richtig offensichtlich werden. Aus den Interviews geht ebenfalls hervor, dass die LP eine deutliche Verantwortung für die Förderung ihrer Lernenden im eigenen Unterricht wahrnehmen und auch umsetzen. Offen bleibt noch die allenfalls diagnostische Abstützung und die Umsetzung der entsprechend differenzierteren Unterstützungsmassnahmen sowie die Rückmeldung der Zielerreichung der selbigen, insbesondere auch an die Betriebe. Als notwendigen nächsten Schritt identifiziert die PL zuerst den Aufbau der dazu notwendigen Kompetenzen im Kollegium.

6.1.5.3 Lernortkooperation - Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert

Ein weiteres wichtiges Ziel des GzE-Pilotprojektes war die Initiierung bzw. Förderung der Lernortkooperation: Diese wird im Rahmen der theoretischen Konzeption im Buch als „ein von allen [am Förderprozess] Beteiligten getragenes und unterstütztes Zusammenarbeiten in der Begleitung und Förderung von Lernenden“ verstanden. In der Projektkonzeption ist dabei das zentrale Element dieser Lernortkooperation die Durchführung eines „runden Tisches“ v.a. für Lernende, für welche aufgrund einer fehlenden Passung eine Anschlusslösung gesucht werden muss. Zusätzlich ist als institutionalisiertes Feedbackinstrument sowohl für die Lernenden wie auch für die Lehrbetriebe zum Abschluss der Früherfassung Ende des ersten Semesters ein Zwischenberichtsformular vorgesehen, welches zusätzlich zu den gesammelten Informationen aus den vier Feldern der Früherfassung, die Information zur Zuweisung A-D sowie, falls notwendig, die Beschreibung des identifizierten Förderbedarfs enthält.

Wie in Kap. 6.1.4.4 beschrieben, haben alle KLP das neue Zwischenberichtsformular für ihre Lernenden ausgefüllt und an die Lehrbetriebe versandt. Allerdings geben die LP sowohl in der Onlinebefragung wie auch in den Interviews an, dass sie kaum Feedback aus den Lehrbetrieben bekommen. Dies kann auch daran liegen, dass der Kontakt mit den Lehrbetrieben bisher, und auch noch im Projektschuljahr, v.a. von der PL in der Funktion als „Leiter Fachkurse“ wahrgenommen wurde:

Wie oben schon erwähnt, kommt der Zwischenbericht pro Semester in der Praxis gut an. Und wie auch schon in vorherigen Gesprächen erwähnt, führt der PL im Moment noch die Telefonate mit den Lehrbetrieben von D-Lernenden. Dies sollen jedoch ab dem nächsten Schuljahr (2017/2018) die Klassenlehrpersonen übernehmen, denn so wird der Austausch mit den Beteiligten und Betroffenen intensiviert. Der PL kann so die notwendige Rückfallebene sicherstellen und den Lehrpersonen sowie den Ausbildnern im üK den Rücken stärken. [pl3_S_A: 24 (Gesprächsnotiz)]

Dieser schätzt denn auch die Wirkung des Zwischenberichts positiv ein und merkt an, dass insbesondere die Zuweisung A-D eine Orientierungshilfe für die Lehrbetriebe darstellt. Er führt zudem an, dass er vermehrte Anrufe bei Lernenden mit Förderbedarf (C) bzw. bei Lernenden mit fehlender Passung (D) festgestellt hat. Er schätzt, dass mit dem, neben den Noten, um weitere

relevante Informationen „angereicherten“ Zwischenbericht eine geeignete Diskussionsbasis zwischen Lehrbetrieb und Schule geschaffen wird, um über die Umsetzung geeigneter Unterstützungsmassnahmen zu diskutieren. Er führt weiter aus, dass er mit der Einführung eines neuen ICT-Konzeptes im aktuellen Schuljahr 2016/2017 die Möglichkeiten, welche sich dadurch neu bieten, nutzen will, um den Informationsaustausch mit den Lehrbetrieben weiter zu intensivieren:

Diese wird neu auch per Email an die Ausbildner versandt, damit diese auch genauer Bescheid wissen. Früher wurde dieses Dokument einfach in die Lerndokumentation integriert und dann haben die Ausbildner häufig zurückgemeldet, dass sie von nichts gewusst haben. [pl3_S_A: 22 (Gesprächsnotiz)]

Wie bereits im Bericht weiter oben und im folgenden Zitat erwähnt, hat die Schule A den grossen Vorzug, dass die üK ebenfalls vor Ort angesiedelt sind. Die entsprechenden Personen waren denn auch zur Weiterbildungsveranstaltung 1, zum offiziellen Start des neuen Pilotprojektes, eingeladen. Allerdings schätzt die PL die Zusammenarbeit mit dem üK zum Thema Früherfassung und Förderbedarf als noch nicht zufriedenstellend ein:

Mit dem üK ist die Zusammenarbeit nicht sehr gut. Die sind ja auch vor Ort. Der Fokus der Zusammenarbeit ist primär auf die Lernthemen und die Umsetzung im Unterricht und üK gerichtet. Es fehlt die strukturierte Zusammenarbeit in Bezug zur einheitlichen Erfassung des Förderbedarfs. Alle bemühen sich, die Systematik muss verbessert werden, ist aber in Erarbeitung. [pl3_S_A: 24]

Dagegen gab immerhin die Hälfte der Klassenlehrpersonen an (siehe Kap. 6.1.4.4), für die Erstellung des Zwischenberichts und die Zuweisung A-D ihrer Lernenden, beim üK eine Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen der Lernenden aus der üK-Perspektive einzuholen.

In Bezug auf die Durchführung von runden Tischen gab in der Online-Befragung nur eine LP an, einen solchen durchgeführt zu haben (siehe Kap. 6.1.4.4). Allerdings wurden in den Interviews mit den LP wie auch mit der PL verschiedene Arten von Austausch zwischen Schule und Lehrbetrieben genannt, um für Lernende mit Passungsproblemen eine tragbare Lösung zu suchen (siehe Kap. 6.1.4.4). In Schule A wurden denn auch nur gerade sechs Lernende als Lernende mit Passungsproblemen eingestuft, welche einen regulären Lehrabschluss mit

geringer Wahrscheinlichkeit schaffen machen. Diese Zahl umfasst allerdings nicht diejenigen Lernenden, welche schon vor Ablauf des ersten Semesters die Schule verlassen haben.

Aufgrund der nach wie vor zentralen Rolle des PL im Austausch zwischen der Schule und den Lehrbetrieben erstaunt es denn auch nicht, dass die LP bzgl. der Einschätzung der Zielerreichungsfragen zur Lernortkooperation unsicher sind (siehe Kap. 6.1.5.1). Die Hälfte bzw. zwei Drittel der LP können keine Einschätzung abgeben, ob die systematische Früherfassung die gemeinsame Suche nach Lösungen für die Lernenden gefördert hat bzw. die Lehrbetriebe die von der Schule vorgeschlagenen Fördermassnahmen besser akzeptieren.

Allerdings hat die Schule in den letzten Jahren schon einige Massnahmen zur Intensivierung der Lernortkooperation eingeführt:

Da gibt's auch noch einiges zu tun. Allerdings sind da auch viele Dinge schon am Laufen: z.B. die Informations- und Austauschlässe mit den OdA's jeweils im März. Vor ca. 8 Jahren, als wir diese Anlässe einführten, stand die einseitige Information im Zentrum. Inzwischen sind diese zu erweiterten Informations- und Schulungsanlässen gediehen. Ausserdem macht der PL Betriebsbesuche bei den Ausbildnern, um diese in unterrichtsrelevanten Themen zu schulen und der Schulleiter selbst besucht die Polierberichte, um die Poliere für die Arbeit mit den jungen Lernenden zu sensibilisieren. Zusätzlich werden in vielen schulinternen Ausbildungen und Schulungen auch Leute aus der Praxis eingeladen, welche den LP die Sichtweise der Betriebe vor Augen führen. Dieses Vorgehen wird sehr geschätzt, denn so erkennen die Lehrpersonen die Sichtweise der Lehrbetriebe und können die Lernortkooperation auch auf die Bedürfnisse der Ausbildungsbetriebe ausrichten. [pl3_S4: 24 (Gesprächsnotiz)]

Ein wichtiges Instrument für die Unterstützung der Lernortkooperation ist auch die Implementierung der Lerndokumentation:

Die Lernortkooperation wird mit dem ersten Fachkurs aufgebaut. In der sogenannten Projekteinführungswoche werden alle Berufsbildner eingeladen, zusammen mit ihren Lernenden die Zielsetzungen zur Lerndokumentation zusammen mit den Lehrpersonen zu besprechen. Dieser Anlass ist etabliert und wird von den meisten Berufsbildnern besucht. Dieser Erstkontakt anfangs der Lehre ist wichtig, um der Lernortkooperation ein Gesicht zu geben. [pl3_S4: 24 (Gesprächsnotiz)]

 Obwohl die LP die Zielerreichung bzgl. der Lernortkooperation eher skeptisch einschätzen, gelangt die PL zu einer positiven Einschätzung, denn an der Schule A hat sie in ihrer Funktion als Leiter Fachkurse bisher vor allem den Kontakt mit den Lehrbetrieben gepflegt, auch noch während der GzE-Pilotdurchführung. Die PL berichtet, dass sie vermehrte Anrufe bei Lernenden mit Förderbedarf (C) bzw. bei Lernenden mit fehlender Passung (D) festgestellt hat und meint, dass die zusätzlichen Informationen im neuen Zwischenbericht eine gute Diskussionsgrundlage für den Austausch zwischen der Schule und den Lehrbetrieben schaffen. Im nächsten Durchgang sollen dann die KLP diesen Austausch mit den Lehrbetrieben übernehmen. Obwohl dieser am gleichen Standort durchgeführt wird, beurteilt die PL den Austausch mit dem üK-Team kritischer. Allerdings geben hier fast die Hälfte der befragten KLP an, dass sie im üK Informationen zu den üfK von Lernenden eingeholt hätten. Insgesamt hat die Schule in den letzten Jahren bereits einige Gefässe und Prozesse implementiert, um die Lernortkooperation zu stärken. Ein wichtiges Instrument stellt die Lernortdokumentation dar.

6.1.5.4 Nachhaltigkeit – Die Schule als Lernende Organisation

Die nicht explizit genannten, jedoch für die Nachhaltigkeit einer Projektimplementierung bzw. Schulentwicklungsmassnahme äusserst wichtigen Outcomes betreffen die Akzeptanz, den Kompetenzaufbau der LP sowie die Integration derselben in ihre persönliche Arbeit wie auch in die Zusammenarbeit mit dem Klassenteam und dem Kollegium insgesamt (siehe Kap. 5.2).

In der Onlinebefragung zum Abschluss der Früherfassung wurden die LP gefragt, welche Veränderungen sie für ihre Arbeit festgestellt haben. Wie schon zuvor können auch diese Fragen von einem substantiellen Anteil der LP wiederum nicht beantwortet werden (zwischen 4-6 von 19 LP): Trotzdem erachten fast 60% der antwortenden LP die systematische Früherfassung für (eher) sinnvoll und haben das Gefühl, sie konnten ihre Kompetenzen bzgl. der Beobachtung von üfK (eher) ausbauen. Über die Hälfte der LP stimmt (eher) zu, dass ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Projektthema intensiv war und etwas weniger als die Hälfte der LP (9 von 19) stimmen (eher) zu, sich aktiv an der Umsetzung der Früherfassung beteiligt bzw. ein besseres Verständnis für die Lernvoraussetzungen ihrer Lernenden erhalten zu haben. Nur noch gerade ein Viertel bzw. 3 LP

geben dagegen an, dass sich ihre Arbeitsroutine verändert hätte oder für sich (eher) eine Intensivierung des Kontaktes mit den Lernenden bzw. mit den Lehrbetrieben festgestellt zu haben.

Durch die Früherfassungsphase im letzten halben Jahr... (N=19)

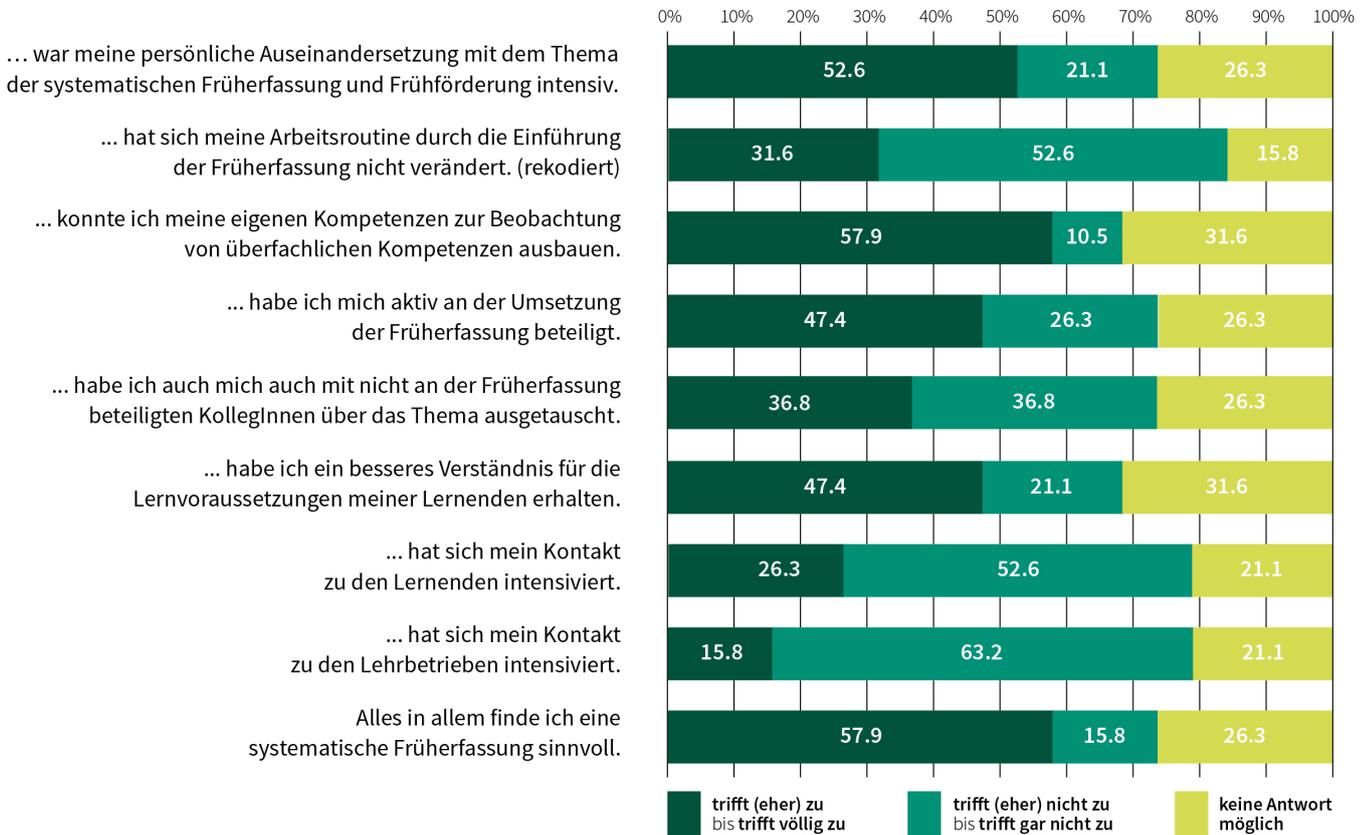


Abbildung 3: Einschätzung des persönlichen Outcomes der Früherfassung durch die LP an der Schule A

Auf Klassenteam-Ebene zeigt sich folgendes Bild: Ca. 4 LP konnten bzgl. dieser Fragen keine Antwort geben. Insgesamt konnten jedoch rund die Hälfte der LP alle Fragen zur Klassenteam-Ebene (eher) positiv beantworten: Mehr als die Hälfte der LP gibt an, dass sie durch die durchgeführte Früherfassung im letzten halben Jahr im Klassenteam bzw. in den Klassenteams die Förderbedarfe einzelner Lernender systematischer thematisiert hätten. Genau die Hälfte der LP gibt an, dass sie sich im Klassenteam aufgrund der Projekt-Interventionen differenzierter über die üfK einzelner Lernender ausgetauscht hat. Fast die Hälfte der LP hat sich zudem öfter und differenzierter über die Ausbildungsvoraussetzungen einzelner Lernender und öfters über die pädagogische Praxis im Klassenteam ausgetauscht.

Dies zeigt sich auch darin, dass ein Grossteil des ABU-BK-Teams die Zuweisung gemeinschaftlich vorgenommen hat (siehe Kap. 6.1.4.4).

Zum Austausch im Klassenteam, verweisen einige LP auf die idealen Austauschmöglichkeiten für die EBA-LP durch das gemeinsame Büro. Und weitere LP merken an, dass die Umstellung des Unterrichts auf eine Kompetenzorientierung ebenfalls eine engere Zusammenarbeit der LP erforderlich macht:

Eine der bereits getroffenen Massnahmen ist das eingeführte Teamteaching. Da der Unterricht nicht mehr über Fächer sondern über Lernthemen stattfindet, sind HA- und NA-LP zur Zusammenarbeit und zum Austausch miteinander „gezwungen“. Ausserdem sollen für sie auch attraktive Rahmenbedingungen [gemeint sind die NAL,

Anm. der Eval.] für die Weiterbildung geschaffen werden: Z.B. im Winter, wenn in Betrieben weniger läuft, könnte man sie ohne Lohnausfall für Weiterbildungen heranziehen. [lp3_SA: 10 (Gesprächsnotiz)]

Man ist vielleicht im Team näher zusammengerückt durch das ganze Entwickeln des Stoffes. Man hat so ein bisschen mehr gemerkt: "Wie tickt der/ jetzt probieren wir das einmal aus und jetzt probieren wir jenes einmal aus" [lp1_SA: 124]

Obwohl einige LP sowohl in den offenen Fragen im Online-Fragebogen wie auch in den Interviews darauf verweisen, dass sie sich vorher schon ausgetauscht hätten,

scheint sich der Austausch im Kollegium auch zu den GzE-spezifischen Themen intensiviert zu haben.

Ja. Und da eben, da diese Einteilung, sind da zum/ kam man da ein wenig mehr ins Gespräch, oder/ also diese Einteilungen sind sicher etwas, wo/ ich finde, da ist man/ ins Gespräch gekommen. Also zumindest ICH mit MEINEN Berufskundelehrern. Das ist/ fand ich auch sehr spannend und auch schön, auch zu sehen, wie/ wird dieser Lernende in einem anderen Bereich wahrgenommen. [lp3_SA: 79f.]

Durch die Früherfassungsphase im letzten halben Jahr hat unser Klassenteam / unsere Klassenteams... (N=19)

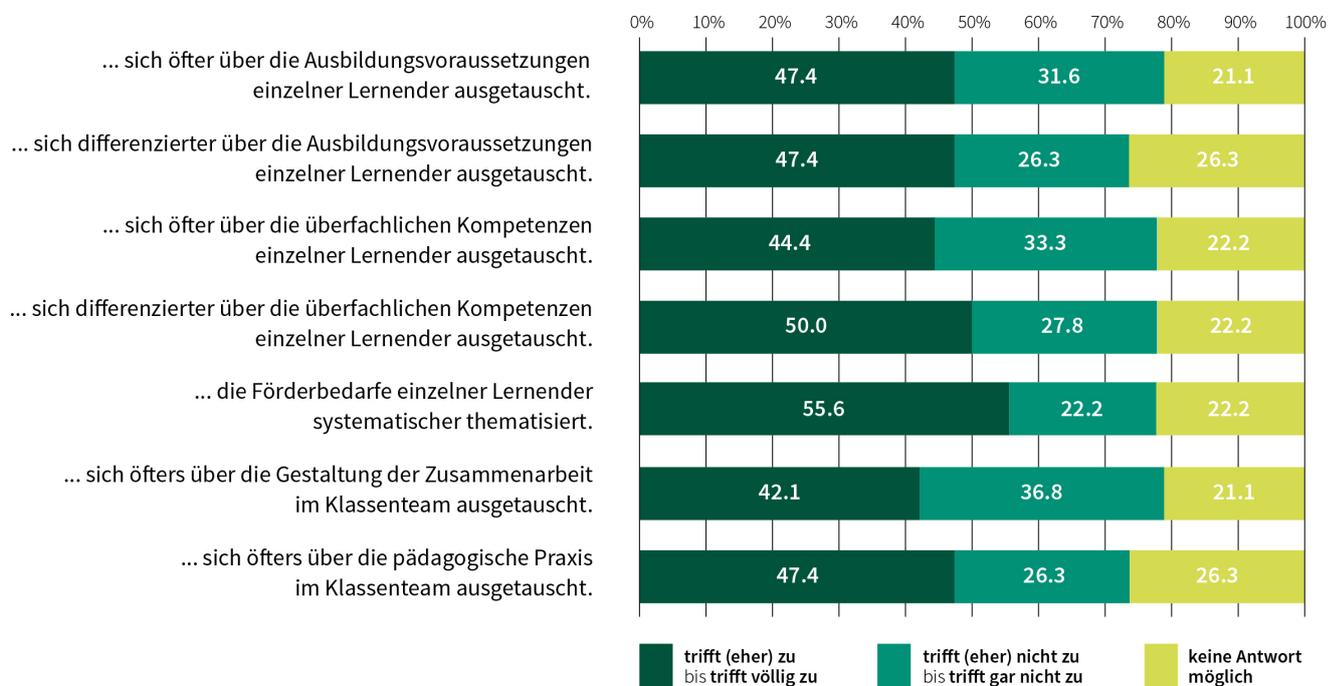


Abbildung 4: Einschätzung der Outcomes zur Zusammenarbeit im Klassenteam durch die LP an der Schule A

Es scheint, dass auch hier ein Sensibilisierungsprozess und erste Schritte in die intendierte Richtung stattfinden, auch wenn diese vorerst nach wie vor von der Initiative einzelner, aufgeschlossener und interessierter LP abhängen:

Ich habe jetzt gewisse Berufskundelehrer, mit denen/ ich mich mehr austausche und einige, die auch weniger sind, die, auch signalisieren, dass das für sie kein Bedürfnis ist, oder, das ist auch so ein wenig/ dieser Ebene etwas, die

sagen/ "Nein, das ist mir ja egal, wie da/ wie das ist, ich habe mein Programm", und andere sagen: "Oh ja, doch, komm, das schauen wir an, wie machst du das?" Das ist einfach auch so ein wenig Typ-abhängig. [lp3_SA: 79f.]

Dass auf der Ebene der Zusammenarbeit etwas in Bewegung geraten ist, zeigt sich auch daran, dass mehr als die Hälfte der KLP angibt, bei der Zuweisung A-D die Zusammenarbeit und den Austausch mit ihren Kollegen/innen gesucht zu haben (im Kap. 6.1.4.4).

Dass eine gewisse Aneignung durch das Kollegium stattgefunden hat, bestätigt auch die Aussage der PL. Sie nimmt dabei Bezug auf die jährliche Ausbildungsveranstaltung im August, in der es genau ein Jahr nach dem offiziellen Start des GzE-Pilotprojektes darum ging, die einzelnen „Förderteile“ zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen (aus dem Programm der Veranstaltung).

Der Schulungstag am 03. August war sehr aufschlussreich. An dieser Weiterbildung haben wir 7 Stationen mit diversen Förderthemen eingerichtet. Jede Station wurde von einer Lehrperson geleitet, die sich in der Thematik speziell auskennt. In diesem Projekt ist es wichtig, dass nach einer professionellen Einführungsphase interessierte Lehrpersonen als Multiplikatoren des Projektes wirken und das Projekt zum Leben «erwecken». [pl3_Sa: 2 (Gesprächsnotiz)]

Aus dieser Aussage geht hervor, dass der verfolgte Multiplikatoren-Ansatz erste Ergebnisse zeitigt und einzelne LP aus dem Kollegium für einzelne Früherfassungs- und Förderthemen die inhaltliche Führung und Verantwortung übernommen haben.

Im Interview zum Abschluss des Projektes berichtet die PL zudem über die nächsten geplanten Schritte. Dabei liegt ihr Fokus auf den nächsten 2 bis 3 Jahren, in denen das Thema Förderung mit dem Kollegium konsequent weiterverfolgt werden soll, um durch regelmässige schulinterne Weiterbildungen eine breite Entwicklung auf Unterrichtsebene anzustossen...:

Das Thema „Fördern“ muss immer wieder aufgegriffen werden und den LP müssen jetzt Wege aufgezeigt werden (Methodenvielfalt), wie sie in ihrem Unterricht Fördern können, damit sie mit der Zeit Sicherheit und ein breites Repertoire an verschiedenen Methoden haben, mit denen sie ihren Unterricht darauf ausrichten können. [pl3_Sa: 17 (Gesprächsnotiz)]

...und durch gezielte externe Weiterbildung von LP einen Kompetenzaufbau einzelner LP für sehr spezifische Themen zu erreichen:

Das Thema wird noch zentraler Bestandteil aller Weiterbildungen der nächsten 2 bis 3 Jahre sein, bis die LP die Ideen verinnerlicht haben und diese wie selbstverständlich in ihren Unterricht integrieren. Zusätzlich sollen Förderlehrpersonen ausgebildet werden, die die Kollegen in der Förderung unterstützen können. [pl3_Sa: 17 (Gesprächsnotiz)]

Neben dem langfristigen Kompetenzaufbau im Kollegium soll auch das Ziel der Lernortkooperation stetig und konsequent weiterverfolgt werden. Es geht dabei einerseits darum, dass die LP den direkten Austausch mit den Lehrbetrieben über ihre Lernenden vermehrt selbst übernehmen und andererseits der Austausch weiterhin systematisiert wird, in dem z.B. die Lehrbetriebe automatisch eine Rückmeldung, auch über den Erfolg einer Fördermassnahmen, bekommen. Andererseits möchte er nicht gleich alles wieder anpassen:

Die Früherfassung wird mehr oder weniger so durchgeführt wie das letzte Schuljahr. Sowieso soll das eingeführte Vorgehen 2 bis 3 Jahre so laufen und erst dann sieht man, was funktioniert hat und was nicht. Mit den Ausbildungen der Lehrpersonen müssen wir noch klären, wie stark da noch ein Bedarf besteht. Vielleicht müssen wir noch stärker auf die Gespräche bzgl. Lehrabbruchgedanken eingehen und dann eben auch schauen, dass die BK bzgl. üfK und Sprachkompetenz einbezogen werden, weil auch sie sich im Unterricht damit befassen müssen. [pl3_Sa: 29]

 Insgesamt scheinen die Ideen der systematischen Förderung bei einer deutlichen Mehrheit des Kollegiums auf Akzeptanz zu stossen. Es hat sicherlich eine relativ breit abgestützte Sensibilisierung bzgl. der Relevanz von üfK sowie ein gewisser Kompetenzaufbau in der Beobachtung von üfK stattgefunden (siehe dazu auch Kap. 6.1.3.2). Die eher kritische Einschätzung einer Veränderung der Arbeitsroutine, des Kontaktes mit den Lernenden bzw. mit den Lehrbetrieben und die möglichen Gründe, welche zu einer solchen Einschätzung geführt haben könnten, wurden bereits unter Kap. 6.1.5.1 bzw. Kap. 6.1.5.4 diskutiert.

Auf Klassenteam-Ebene zeigt sich, dass rund die Hälfte der LP alle Fragen zur Klassenteam-Ebene (eher) positiv beantworten: Mehr als die Hälfte der LP gibt an, dass sie durch die durchgeführte Früherfassung im letzten halben Jahr im Klassenteam bzw. in den Klassenteams die Förderbedarfe einzelner Lernender systematischer thematisiert hätten. Genau die Hälfte der LP gibt an, dass sie sich im Klassenteam aufgrund der Projekt-Interventionen differenzierter über die überfachlichen Kompetenzen einzelner Lernender ausgetauscht hat. Fast die Hälfte der LP hat sich zudem öfters über die pädagogische Praxis im Klassenteam und über die Ausbildungsvoraussetzungen einzelner Lernender ausgetauscht.

Dass eine gewisse Aneignung durch das Kollegium stattgefunden hat, bestätigt auch die Aussage der PL, dass einzelne LP aus dem Kollegium ein Jahr nach dem offiziellen Projektstart für die Weiterentwicklung und Umsetzung einzelner Früherfassungs- und Förderthemen die inhaltliche Führung und Verantwortung übernommen haben.

6.1.6 Schlussfolgerungen für die Schule A

Insgesamt zeigt sich, dass zumindest die Durchführung der Früherfassungsphase an der Schule A recht gut gelungen ist. Die zahlreichen Synergieeffekte mit dem bereits laufend Projekt hin zum kompetenzorientierten Unterricht konnten sehr gut genutzt und alle zentralen Projektschritte erfolgreich durchgeführt werden. Obwohl je nach dem ein bis zwei Drittel des am Projekt beteiligten Kollegiums sich direkt nach der Früherfassung über die Zielerreichung unsicher sind, stossen die Ideen des Projektes und wichtige Elemente des Projektes auf eine mehrheitliche Akzeptanz.

- An der Schule A wird das Pilotprojekt, zusammen mit dem bereits laufenden Vorhaben der Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung, als ein Schulentwicklungsprojekt verstanden und dementsprechend sind auch für die Umsetzung ein grosszügiger zeitlicher Horizont sowie kontinuierliche Weiterbildungen des Kollegiums vorgesehen. Neben den stetigen Informationen und Weiterbildungen des gesamten Kollegiums sollte nun möglichst bald die Weiterbildung einzelner LP zum Thema „individuelle Förderung“ angegangen werden, damit auch diese wichtige Projektphase weiter konkretisiert werden kann.
- Die Projektorganisation mit dem gezielten Beizug einzelner motivierter LP scheint sich für die Projektumsetzung bewährt zu haben. Damit der angestrebte Multiplikatoren-Effekt tatsächlich seine Wirkung entfalten kann, muss jedoch angestrebt werden, dass sich die Anzahl der aktiv einbezogenen LP stetig erweitert, sonst bleibt die Gefahr der Überlastung einzelner besonders engagierter LP weiterhin bestehen.
- Es ist zu überlegen, ob die bereits in Gang gesetzten Massnahmen genügen, um den offensichtlich wahrgenommenen „Graben“ zwischen den ABU- und den BK-LP zu überwinden oder ob dieses Thema weiterer Massnahmen bedarf. Es könnte sich bewähren, das Thema „Zusammenarbeit im Klassenteam“ noch expliziter zu thematisieren.
- Zur Entlastung der einzelnen LP sollte der Umgang und die Unterstützung von Lernenden mit einer tiefen Sprachkompetenz gesamtschulisch in den Blick genommen werden.
- Für die Durchführung der Früherfassung hat sich die klare Aufgabenverteilung (ABU: smK72+; KLP: Zuweisung und Zwischenbericht) bewährt. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass üfK zunehmend als ABU-Thema betrachtet werden.
- Es zeigt sich, dass insbesondere mit den EBA-Klassen mehr als eine Lektion für die Durchführung der smK72+-Erhebung aufgewendet werden sollte. Die LP sollten stärker darauf vorbereitet werden, die EBA-Lernenden beim Ausfüllen eng zu begleiten. Evtl. wäre es sinnvoll auch für die Vorbereitung der Lernenden in das Thema üfK eine verbindliche Lektionsanzahl anzugeben.
- Trotz der breiten Thematisierung der üfK im Rahmen der gesamten Schulentwicklungsstrategie sowie der GzE-Weiterbildungsveranstaltungen und des Refresherkurses, sind bei den LP konzeptuelle Unschärfen festzustellen. Auch bzgl. des Aufbaus und des Umgangs mit dem Diagnosetool sm72+ bestehen Unsicherheiten.
- Auch die Nutzung der Ergebnisse muss mit den LP noch vertiefender angeschaut werden. Evtl. muss auch noch vertiefter auf die Gesprächsführung eingegangen werden.
- Viele Bedenken der LP werden insbesondere in Bezug auf den smK72+ geäussert, wobei die Früherfassung von den LP in einem sehr engen Zusammenhang mit dem Diagnosetool gesehen wird.
- Die Möglichkeit des Einbezugs von Fremdbeurteilungen bedarf weiterer Überlegungen und einer Klärung der sinnvollen Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten.
- Das Konzept des „runden Tisches“ sollte weiter konkretisiert und konsequent für D-Lernende umgesetzt werden. Da sich gravierende Passungsprobleme meist bereits vor Ende der Früherfassung zeigen, sollte die Anwendung ausgeweitet werden. Evtl. ist auch zu überlegen, ob dabei der Lead an eine Fachperson mit Kompetenzen in der Schulsozialarbeit übergeben werden kann.
- Die Übertragung der Verantwortung für die Lernortkooperation an die KLP sollte weiter fortgesetzt und unterstützt sowie die Lehrbetriebe entsprechend informiert werden.

6.2 Eine Schule vor dem grossen Umzug – Ergebnisse für die Berufsfachschule F

6.2.1 Hintergrundinformationen zur Schule

Die wichtigsten Infos und Eckdaten der Schule F befinden sich im Anhang IX. Im vorliegenden Abschnitt wird nur eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte geliefert und, wo nötig, auf den Anhang verwiesen.

Die Berufsfachschule F ist eine kantonal gesteuerte Schule. Die ca. 2400 Lernenden kommen aus Lehrbetrieben, welche mehrheitlich in diesem Deutschschweizer Kanton angesiedelt sind. Die BfS bietet eine breite Auswahl an verschiedenen beruflichen Grundbildungen an: Insgesamt sind es 12 drei- und vierjährige EFZ- sowie vier verschiedene EBA-Ausbildungen. Der schulische Unterricht erfolgt wöchentlich an ein bis zwei Tagen, während die üK in mehreren Blöcken pro Jahr an anderen Örtlichkeiten stattfindet.

Der Anteil der weiblichen Lernenden beträgt etwa die Hälfte, wobei dieser Anteil je nach Art der Grundbildung stark variiert. Der deutlich grösste Teil der Lernenden macht eine Ausbildung im Bereich „Gastgewerbe“ (etwas mehr als 70%).

Dem Kollegium gehörten im Schuljahr 2014/2015 122 LP an. Die Hälfte davon ist BK-LP und etwa 30% sind ABU-LP¹⁵. Während von den ABU-LP nur ein kleiner Prozentsatz mit weniger als 10 Lektionen angestellt ist, macht diese Gruppe bei den BK-LP etwa die Hälfte aus.¹⁶

Die Schule verfügt über ein nach ISO 9001 zertifiziertes Qualitätsmanagement-System. Eine der beiden Projektleitenden ist neben ihrer Tätigkeit als LP und PL im GzE-Pilotprojekt bzw. Fachamtleitung BFB auch Qualitätsverantwortliche.

Aktuell sind die Weiterbildungsveranstaltungsräumlichkeiten der Schule innerhalb der politischen Gemeinde noch auf verschiedene Standorte verteilt. Diese räumliche Verteilung mit teilweise erheblichen Distanzen zwischen den einzelnen Schulhäusern und Räumlichkeiten ist sowohl für die Lernenden, deren Unterricht am selben Tag an verschiedenen Standorten stattfinden kann, wie auch für die LP, insbesondere in Bezug auf den Aus-

tausch und die Zusammenarbeit im Klassenteam sowie in Projektgruppen, ein grosse Herausforderung. Eine Zusammenlegung auf einen einzigen Standort ist denn auch in naher Zukunft vorgesehen.

 Die Schule F ist eine kantonal gesteuerte und finanzierte Berufsfachschule, welche eine breite Palette an verschiedenen beruflichen Grundbildungen anbietet. 70% der Lernenden entfallen allerdings auf Berufe aus dem „Gastgewerbe“. Der Unterricht findet wöchentlich statt und die üK besuchen die Lernenden extern als Blockkurse an den jeweiligen üK-Zentren. Die Schule ist aktuell auf mehrere Schulstandorte verteilt, was für alle Beteiligten eine grosse Herausforderung darstellt. Der Umzug an einen Standort ist in Planung bzw. befindet sich kurz vor der Realisierung.

6.2.2 Hintergrundinformationen zum Pilotprojekt

Wie im Anhang X detailliert beschrieben, ist die Teilnahme der Schule F aufgrund eines Zusammentreffens verschiedener Faktoren zustande gekommen. Der Auslöser war, dass der Kanton aufgrund seines Bildungszieles, dass möglichst alle Jugendlichen einen geeigneten Bildungs- und Berufsabschluss erreichen, an der Ausarbeitung eines Rahmenkonzepts für die kantonalen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen zur Entwicklung von Schulkonzepten im Bereich „Beratung Förderung Begleitung“ (BFB) interessiert war.

Zeitgleich erhielt die zukünftige PL1 im Rahmen des „DAS pädagogische Fördermassnahmen“ den Auftrag, den ersten Rahmenkonzeptentwurf des Kantons als Anlass zu nehmen, ein Konzept für die eigene Schule zu entwickeln. Ebenfalls zeitgleich hatte die zukünftige PL2 als Qualitätsverantwortliche der Schule den Auftrag, diese Aktivitäten des Kantons auf ihre Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule hin zu überprüfen.

Aber der Anstoss war eigentlich das Q [Qualitätsmanagement, Anm. der Eval.], plus die Diplomarbeit plus das Konzept [das Rahmenkonzept des Kantons, Anm. der Eval.], das ist alles wirklich so ein bisschen miteinander zusammengetroffen. Das hat sich eigentlich wunderbar miteinander verbinden lassen. [pl1_Sf: 21]

Aus dieser Konstellation heraus wurde beschlossen, dass die beiden PL in einem ersten Schritt im Rahmen

¹⁵ Abschätzung aufgrund der Angaben aus dem Schlussbericht zu den Ergebnissen der thematischen Selbstevaluation (TSE 4) von 2014.

¹⁶ Siehe Fussnote 7

einer „thematischen Selbstevaluation“ (TSE) die Rahmenbedingungen und Bedürfnisse aller Beteiligten (der SL, des Kollegiums, der Lernenden sowie der Lehrbetriebe) für ein solches Schulkonzept einholen und die Umsetzbarkeit der kantonalen Vorgaben, welche zu diesem Zeitpunkt in einem ersten Entwurf vorlagen, überprüfen sollten.

Aufgrund der Ergebnisse dieser TSE hat die Schulleitung beschlossen, ein Fachamt BFB einzurichten. Die Fachamtleitung übernahmen schlussendlich die beiden PL, welche als erstes den Auftrag erhielten, einen Vorschlag für ein Schulkonzept BFB (siehe Kap. 6.2.3.1) auszuarbeiten. In diese Zeit fällt ein Mail der PB, die den beiden PL bereits von ihrer Dozierendentätigkeit im Bereich Fördermassnahmen bekannt war, mit der Anfrage, ob die Schule an einer Teilnahme am GzE-Pilotprojekt interessiert sei.

Diese parallelen Entwicklungen werden denn auch von der PL1 zu Projektbeginn als eine Win-win-Situation, sowohl für die SL wie auch für die beiden PL wahrgenommen, wobei auch das Grossprojekt zur Zusammenführung der verschiedenen Schulstandorte an einem Standort in dieser Vorbereitungsphase eine fördernde Rolle gespielt hat:

Nein, es ist wirklich beides gewesen. Also ich musste was haben und gleichzeitig ist von der SL gekommen, Stopp: Es ist etwas da, wir müssen ja arbeiten. Dann geben wir jetzt das Projekt ein. Es war eine Win-win-Situation von beiden Seiten. [...] z.T. müsste man mit [Name der PL2, Anm. der Eval.] mal reden, weil sie ja durch das Q in der ganzen Umstrukturierung drin ist. Das hängt ja alles zusammen. Weil das läuft ja auch schon länger das ganze Projekt so nebenbei, oder. Und es gibt da wirklich so eine Verknüpfung. [pl1_Sr: 21]

Nach dieser anfänglich projektbegünstigenden Ausgangslage, gestaltet sich die Umsetzung der projektvorbereitenden Arbeiten etwas schwieriger. Als es um die konkrete Planung der Umsetzung ging, beschloss die SL, die Reichweite des Projektes vorerst auf einen Pilotversuch einzugrenzen. Den Entscheid für die Projektteilnahme hat sie dabei den einzelnen Fachämtern überlassen. Damit übergab sie zugleich die Verantwortung für das Zustandekommen der Durchführung an die beiden PL:

Dann hat man entschieden, es gibt da jetzt kein Projekt mehr sondern einen Pilot und dann hat es geheissen - die Schule wollte nicht sagen, dass alle jetzt müssen: d.h.

grad die ganze Schule, sondern man hat gesagt: Stopp wir lassen es den Fachschaften frei. Sprich, dann weibelt ihr jetzt halt oder auch nicht. Dann sind wir hin und haben allen Fachschaften die Möglichkeit einer Mitarbeit angeboten. [pl1_Sr: 16]

Die beiden PL konnten schlussendlich die beiden Fachämter der Gastronomieberufe für eine Teilnahme gewinnen. Worauf die SL auch hier wiederum beschlossen hat die Teilnahme auf Klassenebene freiwillig zu machen, um den möglichen Widerstand aus dem Kollegium so gering wie möglich zu halten,:

Wir konnten dann auch die Gastronomieberufe gewinnen: Die Köche, Hotelleriefachangestellte und Restaurationsangestellte. Wir haben dann mit der SL angeschaut wie die Lehrer-Teams aussehen im kommenden Schuljahr, um sie dann auch ins Boot holen zu können bzw. man hat's freiwillig gemacht: Wer ist der ganzen Früherfassung positiv gestimmt, weil, auch zum Eigenschutz: Wenn ich lauter Leute habe, die dagegen sind, dann brauche ich viel zu viel Kraft, um Überzeugungsarbeit zu leisten. Aber wir haben auch Leute drin, ganz klar, die kritisch sind und auch solche, die eher eine Abwehrhaltung haben. Das Gros ist dem Thema positiv gegenüber gestellt. [pl1_Sr: 16]

Aufgrund kurzfristiger Änderungen der Klassenzusammensetzung, nachdem schon die erste Weiterbildungsveranstaltung stattgefunden hatte, kam es dann nochmals zu einer weiteren Redimensionierung. Das Pilotprojekt wurde schlussendlich mit 8 anstatt 12 Klassen durchgeführt.

 Nachdem zunächst in einer ersten Sondierungsphase verschiedene externe (Kantonales Rahmenkonzept, Anfrage PB) wie auch schulinterne Impulse (schulinternen Qualitätsthemen durch Umzugsvorhaben und die Weiterbildung eines Mitarbeitenden) die Durchführung eines solchen Projektes zu begünstigen schienen, musste das Projekt schon zu Beginn der Umsetzungsphase mehrmals redimensioniert werden: Zunächst war es für die gesamte Schule vorgesehen, in einem nächsten Schritt nur noch für die beiden Fachämter der Gastronomieberufe, dann waren es 12 Klassen aus diesem Bereich und schlussendlich, aufgrund organisatorischer Umstellungen, blieben für die definitive Teilnahme noch 8 Klassen übrig.

6.2.2.1 Die Projektleitung und die Projektorganisation

Von den beiden PL, welche in Co-Leitung das neu gegründete Fachamt BFB leiten, ist die eine PL eine ABU-LP und die andere eine BK-LP. Beide haben noch weitere Zusatzfunktionen an der Schule inne: PL2 ist zusätzlich zur Lehrtätigkeit und der Co-Leitung des Fachamtes auch Qualitätsverantwortliche der Schule, während PL1 zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit und zur Co-Leitung des Fachamtes die Verantwortung für eine Kustodie innehat. Sie sind beide nicht Mitglied der SL, wobei im Schulkonzept BFB für die Fachamtleitung BFB zukünftig vorgesehen ist, dass diese Mitglied der SL ist. Sie verfügen beide über vertiefende Weiterbildungen in Bereich „Fördern und Begleiten“.

Die beiden PL scheinen ein eingespieltes Team zu sein und stehen in regem Austausch miteinander. Eine formale oder explizierte Rollen- bzw. Aufgabenteilung ist nicht vorhanden. Sie haben nicht nur die TSE miteinander durchgeführt, sondern bilden auch ein Klassenteam für eine EBA-Erstjahrklasse. Zudem begleiten sie einmal wöchentlich gemeinsam EBA-Lernende im Rahmen eines 4-stündigen Lernateliers.

[Name der PL2, Anm. der Eval.] und ich haben einerseits eine Klasse miteinander. Andererseits haben wir am Freitagmorgen immer vier Lektionen zusammen Unterricht. Wir haben zusammen einen Förderkurs im Team-Teaching-Bereich, wo wir vorher und nachher viel diskutieren. Wir mailen viel, wir telefonieren: Die nächsten Schritte. Wer macht was? Wer hat aus welcher Arbeit wieder irgendeine Erkenntnis? Wo man aufpassen – das läuft wirklich zusammen. [...] [pl1_Sf: 57]

In einer solch grossen, breit gefächerten, dezentral organisierten und kantonal gesteuerten Schulorganisation, ist die Projektarbeit der beiden PL als Nicht-Schulleitungsmitglieder von zahlreichen Sitzungen sowohl mit den verschiedenen innerschulischen Gremien wie auch mit der SL geprägt. Die Arbeitsabläufe zur zusätzlichen Beschaffung von Projektressourcen mittels eines bürokratischen und hierarchischen Antragswesens organisiert:

Ja, dann läuft es über die SL. Dann können wir einen Antrag stellen. Dann läuft es wiederum über die Fachschaftsleitung. Dann müssen wir ein Projekt eingeben, z.B. im Deutsch im ABU-Bereich: Wir brauchen einen Deutschtest, dann gibt man ein Projekt ein. Dann sucht man wiederum ein Team: Wir schauen, welche Lehrperson hat welche Ressourcen. Welche hat welche Mög-

lichkeiten? Welche hat welches Know-how? Und dann gehen wir sie an und sagen: „Du, bist du bereit?“ Und dann gibt man ein Projekt ein und dann läuft es wiederum über das Projekt, damit man das dann entwickeln kann. [pl1_Sf: 63]

Die Zusammenarbeit mit der SL gestaltet sich „bilateral“ [pl2_Sf: 263], wobei die Initiative von den PL kommen muss:

Also den Lead haben wir. Es ist jetzt nicht so, dass die Schulleitung pusht und im Prinzip müssen wir pushen und sagen, jetzt müsste man einmal dies und jenes tun. [pl2_Sf: 265]

Obwohl eigentlich die Abteilungsleiterin (Mitglied der SL) die offizielle Ansprechperson für die Projektumsetzung ist, finden immer wieder auch Planungssitzungen direkt mit der Rektorin statt. Während die Abteilungsleiterin eine Art Unterstützungs-, Informations- und Koordinationsfunktion innehat, hat die Rektorin vor allem den Abgleich mit den Erwartungen des Kollegiums sowie die kantonalen Entwicklungen im Blick:

Kommunikation ist [Name der Abteilungsleiterin, Anm. der Eval.], sie ist Abteilungsleiterin, sie ist eigentlich das Bindeglied, das wir dazwischen haben. Und sonst ist die Ansprechperson ganz klar direkt die Rektorin. [Name der Abteilungsleiterin, Anm. der Eval.], einerseits, die das Ganze für uns immer wieder auch an den Sitzungen einbringt, natürlich, die für uns gewissen Vorabklärungen macht. Das läuft über sie und sonst ist es wirklich die Chefin, die Rektorin, die ganz klar mit uns direkt kommuniziert: z.T. über [Name der Abteilungsleiterin, Anm. der Eval.] oder sehr oft auch direkt. Wir sind alle vier an einem Tisch, wo dann gewisse Sachen diskutiert werden oder abgeklärt oder bewilligt. Auch da, die SL hat natürlich jetzt die ganzen Stellungnahmen [interne Stellungnahmen zum Schulkonzept, Anm. der Eval.] im Hinterkopf. Da hört sie auch hin und spürt den Puls. [...] [pl1_Sf: 55]

Für die Vermittlung mit der kantonalen Behörde, welche für die geplante Entwicklung eines elektronischen, in die schuladministrative Software integrierten Datenblattes verantwortlich ist, ist noch ein weiteres SL-Mitglied zuständig:

Also jetzt treffe ich mich zum Beispiel mit dem Prorektor, weil er der Vermittlungsmann ist für das Blatt [Datenblatt, Anm. der Eval.], für die Stundenplanung. Also er ist auch Schulleitungsmitglied. Wenn es um etwas anderes

geht, ist es die Rektorin, also wir verhandeln das eigentlich bilateral. [pl2_Si: 263]

Die SL wird zwar von den PL als das Projekt unterstützend, aber auch als stark absorbiert durch das Umzugsprojekt wahrgenommen. Dieser Umstand und die Einhaltung des hierarchischen Dienstweges führen immer wieder zu Verzögerungen bei Entscheiden und der Planung:

In gewissen Situationen braucht es Entscheidungen und sehr oft liegt es daran, dass gewisse Entscheidungen noch nicht gefällt werden können: Weil es einfach noch zu früh ist oder weil man nicht möchte oder weil man nicht kann, weil man noch andere Sachen abwarten muss. Sehr oft hängt es wirklich an Entscheidungen. [...] Die SL unterstützt uns ja. Wir haben ja jetzt die Sitzung nächste Woche mit ihr, wo es darum geht, wie weiter. Und dann sind wir wieder eine Stufe weiter: Dann kann ich dir dann eine Antwort geben wo wir stehen. [...] weil so viel läuft, es braucht Zeit bis unsere Führung - Das ist unglaublich, was es alles braucht für den ganzen Umbau. Die haben so viel, dass halt einfach, man muss Geduld haben. Dann muss man noch die Hierarchien einhalten. wenn ein Beigeleite rauf geht, geht's halt einfach, bis es wieder retour kommt, das dauert. [pl1_Si: 73 und 77]

Es kommt auch vor, dass Entscheide, v.a. aufgrund finanzieller Aufwände, neu in Frage gestellt werden (siehe auch Kap. 6.2.2):

Wir haben noch ein weiteres Problem: Wir haben ja gesagt, die Sprache sei so wichtig, und ich konnte eine ganz tolle Lehrkraft aus der Allgemeinbildung motivieren, eigentlich dieses Projekt zu leiten [...] und ist dann länger ausgefallen und nun hat es wieder finanzielle Probleme gegeben von der Schule, sodass sie gesagt hat, sie macht es nicht: Hat sie mir jetzt vor einer Woche geschrieben. Jetzt ist schon wieder ein halbes Jahr vorbei. [...] Wegen dem Datenblatt habe ich jetzt gleich um 12 Uhr eine nächste Sitzung, da sieht es jetzt auch nicht so gut aus, das kostet jetzt anscheinend doch ein paar tausend Franken. Und dann muss man das wieder eingeben und budgetieren und ich muss schauen, was man da für eine Lösung findet. [pl2_Si: 223 und 227]

Die Gründe dafür sind vielfältig: Es scheint für das Pilotprojekt kein eigenes Budget zu bestehen, sodass für jedes einzelne Teilprojekt ein eigener Antrag gestellt werden muss, der durch die hierarchische und bürokratische sowie dezentrale Struktur seinen Weg bis zur SL gehen muss. Die SL ihrerseits ist an den Takt und die

Vorgaben der kantonalen Behörden gebunden und ihre zeitlichen Ressourcen sind stark durch das grosse Umbauprojekt absorbiert. Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher aufscheint, ist das aus der Sicht der PL starke Gewicht, welches die SL den Bedenken aus dem Kollegium einräumt. Dies zeigt sich nicht nur in ihrem Entscheid, die Teilnahme am Projekt als freiwillig zu erklären, sondern auch mit dem für die PL unterwarteten Entscheid, das Schulkonzept nochmals intern vernehmen zu lassen und damit die mit der TSE erreichten Grundlage erneut zur Diskussion zu stellen:

[...] Jetzt kommen die Rückmeldungen. Da auch wiederum gewisse Ängste. Und jetzt haben wir auch wiederum/ Wir haben ja Rückmeldungen aus der TSE und jetzt kommen wieder andere Rückmeldungen. Also wir merken schon, dass gewisse Lehrpersonen, die damals schon Angst hatten oder es zu früh fanden oder Angst hatten, sie könnten das nicht. Jetzt kommen wieder die gleichen Rückmeldungen, obwohl 70% gesagt haben, sie könnten das in der Zeit. Also, jetzt haben wir wieder Gegebenheiten die stoppen: Wer ist stärker. Die Bedenken werden jetzt wieder relativ hoch geschaukelt, oder. [pl1_Si: 15]

Die für das beteiligte Kollegium sichtbare Unterstützung des von der Rektorin als zukunftsweisendes Projekt bezeichneten Pilotprojektes besteht denn auch in einem Mail der Rektorin an alle beteiligten LP vor dem offiziellen Start der ersten Weiterbildungsveranstaltung.

Die hier beschriebenen organisationalen Ausgangsbedingungen stellen für die beiden PL trotz ihres grossen Engagements und ihrer gegenseitigen Unterstützung im Team eine grosse Herausforderung dar: Sie müssen innerhalb einer relativ knappen Frist ein anspruchsvolles Projekt in einem komplexen und schwierigen Umfeld konzipieren und umsetzen.

Ihre Führung des Projektes und die Information und Kommunikation mit den am Projekt beteiligten LP ist ebenfalls von diesen organisationalen Ausgangsbedingungen geprägt und beschränkt sich auf eine hauptsächlich indirekte Kommunikation per Email. Zudem stellt die dezentrale Standortverteilung der Schule für die Leitung eines solchen Projektes eine erhebliche Herausforderung dar, da diese die direkten, oft auch informellen, Kommunikationsmöglichkeiten stark einschränkt. Dass der direkte Kontakt jedoch wichtige Möglichkeiten, Unklarheiten und Widerstände anzusprechen und aufzulösen eröffnet, zeigt die folgende Aussage der PL2 sehr schön:

[...] eben, ich bin hier in einer Dependance, ich habe nicht so viel Kontakt im Alltag, also ich sehe die Leute nur, wenn wir einen Konvent oder eine Sitzung haben und dann hat man immer noch so viele andere Sachen, dass sich nicht unbedingt Gespräche ergeben. Ausser mit denjenigen, die hier arbeiten - das ist die ganze Crew von der Restauration - die sind auch total positiv eingestellt, weil ich ihnen das alles erklärt habe. Das macht schon viel aus, dieser direkte Kontakt. [pl2_Sr: 247]

Während die indirekte Kommunikationsform per Email für die LP eine gewisse Unverbindlichkeit suggeriert, sind die schriftlichen Reaktionen bzw. fehlenden schriftlichen Reaktionen der LP für die PL praktisch die einzige Informationsquelle zum Stand der Projektumsetzung und deren Wahrnehmung durch die LP. Ihre Einschätzung zum Projektverlauf basieren denn auch vor allem auf solch indirekten Schlussfolgerungen:

Und eben, die Einschätzungen haben wir bekommen, also es scheint ihnen möglich gewesen zu sein, diese zu machen. Und eben, auch auf das andere Mail ist nichts gekommen, nein. Aber das ist sicher, eben, in der ersten Phase nicht optimal, dass man da nichts hört. Aber das ist einfach jetzt/ das liegt einfach daran, dass [Name der PL1, Anm. der Eval.] und ich so viel anderes haben, dass wir keine Lust hatten, sie jetzt einfach anzurufen oder was auch immer. [pl2_Sr: 69]

Also auf dieses Mail, von dem ich dir ja auch eine Kopie geschickt habe, habe ich gar nichts gehört. Also keine einzige Frage oder Bemerkung, also entweder war es klar oder total unklar [lacht]. Also von dem her wie gesagt, das Ganze läuft irgendwie so ein bisschen, ehm, by the way, das ist so einmal ein Gesamteindruck [...] [pl2_Sr: 17]

Auch während den Weiterbildungsveranstaltungen (mehr dazu im Kap. 6.2.3.2) blieb aufgrund der zeitlich knappen Ressourcen neben der inhaltliche Vermittlung kaum Zeit für einen Austausch:

Und es ist auch schwierig, mit welchem Vorwissen diese kommen. Und die Zeitfenster sind ja immer so knapp berechnet, dass man mit diesen Leuten ja eigentlich gar nicht wirklich ins Gespräch kommt. Das ist für mich auch eine unbefriedigende Sache, also da werden wir sicher ja auch noch eine Form finden müssen, bei der wir uns häufiger sehen, also ich denke es müsste häufigere Treffen geben. [...] [pl2_Sr: 41]

Diese sehr eingeschränkten Austauschmöglichkeiten führen denn sowohl bei den PL wie auch bei den beteiligten LP zum Missverständnis des gegenseitigen Desinteresses:

[...] Und wir sind eigentlich nur informiert worden ... und Sie [die Eval., Anm. der Eval.] sind jetzt die Erste, die rückfragt, also sonst ist nie - also da haben wir gedacht, wir sind jetzt im Probelauf, und irgendwann sollte man ja dann quasi wie wissen - also, müsste mich jemand fragen, wie es jetzt gewesen ist - oder wie das Ganze funktioniert hat bei mir - also vielleicht sind Sie nur die, die fragt, aber sonst habe ich niemandem irgend eine Rückmeldung geben müssen, und auch bei diesen Informationstagen hat man immer nur gesagt, was man machen muss, und nie - nie hat jemand gefragt: "Ja wie ist es jetzt gegangen?" oder "Was denken sie dazu?". [...] Für was mache ich das jetzt eigentlich, wenn ja - sich niemand dafür - also nicht, dass ich das unbedingt erzählen will, aber irgendeinen Sinn muss es ja haben, wenn es ein Probelauf ist. Dann muss ja irgendwann mal noch jemand fragen: "Wie ist es gegangen?". [lp2_Sr: 40f.]

Neben dieser „Unverbindlichkeit“ durch das Mail als Hauptkommunikationsmittel, entstand eine weitere Unverbindlichkeit in der Projektkommunikation dadurch, dass gewisse Aufgabenverteilungen den Klusenteams selbst überlassen wurden, obwohl sie im Konzept klar geregelt wären:

Das ist egal, ich habe einfach je nach/ das stand ihnen ja frei. Ja, und ursprünglich haben wir gesagt BK, und, aber im Konzept haben wir dann die Klassenlehrperson genommen. Also da muss es auch noch einen Entscheid geben, aber das war kein Problem: Also die haben sich bilateral geeinigt, oder, wer jetzt das schickt. Und wir haben diese - deshalb habe ich ja auch dieses Mail zurückgeschickt - diese Fragen und das waren ja eher pädagogische Fragen im Sinne von: Macht das dann, oder, indirekt, also schaut, dass ihr wirklich solche Massnahmen findet für die - Und da bin ich sehr gespannt, wenn wir uns dann wieder treffen, ja, ob sich da jetzt etwas getan hat. [pl2_Sr: 53]

Die Ausgangsbedingungen für die Implementierung des GzE-Projektes an der Schule F sind eher schwierig. Obwohl in einer ersten Sondierungsphase verschiedene schulexterne wie auch schulinterne Faktoren ein solches Projekt zu begünstigen schienen, ist die Konkretisierungs- und Umsetzungsphase von vielerlei Unwegsamkeiten geprägt. Nachdem

das geplante Umzugsgrossprojekt zunächst als ein Treiber gewirkt hat, scheint dieses in der Zwischenzeit so viele zeitlichen Ressourcen der SL wie auch der PL und auch der LP zu beanspruchen, dass die Projektdurchführung und -leitung nur mit einem minimalen Aufwand geleistet werden kann. Die beiden PL sind zwar ein gut qualifiziertes und eingespieltes PL-Team, welches in regem Austausch miteinander steht. Sie sind jedoch beide neben ihrer Lehrtätigkeit und der PL-Funktion stark in weitere Schulaktivitäten eingebunden. Die zeitliche Planung der Weiterbildungsveranstaltungen sieht denn auch nur die Vermittlung von Informationen vor, sodass sich die Kommunikation der PL mit den beteiligten LP ausserhalb der Weiterbildungsveranstaltungen, hauptsächlich auf das Versenden von Emails beschränkt. Die Effekte dieser indirekten Kommunikation werden weiter durch den Umstand verschärft, dass die PL wie auch die LP nach wie vor an verschiedenen Standorten unterrichten und so für das Projektteam kaum Gelegenheiten des direkten (auch informellen) Austausches bestehen. Die Projektplanung und -abstimmung zwischen SL und PL ist stark durch die hierarchische und formalisierte Schulorganisation geprägt. Verschiedene SL-Mitglieder sind Ansprechperson für verschiedene Teilaufgaben bzw. Teilaspekte des Projektes. Die Zusammenarbeit wird von den PL als grundsätzlich unterstützend, aber auch als langwierig und durch viele Sitzungen geprägt empfunden. Auf richtungsweisende Entscheidung muss jeweils länger gewartet werden und diese können zudem, auch für zentrale Projektelemente, revidiert werden, wenn aufgrund unvorhergesehener Entwicklungen im Projekt Mehrkosten entstehen. Insgesamt scheint von der SL keine gesamtheitlich strategische Führung für das Projekt wahrgenommen zu werden, sodass die Verantwortung für das Gelingen des Projektes vor allem in den Händen der PL zu liegen scheint.

6.2.2.2 Das beteiligte Kollegium

Insgesamt waren im Projektjahr 2015/2016 definitiv 11 LP (exkl. die 2 PL) mit 8 Erstlehrejahrs-Klassen (je 4 EBA- und 4-EFZ-Klassen) am Pilotprojekt beteiligt: Das Pilotprojekt-Kollegium setzt sich aus 5 ABU-LP und 6 BK-LP zusammen. Eine Mehrheit (7 LP) sind Frauen, wovon wiederum eine Mehrheit (4 LP) ABU unterrichten. 4 LP unterrichten eine EBA-Klasse, 6 LP unterrichten eine EFZ-Klasse und 1 LP unterrichtet sowohl eine EBA-

sowie eine EFZ-Klasse, welche am Pilotprojekt teilnehmen.

Um die LP auf die Aufgaben in der Früherfassungsphase vorzubereiten, waren auch an dieser Schule zwei Weiterbildungsveranstaltungen geplant (genauere Angaben zu den durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen siehe Kap. 6.1.4.3, sowie Anhang XI und Anhang XII).

Das Kollegium in der Schule F wurde ebenfalls nach Abschluss des ersten Semesters und damit nach Abschluss der Früherfassungsphase, nach den Sportferien Mitte März 2016, mit einem an den Projektablauf vor Ort angepassten Online-Fragebogen zu den im ersten Semester durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen, den im Rahmen der Früherfassung durchgeführten Aktivitäten und deren Beurteilung bzgl. Durchführbarkeit und Zielerreichung befragt.

Insgesamt haben 7 LP den Fragebogen ausgefüllt. Das sind etwas mehr als die Hälfte der am Pilotprojekt beteiligten LP, d.h. die Rücklaufquote liegt bei 54%. Die aufgrund dieser Befragung erhaltenen Einschätzungen sind deshalb mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren. Da jedoch aus jedem der beteiligten Klassenteams mindestens eine LP den Fragebogen beantwortet hat bzw. bei zwei Klassen auch die beiden PL Teil eines Klassen-Teams waren, können zur Aufgabenteilung und zum Vorgehen der Klassenteams für jede beteiligte Klasse verlässliche Aussagen gemacht werden.

Die antwortenden LP sind im Durchschnitt 48 Jahre alt. Insgesamt reicht die Altersspannweite der antwortenden LP von 43 bis 61 Jahren. 57% der LP sind 46 Jahre alt oder älter. Die durchschnittliche Anzahl an Jahren Berufserfahrung beträgt 10 Jahre. Auch bzgl. der „Dienstdauer“ ist das antwortende Kollegium der Schule F homogener (min. 7 Jahre – max. 14 Jahre) als das der Schule A. Fast drei Viertel der LP (71%) berichten, dass sie keine Vorerfahrungen an einer anderen BfS aufweisen. Das beteiligte Kollegium scheint sich somit aus sehr erfahrenen, an der BfS sozialisierten Lehrpersonen zusammensetzen. Im Schuljahr 2015/2016 waren zwei der antwortenden LP 100% und eine Person 84% an der Schule angestellt. Lediglich eine LP hat mit 35% ein Pensum von unter 50 Stellenprozenten.

Die insgesamt für ein solch überschaubares und als Pilot deklariertes Projekt eher tiefe Befragungsteilnahme spiegelt sicherlich ebenfalls die bereits im vorigen Kapitel angesprochenen Schwierigkeiten, Verbindlichkeit herzustellen, wieder. Es kann sicherlich auch als ein

Zeichen einer gewissen kritischen Haltung der LP gegenüber dem Projekt gewertet werden. Auffallend ist zudem, dass von den 7 antwortenden LP nur gerade 2 der ABU-LP geantwortet haben. Diese werden jedenfalls von der PL2 als projektkritischer eingeschätzt:

*Ja, ganz klar. Aber jetzt in Bezug auf die Früherfassung, denke ich, ist die Mehrheit der ABU-Lehrpersonen dagegen, nach wie vor, die Mehrheit - also ich bin auch ABU, aber ich denke vielleicht ein bisschen/ also ich habe noch nie so gedacht mit dieser Trias. Und von den Berufskundelehrern, denke ich, ist es 50:50. Fünfzig finden das eine super Sache, notwendig und höchst notwendig und 50 haben da auch ihre Skepsis und finden das unfair und "das kann man doch nicht" und "man schubladisiert" und „das geht nicht“ – eben, und es sind dann – das meine ich mit heikel, es ist so/ sie sagen, es sei eine Schublade.
[p12_Sr: 49]*

Für die vertiefenden Interviews zur Früherfassung konnten drei LP gewonnen werden, wobei diese aufgrund verschiedener Verzögerungen und Unklarheiten erst im Juni stattfinden konnten. Bei den interviewten LP handelt es sich um 2 BK-LP und 1 ABU-LP bzw. 2 LP, welche mit einer EBA-Klasse am Projekt teilgenommen haben und 1 LP, welche mit einer EFZ-Klassen beteiligt war.

 Das definitive Projekt-Kollegium bestand aus 11 LP (ohne die beiden PL), welche zusammen mit den PL mit 8 Klassen an der Früherfassung teilgenommen haben. Da die Teilnahme pro Klasse erfolgte und damit immer ein ABU-BK-Klassenteam involviert war, ist die Zusammensetzung von ABU- und BK-LP ausgeglichen. An der Online-Umfrage haben sich etwas mehr als die Hälfte der LP (7 von 11) beteiligt, wobei deutlich weniger ABU-LP als BK-LP teilgenommen haben. Die ABU-LP werden denn auch von den PL als projektkritischer eingeschätzt. Ein positiver Umstand für die Zuverlässigkeit der Evaluationsergebnisse ist, dass von jedem Klassenteam eine LP geantwortet hat, sodass aufgrund der vorhandenen Daten eruiert werden kann, wie die Aufgabenteilung und das Vorgehen in jeder beteiligten Klassen im Klassenteam organisiert war.

6.2.2.3 Die beteiligten Lernenden

In der Schule F wurden die LP per Mail gebeten, den Online-Fragebogen für die Lernenden mit ihren Lernenden klassenweise im Schulzimmer auf den Smartphones

zu beantworten. Da insgesamt jedoch nur 3 von 8 Erstlehrejahrs-Klassen und damit 63 von ca. 130 betroffenen Lernenden die Online-Befragung durchgeführt haben, macht eine weitere Auswertung dieser Daten wenig Sinn, da sie keine weiterführenden Schlussfolgerungen zulassen. Deshalb sei hier nur kurz auf die Informationen über die Lernenden an der Schule insgesamt verwiesen (siehe dazu auch Anhang IX). Von den insgesamt ca. 2400 Lernenden an der Schule F absolvieren ca. 70% eine Grundbildung im Bereich „Gastgewerbe“. Während im Bereich „Restauration/Hotellerie“ ca. 50% weiblich sind, sind die Lernenden im Bereich „Köchin/Koch“ mehrheitlich männlich. Die meisten arbeiten in einem Lehrbetrieb im gleichen Deutschschweizer Kanton, in dem auch die Schule angesiedelt ist. Die am Pilotprojekt teilnehmenden Lernenden besuchen Grundausbildungen als: Hotelfachfrau/Hotelfachmann EFZ (1 Klasse), Hotellerieangestellte/r EBA (1 Klasse), Restaurationsangestellte/r EBA (1 Klasse), Köchin/Koch EFZ (3 Klassen) und Küchenangestellte/r EBA (2 Klassen). Aus den Zuweisungsdaten ist herauszulesen, dass 75 der Lernenden eine EFZ- und 45 eine EBA-Grundbildung absolvieren.

6.2.3 Beschreibung der vorbereitenden und unterstützenden Aktivitäten

Um mit der Früherfassung im Schuljahr 2015/2016 starten zu können, haben die PL und der PB ca. 3 Monate vorher mit der konkreten Planung und Vorbereitung begonnen. Für die erste zentrale Aufgabe, die Erstellung eines Früherfassungs- und Förderkonzeptes, lag Mitte Juni bereits eine von den PL gemeinsam erarbeitete Zwischenversion vor. Diese bildet die Grundlage für die weitere Planung der durchzuführenden Aktivitäten. Die Beschreibung der weiteren geplanten Planungs- und Vorbereitungsaktivitäten (M1) ist im Abschnitt 4.1. nachzulesen.

6.2.3.1 Die Erstellung des Früherfassungs- und Förderkonzeptes

Wie weiter oben bereits erwähnt, dienten als Grundlage für das Schulkonzept BFB einerseits die in einem Rahmenkonzept formulierten kantonalen Vorgaben, sowie eine gleichzeitig durchgeführte TSE. Auch wenn die Konzepterstellung eigentlich nicht durch die Teilnahme am GzE-Pilotprojekt initiiert worden ist, sind zentrale GzE-Grundgedanken und Projektelemente darin enthalten, da die PL durch Weiterbildungen im Bereich „Fördern und Begleiten“ sowie durch die Lektüre des GzE-Buches, mit dessen Grundlagen bestens vertraut gewesen sind. Insgesamt umfasst die Endversion des Konzep-

tes, welches auch Ende der Früherfassungsphase Anfang 2016 noch nicht offiziell von der Schulkommission sowie den kantonalen Behörden genehmigt worden ist, 28 Seiten.

In den Zielen des Konzeptes ist der Aufbau eines Fachamtes BFB mit sechs Teilbereichen vorgesehen. Das Ziel dieses Fachamtes ist es, möglichst früh Über- bzw. Unterforderungen der Lernenden zu minieren, um durch eine adäquate Förderung den erfolgreichen Berufsabschluss zu sichern. Dabei stellt die Früherfassung ein zentrales Element dar. Ein Datenblatt „Standortbestimmung“ soll eine schnelle, verbindliche und verständliche Kommunikation mit allen Beteiligten innerhalb der Schule sowie mit den Lehrbetrieben über die Grundlagen der Zuweisung sowie der davon abgeleiteten Massnahmen sicherstellen. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, die Durchlässigkeit zwischen EBA- und EFZ-Grundbildungen erfolgreicher zu realisieren.

Das Konzept ist sehr detailliert und umfassend (siehe Anhang XI). Neben der Beschreibung der Organisationsform des neuen Fachamtes BFB, werden die Ziele, Grundlagen und Instrumente sowie der Prozess der Früherfassung beschrieben: Es wird erklärt, weshalb eine möglichst frühe Passungsüberprüfung sinnvoll ist und das Modell der Gruppenzuweisung A-D wird ausgeführt. Dies erfolgt jedoch lediglich beschreibend, ohne weitere Hinweise auf die daraus abzuleitenden Konsequenzen. Für Lernende der Gruppe D ist kein „runder Tisch“, wie im GzE-Projekt vorgesehen, (siehe Kap. 4.1) oder ein sonstiger weiterführender Prozess beschrieben.

In einem weiteren Abschnitt wird auf die relevanten Informationsquellen als Grundlage für die Gruppenzuweisung eingegangen. In der Schule F sind dies einerseits die Lernleistungsmessungen, die Standortbestimmung Sprachkompetenz sowie die überfachlichen Kompetenzen. Für eine Einschätzung derselben, ist, neben der systematischen Selbsteinschätzung der Lernenden mit dem Diagnosetool smK72+, auch die Wahrnehmung der LP sowie die gezielte Beobachtung durch die LP und der Einbezug des üK-Berichtes vorgesehen. Die Verantwortung für die Durchführung des smK72+ mit den Lernenden wird bei der KLP festgemacht. Zusätzlich wird auf der Grundlage des Bildungsberichts „Gastronomie“ sowie des Bildungsplans „Koch“ und des Handbuchs „Kompetenzen“, der Zusammenhang der für die Gastronomie wichtigen üfK mit den smK72+-Fähigkeitskonzepten aufgezeigt. Eine Standortbestimmung der mathematisch-rechnerischen Kom-

petenzen, wie im GzE-Projekt vorgesehen (siehe Kap. 4.1), ist nicht geplant.

In der Prozessbeschreibung zur Früherfassung ist geplant, dass jeweils bis zum 30. November alle Informationen zusammengetragen und auf einem eigens dafür entwickelten Datenblatt zusammenfassend dargestellt werden. Beim Ausfüllen des Datenblattes sollten alle LP einbezogen werden, wobei der Lead wiederum bei der KLP liegt. Es ist zudem ein Standortgespräch mit allen Lernenden vorgesehen. Dabei hat ebenfalls die KLP den Lead, wobei eine andere Regelung nach Absprache möglich ist. Das Datenblatt soll zudem an den Bildungsverantwortlichen im Lehrbetrieb übermittelt werden. Im Datenblatt sind neben den relevanten Informationen, welche die Grundlagen für die Zuweisung A-D bilden (Noten, Ergebnisse der Sprachstanderhebung und Einschätzung der/des Lernenden bzgl. sechs ausgewählter üfK) enthalten auch Hintergrundinformationen für die Bildungsverantwortlichen über die Auswahl der relevanten Faktoren für eine erfolgreiche Lehre aufgeführt. Zudem enthält das Datenblatt den Zuweisungsentcheid und möglichen Empfehlungen zum nächsten Förderschritt.

Ein weiteres Kapitel stellt alle Angebote der Schule in diesem Bereich vor, welche neu nachfrageorientiert gesteuert werden sollen und nicht, wie bisher, angebotsgesteuert ausgeschrieben werden. Dies wird laut PL2 für die LP eine relativ grosse Umstellung sein und hat ebenfalls das Potenzial, dass sich daran Widerstand entzündet.

Weiter sind im Konzept verschiedene Förderangebote zur Talentförderung vorgesehen. Im Weiteren wird die geplante Regelung der Angebotsadministration dargestellt sowie die möglichen Kooperationen mit Dritten in diesem Bereich aufgezeigt. Das Konzept geht auch auf die notwendigen Zusatzqualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten der in dieser Abteilung arbeitenden LP sowie der Kursleitenden ein. In einem weiteren Kapitel zur Finanzierung ist eine Pauschalfinanzierung für den Bereich vorgesehen und es werden die Entlastungen für die darin arbeitende LP aufgeführt. Im zweitletzten Kapitel sind die gesetzlichen Grundlagen aufgeführt und das letzte Kapitel führt verschiedene Massnahmen zur Qualitätssicherung aus.

Zwar sind die Themen mit Lerndiagnostik und Lernförderung mit der Schaffung entsprechender Teilbereiche im Fachamt BFB abgedeckt, ein systematischer individueller Förderprozess mit einem an die Früherfassung

anschliessenden Prozess mit individueller Lerndiagnostik und -beratung, wie ebenfalls im GzE-Projekt vorgesehen (siehe Kap. 4.1), ist jedoch im Konzept nicht beschrieben.

Alle LP, welche den Online-Fragebogen beantwortet haben, haben das Schulkonzept zumindest teilweise gelesen.

 Das von den beiden PL auf der Grundlage des kantonalen Rahmenkonzeptes und der darauf abgestimmten durchgeführten TSE erarbeitete Schulkonzept ist sehr detailliert und umfassend: Neben der Darstellung der Organisation des neu zu gründenden Fachamtes BFB sind auch detaillierte inhaltliche wie auch organisatorische Informationen zur Früherfassung, zur Angebotsstruktur, zu den notwendigen Zusatzqualifikationen der LP und zur Finanzierung und Qualitätssicherung enthalten. Für die Früherfassungsphase, welche die ersten 12 Wochen im ersten Lehrjahr umfassen soll, ist eine Erhebung der Sprachkompetenz, die Lernstandmessungen sowie die systematische Erfassung der üfK sowohl mittels des Diagnosetools smK72+ als auch durch Beobachtungen der LP vorgesehen. Diese Informationen sollen in eine Zuweisung A-D der Lernenden münden. Sie sollen auf einem Datenblatt festgehalten und den Lernenden in einem Standortgespräch sowie den Ausbildungsverantwortlichen im Lehrbetrieb mitgeteilt werden. Das Konzept der Schule F weicht in mehreren Massnahmen von im GzE-Projekt formulierten ab: Es sieht keine Standortbestimmung der mathematisch-rechnerischen Kompetenzen vor. Zudem macht es keine Angaben darüber, welche Konsequenzen aus der Zuweisung konkret zu ziehen sind. Insbesondere sind für die Lernenden der Gruppe D keine speziellen Massnahmen, wie z.B. die Durchführung eines „runden Tisches“ formuliert. Auch wurde kein explizites Vorgehen mit individueller Lerndiagnostik und -beratung im Anschluss an die Früherfassung beschrieben.

6.2.3.2 Die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen mit den Lehrpersonen

Um die LP über das geplante Projekt zu informieren und sie auf die von ihnen durchzuführenden Aktivitäten in der Früherfassungsphase vorzubereiten, wurden von den GzE-AutorInnen zwei Weiterbildungsveranstaltungssequenzen für die beteiligten LP vorgesehen (siehe

he Kap. 4.1). An der Schule F wurden konzeptgemäss zwei Veranstaltungstermine realisiert:

Die erste Veranstaltung (**Weiterbildungsveranstaltung 1**: inhaltliche Beschreibung siehe Anhang XII) wurde kurz vor den Sommerferien durchgeführt. Da das Projekt an der Schule F, wie bereits mehrfach ausgeführt, mit zeitlich und finanziell knappen Ressourcen durchgeführt werden musste, waren für die erste Veranstaltung zwei Stunden am späteren Nachmittag eingeplant.

Zu diesem Zeitpunkt waren noch ca. 12 Klassen aus dem Gastronomie-Bereich für die Teilnahme am Pilotprojekt vorgesehen, sodass ca. 20 LP an dieser Veranstaltung teilgenommen haben. Die Rektorin war zum Auftakt nicht persönlich anwesend, sie hat im Vorfeld der Veranstaltung den LP per Mail für ihre Bereitschaft zur Teilnahme an diesem „zukunftsweisenden Projekt“ gedankt und darauf hingewiesen, dass Rückmeldungen und Anmerkungen etc. zum Projekt möglichst an die PL und nicht an sie gerichtet werden sollen. An der Weiterbildungsveranstaltung selbst startete PL1 gleich mit den administrativen Details zur Verbuchung der Weiterbildungsveranstaltung. Um das dichte Programm einhalten zu können, hat PL2 anschliessend gleich mit dem ersten Programmpunkt begonnen.

Alle LP, welche den Online-Fragebogen ausgefüllt haben, geben an, dass sie die Weiterbildungsveranstaltung 1 besucht haben. Sie geben zudem an, dass ihnen nach der Veranstaltung die wichtigsten Konzepte und Ziele des Förderkonzeptes sowie die Aufgaben der LP in der Früherfassung (eher) bekannt waren. Lediglich 1 LP bzw. gab an, dass sie in der Veranstaltung eher nicht mehr zum Thema üfK und deren Bedeutung für einen erfolgreichen Lehrabschluss erfahren hätte. 2 LP gaben an, dass sie den Aufbau des Diagnosetools smK72+ (eher) nicht hätten nachvollziehen können.

Ausser für eine LP, welche im offenen Kommentar des Fragebogens angibt, dass sie „kein Fan des smK72+“ ist, hat der Selbsttest mit dem Diagnosetool seine Ziele (eher) erreicht und er wurde als (eher) sinnvoll empfunden.

Also die erste Schulung, eben, dort zu dem smK72, dass man ja dann auch selber - hat man durchführen können, das habe ich sehr gut gefunden, um das einfach auch mal selber zu machen, und zu sehen, ja, wie das ganze da funktioniert. [lp3_Sf; 42f]

In Bezug auf den Einsatz des Instrumentes und die Auswertungen für die Früherfassung hat eine weitere Person eher Bedenken und eine andere LP gibt an, dass dieser Veranstaltungsteil ihr keine Sicherheit in der Anwendung des Instrumentes gegeben hat. Insgesamt scheint diese erste Veranstaltung, zumindest aufgrund der Rückmeldung der LP, welche an der Online-Befragung teilgenommen haben, erfolgreich durchgeführt worden zu sein. Das Fazit der PB nach der ersten Veranstaltung fällt insgesamt ebenfalls positiv aus:

Ich bin gestern Abend zufrieden heimgefahren, weil ich den Eindruck hatte, die Teilnehmenden haben sich auf das Thema „Früherfassung“ eingelassen. [Auszug aus Mail von PB an PL vom 2.7.2015]

Für die zweite Veranstaltung (**Weiterbildungsveranstaltung 2:** inhaltliche Beschreibung siehe Anhang XII), welche, nach der Durchführung der smK72+-Erhebung und kurz vor dem Ausfüllen des Datenblattes und der Zuweisung A-D, Mitte November erfolgte, waren insgesamt 1.5 Stunden eingeplant. In diesen eineinhalb Stunden wollte die PL nochmals die Erfahrungen beim Zusammentragen der Informationen aus den vier Feldern der Früherfassung reflektieren. Sie hat dazu exemplarisch auch ihr eigenes Vorgehen bzgl. eigener Sprachstanderhebung, Vorbereitung der Klasse auf das Thema üfK sowie das Führen der Gespräche, wenn gemäss smK72+ eine Abbruchtendenz besteht, vorgestellt. An dieser Stelle wurden die LP auch informiert, dass sowohl das Vorgehen zu einer einheitlichen systematischen Erhebung der Sprachkompetenz noch nicht realisiert werden konnte, wie auch die Umsetzung des elektronischen¹⁷ Datenblattes sich weiter verzögert hat. Als provisorische Lösung wurde eine von der PL1 programmierte Excel-Eingabemaske präsentiert. Insgesamt hat sich die für diese Veranstaltung vorgesehene Zeitplanung für die Vermittlung der geplanten Inhalte als zu knapp erwiesen, sodass im zweiten Teil der Veranstaltung das Thema „Fremdeinschätzung“ nur ganz kurz gestreift werden konnte und für die eingeplanten 15 Minuten für offene Fragen und Absprachen zum weiteren Vorgehen am Ende der Veranstaltung keine Zeit mehr blieb.

¹⁷ Zur einfacheren Handhabung hat die PL die Umsetzung des Datenblattes „Standortbestimmung“ in einer elektronischen Form vorgesehen. Es sollte von einem/r InformatikerIn der zuständigen kantonalen Behörde direkt in die kantonale Schuladministrationssoftware integriert werden.

Die Beurteilung der zweiten Veranstaltung durch die LP (N=6) fällt denn auch kritischer aus: Für alle ausser einer LP, war nach der Veranstaltung (eher) klar, wie sie vorgehen können, um Informationen aus allen vier Feldern der Früherfassung zu sammeln. Für jeweils zwei Drittel traf zudem (eher) zu, dass sie nach der Veranstaltung Ideen hatten, wie sie das Thema üfK mit den Lernenden im Unterricht vorbereiten können bzw. wann das Einholen einer Fremdeinschätzung sinnvoll ist und wie sie das Datenblatt ausfüllen können. Noch die Hälfte gibt an, dass die Vorstellung der smK72+-Profile ihnen (eher) Sicherheit bei deren Interpretation gegeben hat bzw., dass die Veranstaltung ihnen Sicherheit für die Zuweisung gegeben hat. Nur noch je ein Drittel hat aufgrund der präsentierten Ausführungen (eher) Ideen, wie sie bei Lernenden mit Abbruchrisiko vorgehen könnten oder hat sich (gut) auf das Erstgespräch mit den Lernenden vorbereitet gefühlt. Ideen für die Erhebung des Sprachstandes konnte nur gerade noch eine LP aus der Weiterbildungsveranstaltung gewinnen. Insgesamt meint die Hälfte der LP, sie hätten diese Weiterbildungsveranstaltung nicht gebraucht. 3 von 5 LP beurteilen den zeitlichen Aufwand für die Weiterbildungsveranstaltung als genau richtig, während die beiden anderen LP konträrer Meinung sind.

Aus den offenen Antworten in der Online-Befragung sowie aus den mit drei LP durchgeführten Interviews ergibt sich das folgende Bild:

Insgesamt werden die Weiterbildungsveranstaltungen vom Didaktischen her grundsätzlich positiv beurteilt:

Die Art, wie erklärt wurde, war gut. Ich habe das "Wie" immer verstanden. Didaktisch waren die Leiter immer sehr gut. [offene Antwort aus der Online-Befragung der LP]

Generell werden auch die abgegebenen Dokumente als (eher) hilfreich beurteilt und von der Hälfte der LP auch verwendet.

Die Unterlagen haben mir einigermaßen geholfen. [offene Antwort aus der Online-Befragung der LP]

Ja. Die habe ich auch - also die haben wir auch benutzt, eben, als wir jetzt gerade den smK72 gebraucht, und da haben wir ja die Vorlagen gehabt, und das ist - also die sind - wenn man anhand von denen gearbeitet hat, sich da eingeloggt hat, und dann die Sachen eingegeben hat, dann ist man ja drauf gekommen, und dann hat das ja

meistens funktioniert. Ja. Nein, die sind also hilfreich und unterstützend. [lp3_Si: 51]

Andererseits zeigt die Rückmeldung einer LP aus der Online-Befragung verschiedene, auch zusätzliche, Weiterbildungsveranstaltungsthemen auf. Im untenstehenden Zitat wird ein weiterer Bedarf an Information und Unterstützung bei der Gesprächsführung mit den Lernenden sowie ein Klärungsbedarf zu den weiterführenden Konsequenzen dieser Zuweisung angesprochen:

Die Vermittlung zur Einteilung der Lernenden in Gruppen fand ich nicht ganz ausreichend. Ich habe Gespräche und die Problemdiskussion nur mit den D-Lernenden und einem Teil der C-Lernenden gemacht. Das Feedback auf die Einteilung bzw. die Informationen zur Einteilung erscheinen mir nicht ganz ausreichend - es sollte noch vermehrt Wert auf die Informationsvermittlung an die Lernenden gelegt werden – wann, wie, weshalb, usw., was machen die Lernenden mit den Resultaten, sollen sie diese lesen können oder nur vermittelt bekommen usw. Nicht klar war auch, was mit den A-Lernenden zu geschehen hat und welche Konsequenzen aus ihrer Einteilung zu ziehen sind. Die Angelegenheit scheint mir ein bisschen wenig praxisbezogen und handfest zu sein. [offene Antwort aus der Online-Befragung der LP]

Diese LP führt ihren Weiterbildungsveranstaltungsbedarf zur Gesprächsführung an einer anderen Stelle im Fragebogen weiter aus. Ein weiterer Bedarf besteht bzgl. klarerer Absprachen der Verantwortlichkeiten im Klassenteam sowie der unklaren Situation bzgl. der Erhebung der Sprachkompetenz:

Es fehlte eine intensivere Schulung als Vorbereitung auf die Gespräche der schwierigen Gruppen. Ich bin Lernendengespräche gewohnt, aber eine solche Einteilung wird von den Lernenden doch anders wahrgenommen als ein "normales" Gespräch. Zudem war bei meiner Klasse aus der Zuordnung der Aufgaben nicht ganz klar, wer nun die Führung in dieser Aufgabe übernehmen soll. Es wäre gut, wenn ein klarerer Ablauf der Angelegenheit vorgelegen hätte. Die Beurteilung der Sprachkompetenz war etwas schwierig durchzuführen, da keine klaren Vorgaben vorlagen. Was hat der Lernende in Bezug auf die Sprachkompetenz mindestens zu wissen. Ich habe dann auf die Tests des EB zurückgegriffen. [offene Antwort aus der Online-Befragung der LP]

Die Rückmeldung einer anderen LP spricht mehrere kritische Punkte an. Sie moniert hauptsächlich, dass es keine Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch bzw.

zum Geben von Rückmeldungen gegeben hat. Ausserdem klingt an, dass der Nutzen dieser Art der Früherfassung für sie nicht spürbar ist bzw. die systematische Erhebung mit dem Diagnosetool smK72+ ihr aufgrund der computerbasierten Durchführung nicht entspricht:

Wir sind ohne Vorwarnung ausgewählt worden in dieser Pilotgruppe mitzumachen, aber ich hatte oft das Gefühl, dass unsere Meinung und Erfahrung gar nicht gefragt ist. Wir mussten viel Zeit investieren für etwas, dessen Nutzen ich nicht unbedingt sehe. Das System ist mir zu "mathematisch" oder unpersönlich.

Wir sind jeweils in diese Schulungen gekommen, uns wurde ein für mich sehr abstraktes Vorgehen erläutert und ich hatte dann wieder Hausaufgaben, die in den seltensten Fällen funktionierten.

Als Pilotgruppenmitglied und Versuchskaninchen hätte man doch einmal gefragt werden sollen, ob das, was man macht, funktioniert. [offene Antwort aus der Online-Befragung der LP]

Auch die PL2 selbst beurteilt die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen kritisch. Insbesondere den Umfang bewertet sie als zu gering. Für sie ist es einerseits schwierig, als LP ihre Kolleginnen und Kollegen zu „schulen“, weshalb sie die Möglichkeit des Bezugs der PB sinnvoll fand, andererseits klingt auch an, dass die Implementierung der Früherfassung weitreichendere Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und das Selbstverständnis des Kollegiums hat, als zunächst angenommen:

Wir nehmen noch einmal eine kleine Gruppe und schauen uns dort irgendwie wirklich noch einmal an: was brauchen diese Leute jetzt irgendwie für diese Schulung, was finden sie gut, und häufigere Treffen und klare, irgendwie, Entlastung, oder wie auch immer, oder eben, man macht es verpflichtend und nimmt eine grosse Gruppe und dann müsste man halt wirklich vorher irgendwie ein Konzept entwickeln und das halt einfach einmal anwenden und einmal schauen wie gross der Widerstand ist [lacht], oder? Es ist / eine heikle Situation, also deshalb haben wir ja eigentlich auch im Prinzip jetzt [Name der PB, Anm. der Eval.] dazu genommen, oder? Weil ein Externer kommt immer besser an, wenn es ums Thema Schulung geht. Aber es ist einfach/ eine schwierige Sache, weil es tangiert/ eine Früherfassung tangiert natürlich sehr viele Punkte, die eine heikle Zone sind für Lehrpersonen. [pl2_Si: 41]

📄 An der Schule F wurden, wie ursprünglich im GzE-Programm vorgesehen, zwei Weiterbildungsveranstaltungen zur Durchführung der Früherfassung gemacht. Insgesamt wurden für beide Weiterbildungsveranstaltungen 3.5 Stunden eingesetzt. Die erste Weiterbildungsveranstaltung fand noch vor den Sommerferien, vor dem offiziellen Projektstart im neuen Schuljahr und ca. 2 Monate vor der Erhebung der üfK mit dem smK72+-Diagnosetool statt. Die zweite Weiterbildungsveranstaltung fand Mitte November, nach der Durchführung der Erhebung der üfK und vor der Zuweisung sowie dem Ausfüllen des „Standortbestimmung“-Datenblattes, statt. Während die erste Weiterbildungsveranstaltung bis auf einzelne kritische Bemerkungen insgesamt relativ positiv und der Selbsttest mit dem smK72+-Diagnosetool als zielführend beurteilt wird, wird die zweite Veranstaltung kritischer beurteilt. Der für die vorgesehenen Inhalte zu knapp bemessene Zeitplan konnte nur durch die Kürzung einzelner Themen und auf Kosten des vorgesehenen Austausches eingehalten werden. Aufgrund der Fragebogendaten wie auch aus den offenen Antworten zeigt sich eine gewisse Verunsicherung der LP bzgl. der Gesprächsführung mit den Lernenden sowie der Konsequenzen, die daraus für die Lernenden zu ziehen sind. Auch die Organisation der Aufgaben im Klassenteam scheint einer weiteren Klärung zu bedürfen. Die PL2 stellt im Rückblick fest, dass die Implementierung der Früherfassung weitreichendere Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und das Selbstverständnis des Kollegiums hat, als zunächst angenommen hat.

6.2.3.3 Kommunikation und Information im Projekt

Alle LP (N=6) haben vom Schulkonzept und vom Früherfassungsprojekt durch offizielle Kanäle erfahren, die Hälfte davon von den PL. Alle haben das Schulkonzept zumindest teilweise gelesen, davon zwei Drittel ganz. Die Hälfte der LP haben das Buch „Gemeinsam zum Erfolg“ teilweise gelesen.

Im Kap. 6.1.2.1 zur Projektorganisation wurde bereits herausgearbeitet, dass die Kommunikation und Information der PL mit den am Projekt beteiligten LP aufgrund verschiedener Gegebenheiten ausserhalb der

Weiterbildungsveranstaltungen vor allem per Mail erfolgte.

Aus der Abbildung 5 ergibt sich folgendes Bild: Die meisten der antwortenden LP fühlen sich (eher) rechtzeitig und (eher) umfassend über die nächsten Projektschritte und den Stand des Projektes informiert und haben das Gefühl, dass die Fachamtleitung bei Nachfragen und Unklarheiten ansprechbar war. Ebenfalls eine Mehrheit gibt an, dass die PL bei der Lösung von Problemen (eher) unterstützen konnte und (eher) hilfreiche Materialien zu Verfügung gestellt hat. Unsicherheit scheint bzgl. der Beschaffung der notwendigen Ressourcen und insbesondere bzgl. der Organisation von Expertinnen zu bestehen. Bzgl. ihrer Partizipation bzw. Rückmeldemöglichkeiten beurteilen die antwortenden LP die Kommunikation der PL im Projekt kritischer: Eine Mehrheit der LP ist der Meinung, dass die Projektaufgaben (eher) nicht mit ihnen ausgehandelt worden sind und weniger als ein Drittel sind der Meinung, dass die Fachamtleitung (eher) aktiv Feedback zur Projektumsetzung eingeholt habe. Für das Projekt motivieren liessen sich nach eigenen Angaben 3 von 7 antwortenden LP, während eine LP diese Frage nicht beantworten kann.

📄 Die LP fühlen sich recht gut informiert und auch dokumentiert, aber nicht einbezogen. Anfallende Projektaufgaben wurden mit dem Kollegium kaum ausgehandelt und bei den antwortenden LP herrscht die Wahrnehmung vor, dass die PL kaum aktiv Feedback eingeholt hat. Dieses Bild bestätigt sich durch diverse Interviewaussagen der LP, aber auch der PL. Es bestätigt sich auch die bereits getroffene Feststellung, dass die PL in der Schule F ausserhalb der Weiterbildungsveranstaltungen praktisch ausschliesslich per Mail mit den LP kommunizierte. Dabei wurde dieser Effekt durch die zeitlich knappe Planung der Weiterbildungsveranstaltungen, in denen kaum Zeit für einen Austausch blieb, sowie durch die Tatsache, dass das Projektteam an unterschiedlichen Standorten unterrichtet und arbeitet, weiter verschärft. Für das Projekt motivieren liessen sich nach eigenen Angaben 3 von 7 antwortenden LP, während eine LP diese Frage nicht beantworten kann.

Durch die Früherfassungsphase im letzten halben Jahr hat die Fachamtleitung BFB... (N=7)

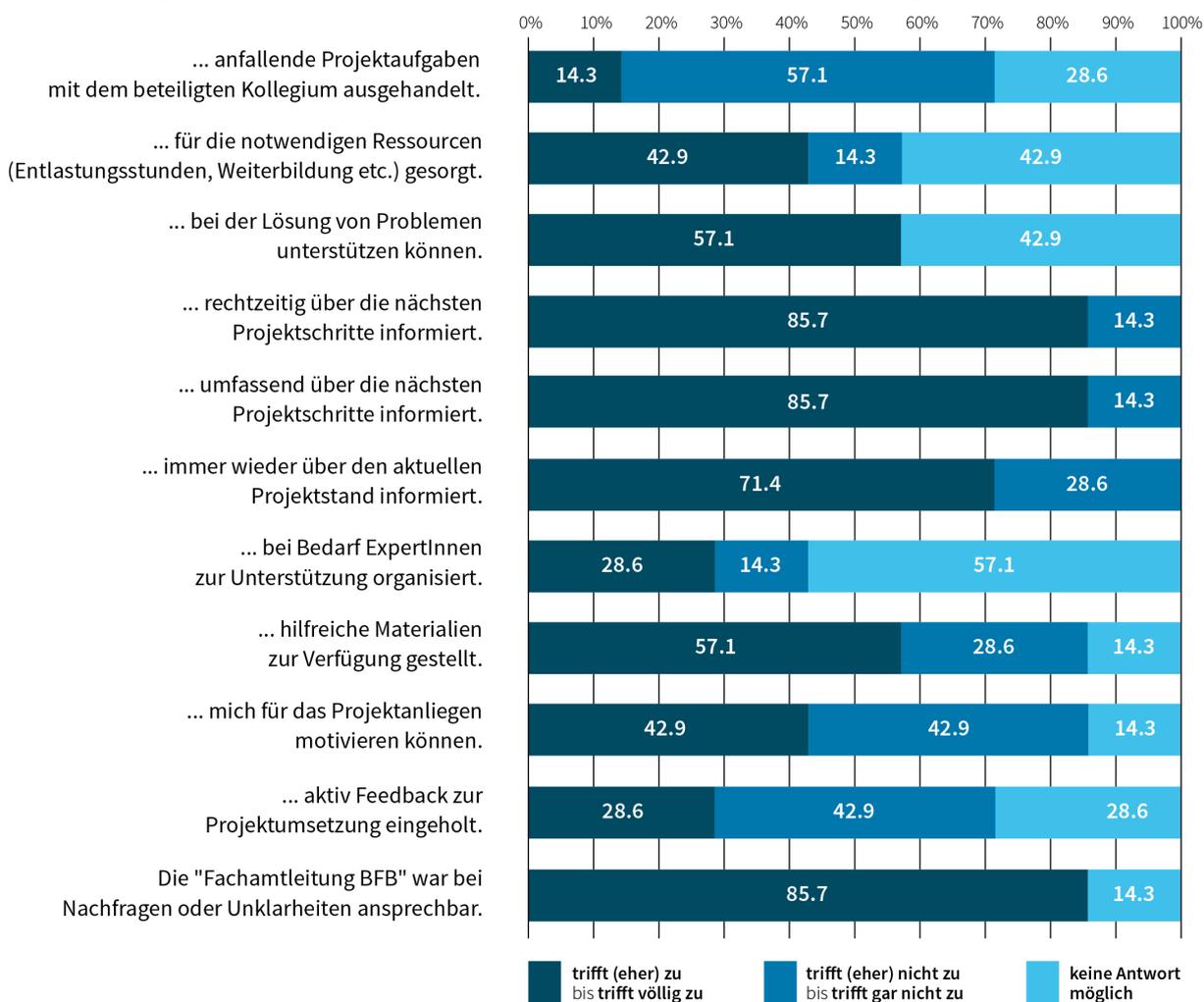


Abbildung 5: Beurteilung der Information und Kommunikation der PL durch die LP an der Schule F.

6.2.4 Beschreibung der durchgeführten Projektaktivitäten

6.2.4.1 Standortbestimmungen zum relevanten Vorwissen

Wie im GzE-Buch vorgesehen, ist im Schulkonzept der Schule F eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz eingeplant, denn auch die Schule F ist mit zunehmend mehr Lernenden mit Migrationshintergrund mit geringen Sprachkompetenzen in der Schulsprache konfrontiert. Die PL2 berichtet z.B., dass es in ihrer EBA-Klasse von insgesamt 12 Lernenden noch zwei Schweizer hat. Diese Ausgangslage wird weiter verschärft durch die Tendenz, dass immer mehr Lernende mit Migrationshintergrund erst wenige Jahre in der Schweiz wohnhaft sind:

Wir haben zwei in der Klasse, die relativ schlecht Deutsch können, die erst seit vier oder fünf Jahren in der Schweiz

sind, und jemand, der sonst – eher ein bisschen Mühe hat, also, ja, ein bisschen langsamer ist, und, mit denen haben wir wirklich fast eins zu eins Betreuung gemacht. [lp3_Sr: 26]

Wie bereits im Kapitel zum Förderkonzept erwähnt (siehe Kap. 6.2.3.1), ist im Schulkonzept keine Standortbestimmung der mathematischen-rechnerischen Kompetenz geplant, obwohl es auch an der Schule F ein Thema zu sein scheint:

[...] sie möchten eine Förderung. Rechnen ist einfach eine Thematik: [...] [pl1_1_Sr: 45]

Für die Ausarbeitung der Erhebung der Sprachkompetenz hatten die PL ursprünglich den Bezug einer qualifizierten ABU-LP vorgesehen. Sie sollte für dieses Teilprojekt die Leitung übernehmen. Sie fiel jedoch

krankheitshalber aus und nun steht aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen die Realisierung derselben wiederum auf der Kippe:

Wir haben noch ein weiteres Problem, wir haben ja gesagt, die Sprache sei so wichtig, und ich konnte eine ganz tolle Lehrkraft aus der Allgemeinbildung motivieren, eigentlich dieses Projekt zu leiten, für diese Sprachstanderhebung und leider ist die gesundheitlich/ sie musste [PL nennt Behandlung und Name der Krankheit, Anm. der Eval.], und ist dann länger ausgefallen und nun hat es wieder finanzielle Probleme gegeben von der Schule, sodass sie gesagt hat, sie macht es nicht, hat sie mir jetzt vor einer Woche geschrieben. Jetzt ist schon wieder ein halbes Jahr vorbei. Und ich habe ihr zurückgeschrieben, nach den Sommerferien hätte ich dann mehr Zeit, dann könnten wir das zusammen machen und wir könnten es noch einmal anschauen. Und ich habe jetzt aber noch nichts von ihr gehört. Für das muss ich jetzt auch noch eine Lösung finden, wie wir das jetzt machen mit dieser Sprache, weil eigentlich hatte es so ausgesehen, dass sie das mit einem Team macht, wo ich gesagt habe, ich würde mitmachen, aber sie hatte eigentlich den Lead und jetzt ist leider nichts daraus geworden. [pl2_Sr: 223]

Als sich abzeichnete, dass es nicht rechtzeitig gelingen würde, eine einheitliche Sprachstanderhebung zu konzipieren, hat die PL2 die LP nach den Herbstferien per Mail informiert, wie sie diese Sprachstanderhebung in ihrem Unterricht durchführen können. Aufgrund dieser unklaren Situation (eher spät und unverbindlich als Vorschlag in einem Mail daherkommend) scheint diese Erhebung von den beteiligten ABU-LP denn auch kaum systematisch durchgeführt worden zu sein:

Die haben wir ja noch gar nicht gemacht, weil es die gar nicht gegeben hat. Da hat es einfach eine Liste gegeben-man soll, ja, ein bisschen - schauen, wie sie mündlich, sich ein paar Gedanken darüber machen, man soll - also es ist mal eine Mail gekommen von der [Name der PL2, Anm. der Eval.] in Bezug auf die Sprache, dass man einen Aufsatz machen soll, dass man - eine Prüfung machen soll, eine schwierige und eine einfache, und so Sachen. [lp2_Sr: 17f.]

Die PL2 selbst hat die Sprachstanderhebung vorgenommen und ihr Vorgehen in der zweiten Veranstaltung den LP vorgestellt:

Ich habe mit dem Lernmodell gearbeitet und habe wirklich alles abgefragt, eben, zum Beispiel die Fähigkeit, etwas, was man im Prinzip gesehen oder gehört hat,

anschliessend ohne schriftliche Phase, zum Beispiel mündlich, zu reproduzieren. Oder ich habe Dinge abgefragt, die wir schriftlich gemacht haben, die ich ihnen irgendwie noch vorne schriftlich zusammengefasst habe, das zum Beispiel anschliessend auswendig/ zum Beispiel nachher eine Matrix zu erstellen, eins zu eins im Prinzip, vorher haben wir zusammen eine Matrix erschaffen, diese anschliessend herzustellen. Oder, mit einer Lernphase zu Hause oder eben selber ohne Hilfe aus dem Text etwas herauszufinden. Ich habe wirklich unterschiedliche Formen von Lernen abgefragt und deshalb konnten wir dort eigentlich eine recht gute Aussage machen. [pl2_Sr: 118]

Interessanterweise hadert hier die PL2 selbst mit dem vorgesehenen Projektablauf, dass die Standortbestimmung der Sprachkompetenz jeweils bis zum 15. November zu erfassen sei bzw. dass Fördermassnahmen am Ende der Früherfassungsphase gemeinsam im Klassenteam zu treffen und per Datenblatt an die Lehrbetriebe zu kommunizieren seien.

Ja, mit allen waren wir bereits vorher am Massnahmen erkämpfen. Oder sie waren schon lange im Kurs. Es ist eben auch wirklich ein Riesenproblem, es ist echt ein Riesenproblem. Denn wenn einer ein Sprachproblem hat, muss man sofort reagieren, wirklich sofort, also da kann man nicht bis im Januar warten - „muss man ja auch nicht, oder?“ [Nachfrage der Eval.] - Nein, aber da haben wir genau die Problematik: Wer macht es jetzt? Wenn die Idee dieser Früherfassung ist, dass wir zusammen ein Urteil fällen, wir schauen gemeinsam die Kompetenzen an, wir geben zusammen ein Blatt dem Lehrbetrieb und dort drauf steht: "Unsere vorgeschlagene Massnahme", das wäre unser Datenblatt. [pl2_Sr: 199]

Aus dieser Aussage scheint auf, dass sie hier ganz aus der Perspektive einer LP argumentiert und selbst vergisst, dass der Ablauf der einzelnen Schritte und Elemente des GzE-Pilotprojektes keinen starren Rahmen vorgeben.

Der einzige Nachteil ist halt einfach, / aber diese Problematik hatten jetzt selbst [Name ihrer BK-LP für eine der Klassen, Anm. der Eval.] und ich, aus lauter Gewohnheit. Wir sind uns gewohnt, dies alleine zu entscheiden und wir sind im selben Schulhaus und wir haben uns viel gesehen und dann habe ich gesagt, sie müssen jetzt diesen Sprachkurs besuchen, ohne dass ich [Name ihrer BK-LP für eine der Klassen, Anm. der Eval.] gefragt habe, ob er das auch so sieht oder ob er das Gefühl hat, dass es besser wäre wenn der Lernende seine Zeit in einen BK-Kurs

investiert. Also, das ist mir sogar mit ihm zusammen passiert. Das ist/ da kann man sich auch fragen, ist das jetzt schlimm, ist das jetzt im Interesse des Lernenden oder ist das jetzt ein Problem. Das sind auch Dinge, die man noch untersuchen muss. Weil wenn die Lehrpersonen nicht gleich schnell sind, ist es wirklich ein Problem. Also wenn ich jetzt mit einem Anfänger zusammen eine Klasse habe, und ich sehe nach 3 Wochen, dass der in einen Sprachkurs muss, und meine BK-Lehrperson sagt Nein, und er sagt Nein, weil sie es einfach noch nicht sieht, aber ich weiss, dass er es in einem halben Jahr sehen wird, was passiert dann, oder? [...] Ich habe das dann einfach in die Wege geleitet, ja. Genau. [pl2_Sf: 191]

Bzgl. Standortbestimmungen zum relevanten Vorwissen ist gemäss Konzept in der Schule F lediglich eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz vorgesehen. Ursprünglich haben die PL eine ABU-LP gewinnen können, bei der Entwicklung dieses Tests die Leitung zu übernehmen. Aufgrund einer Erkrankung kam es jedoch zu Verzögerungen, sodass der Test zu Beginn des Schuljahres nicht bereitstand und die Entwicklung inzwischen sogar aufgrund von finanziellen Einsparungen gefährdet ist. Das beteiligte Kollegium wurde von der PL2 nach den Herbstferien über den aktuellen Stand diesbezüglich informiert und erhielt per Email alternative Hinweise zur möglichen Erfassung der Sprachkompetenz. Aus einzelnen Aussagen der LP wird deutlich, dass aufgrund dieser unklaren Ausgangslage und aufgrund der knappen Informationen per Mail kaum eine systematische Erhebung der Sprachkompetenz durch die ABU-LP stattgefunden hat. Aus den Aussagen der PL2 wird zudem deutlich, dass gerade in Bezug auf eine Förderung der Sprachkompetenz oft sehr rasch Massnahmen eingeleitet werden müssen. In ihrer Hauptfunktion als ABU-LP stellt sie darin widersprüchliche Anforderungen zum Vorgehen gemäss GzE fest.

6.2.4.2 Lernstandmessungen durchführen und üfK beobachten

Auch die LP der Schule F wurden im Online-Fragebogen nach den aufgewendeten Stunden im aktuellen Semester sowie dem Aufwand in einem bisher durchschnittlichen Erstklass-Wintersemester gefragt. Von den 5 LP, welche diese Frage beantwortet haben, haben 4 LP gleichviele Stunden aufgewendet, während 1 LP einen Mehraufwand von 12 Stunden bescheinigt. 2 LP haben keine Angaben gemacht. Für die Beobachtung von üfK

im Unterricht geben 5 LP an keinen Mehraufwand gehabt zu haben, während 2 LP einen Mehraufwand von 2 bzw. 4 Stundenangaben. 1 LP hat im offenen Antwortformat angegeben, dass sich ihr Aufwand für das GzE-Projekt auf die Sitzungen und die Organisation, Vorbereitung und Durchführung der Erhebung mit dem Diagnosetool smK72+ beschränkt hat, da der „Prozess der Früherfassung“ bei ihnen noch nicht funktioniert hätte.

Auch zum möglichen Vorgehen um möglichst vielfältige Lernleistungsmessungen zu erhalten, wurden die LP im gleichen Email der PL2, in dem sie auch die Informationen zur Erhebung der Sprachkompetenz aufgeführt hat, informiert. Auch aufgrund dieser Information scheint den LP nicht ganz klar gewesen zu sein, wie sie vorgehen sollen bzw. wie verbindlich diese Vorgaben oder Informationen umgesetzt werden sollten:

Nein, die Listen – einfach die Einschätzung von den Schülern. Man hat sie ja sonst schon im ersten halben Semester beobachtet und geschaut, wer – wer hat denn eigentlich einen Stützkurs nötig. Und wir haben jetzt – dieses Jahr haben wir einfach nur so einen Brief bekommen, auf was wir - wie viele Prüfungen wir machen müssten und wie viele Aufsätze und so Sachen. ... Und so mehr oder weniger hat man das dann schon – gemacht, aber ... eben, für mich ist dann aber immer die Frage dahinter gestanden, für was. Es gibt ja – noch keine Kurse – also – vor allem für die Guten nicht zum Beispiel. [lp2_Sf: 15]

Auch bzgl. der Lernstandmessungen scheint aufgrund der knappen und indirekten Kommunikation für die LP nicht klar zu sein, was genau zu tun ist bzw. scheinen die Informationen der PL keine Verbindlichkeit herstellen zu können. Nur gerade 1 von 7 LP hat während der Früherfassungsphase mehr Zeit in die Durchführung von Lernstandmessungen investiert. Bei 4 LP ist der Aufwand zur Erhebung von Lernstandmessungen gleich wie zuvor und 2 LP machen keine Angaben dazu. Für die Beobachtung von üfK im Unterricht geben 5 LP keinen Mehraufwand an, während 2 LP einen Mehraufwand von 2 bzw. 4 Stundenangaben. 1 LP führt ins Feld, dass sie aufgrund des provisorischen Charakters der Projektdurchführung neben der Teilnahme an den Weiterbildungsveranstaltungen sowie der Durchführung der systematischen Erhebung der üfK, keinen zusätzlichen Aufwand geleistet hat.

6.2.4.3 Systematische Erhebung der üfK mit dem Diagnosetool smK72+

4 der 7 antwortenden LP geben an, dass sie mit ihren Pilotklassen den smK72+ durchgeführt haben. D.h. für 4 der 5 Pilotklassen (in den 3 anderen Klassen waren die beiden PL als LP tätig), liegen Angaben zur smK72+-Durchführung vor.

Im Schulkonzept ist für das Klassenscreening mit dem smK72+ die KLP als die verantwortliche Person vorgesehen. Im ihrem Mail von Mitte September informiert die PL die LP, dass die BK-LP, sofern keine andere Absprache getroffen werde, dafür zuständig seien. Von den 4 LP, welche in der Online-Befragung angegeben haben, sie hätten das Klassenscreening durchgeführt, sind denn auch 3 BK-LP. Für diejenige Klasse, für welche keine Fragebogendaten zur smK72+-Durchführung vorliegen, hat die ABU-LP den Fragebogen ausgefüllt und keine Angaben zu dessen Durchführung gemacht. Da für alle Klassen smK72+-Daten vorliegen, ist davon auszugehen, dass auch in dieser Klasse die BK-LP die Erhebung durchgeführt hat.

Keine der 4 LP hat das Thema üfK mit ihrer Klasse vorbereitend auf die Durchführung des smK72+ bearbeitet. Der Umstand, dass die erste Weiterbildungsveranstaltung, in der die Einführung des smK72+ vorgestellt worden ist, bereits vor den Sommerferien stattgefunden hat, könnte evtl. eine Rolle spielen. Denn die zweite Weiterbildungsveranstaltung, in welcher die PL2 ihr Vorgehen zur Verbreitung des Themas mit ihrer EBA-Klasse schildert, ist erst nach der systematischen Erhebung durchgeführt worden. Aus der Antwort einer interviewten LP geht hervor, dass die ABU-LP die Klasse eine Lektion vorher kurz darüber informiert:

Ja, wir, eben, wir haben sie einfach informiert, also [Name der ABU-LP, Anm. der Eval.] hat sie eigentlich schon vorinformiert, einfach die Lektion vorher, und hat dann ihnen einfach so kurz ein bisschen - also aufgezeigt, und - also ja, was da so auf sie zukommt, und dann, ja, bin ich dann gekommen, und dann, eben, haben sie sich dann eingeloggt [...] [lp3_Si: 63]

Diese LP gibt zudem im Online-Fragebogen an, die in der Weiterbildungsveranstaltung 1 abgegebene Power-Point Präsentation zur Einführung verwendet zu haben. Eine weitere LP hat diese ebenfalls verwendet. Die

PL2 hat mit ihren beiden EBA-Klassen ebenfalls das Thema üfK eingeführt. Dabei hat sie bei der einen Klasse 8 und bei der zweiten Klasse 2 Lektionen aufgewendet.

Sie selbst beurteilt den geleisteten Mehraufwand kritisch:

Und vom Verständnis her, denke ich, im Vergleich zu den Köchen, bei diesen hat [Name der PL1, Anm. der Eval.] den smK durchgeführt, und dort habe ich nur 2 Lektionen vorher eingesetzt, also deutlich weniger. Und wenn man nachher die Resultate anschaut, denke ich, kann man sagen, dass man noch 30 Prozent mehr Verständnis hingekriegt hat durch diese 8 Lektionen, aber das ist zu wenig: 6 Lektionen mehr eingesetzt und 30 Prozent mehr Sprachverständnis damit erreicht. [pl2_Si: 77]

Beide EFZ-LP haben auf die Frage nach der Anzahl aufgewendeter Lektionen für die smK72+-Durchführung für die EFZ-Klassen 1 Lektion angegeben. Von den EBA-LP hat 1 LP 1 Lektion und die andere LP 2 Lektionen für die Durchführung aufgewendet.

Die Einschätzung der Durchführbarkeit des smK72+ mit den EFZ-Klassen (N=2) fällt positiv aus: Beide LP meinen, dass alle bzw. die meisten Lernenden den Fragebogen motiviert und konzentriert ausgefüllt haben und sind auch der Meinung, dass eine knappe Mehrheit bzw. alle die Fragen verstanden haben. Beide LP meinen, dass das Ausfüllen des smK72+ für ihre Klasse kein Problem war.

Die Einschätzung der Durchführbarkeit des smK72+ mit den EBA-Klassen (N=2) fällt gemischt aus. Die eine LP meint, die wenigsten bzw. eine knappe Minderheit hätte den Fragebogen motiviert bzw. ernsthaft ausgefüllt. Die andere LP meint, dass diese Aussagen für die meisten bzw. eine knappe Mehrheit zutreffend sei. Einig sind sie sich, dass eine knappe Mehrheit das Instrument konzentriert ausgefüllt hat bzw. die wenigsten der EBA-Lernenden die meisten smK-Fragen verstanden hätten. Beide EBA-LP meinen auch, dass das Ausfüllen des smK72+ für ihre EBA-Klasse ein Problem gewesen ist.

Sowohl die PL2 wie auch eine EFZ-LP und EBA-LP äußern sich dahingehend, dass diese Art von Fragebogen für die Lernenden im dem Sinne kein Problem darstellt, da diese keine Berührungsängste bzw. schon Vorerfahrungen mit dem Ausfüllen solcher Instrumente haben:

Die Lernenden hatten in beiden Klassen kein Problem, also im Sinne von "Das ist mir jetzt zu persönlich." oder "Was soll ich jetzt hier ausfüllen.", also gar nicht. Das hatten wir auch mit den Klassen, die das vorher gemacht haben, nie, also ich denke, die Lernenden haben mit diesem smK72 wirklich kein Problem. Und wenn sie Dinge

nicht verstehen, dann finden sie eine Lösung oder sie fragen einen Kollegen oder [...] [pl2_Sf: 77]

SmK wurde von der Klasse soweit gut ausgefüllt. LP hat das Gefühl, die kennen das. Die haben schon mehrfach solche Tests ausgefüllt. [...] [lp1_Sf: 7 (Gesprächsnotiz)]

[...] Doch, doch. Sie sind sich, eben, zum Teil ja auch schon gewöhnt gewesen, von vorher von irgendwelchen Schulen, die sie besucht haben, dass man so ein bisschen, ich sage jetzt ähnlich oder einfach so mit einem ähnlichen Instrument arbeitet, und – sie – also ich sage, sie haben verstanden, ja. [lp3_Sf: 67]

Diese Aussagen können evtl. auch erklären, warum eine der EBA-LP die Durchführung des smK72+ mit ihrer Klasse positiver einschätzt. Sie relativiert ihre Aussage jedoch wieder, indem sie anfügt, dass sie nur eine sehr kleine EBA-Klasse hat, welche sie bei der Durchführung intensiv begleitet hat. Sie und die ABU-LP haben die Lernenden gemeinsam durch den Test begleitet:

Wir haben den Laptop ins Schulzimmer geholt und – haben das so gemacht, ja. Ich bin – einfach eine Lektion – einfach früher bin ich dann zu ihnen, also zu [Name der ABU-LP, Anm. der Eval.] und wir haben – also so haben wir dann das miteinander gemacht. [...] Wir haben sie einfach informiert, also [Name der ABU-LP, Anm. der Eval.] hat sie eigentlich schon vorinformiert, einfach die Lektion vorher, und hat dann ihnen einfach so kurz ein bisschen – also aufgezeigt, und – was da so auf sie zukommt, und dann bin ich dann gekommen, und dann haben sie sich dann eingeloggt, und dann sind sie die – Fragen halt durch so, in ihrem Tempo und haben dann einfach – also – angeklickt, was für sie da stimmt. Und wenn sie einfach, ein Wort nicht verstanden haben, oder eine Aussage, was damit gemeint ist, dann haben sie gefragt. Also das haben wir ihnen auch gesagt, eben, sie sollen fragen bevor sie einfach etwas anklicken. Ja, eben, weil der – Test, also es gäbe dann ein Ergebnis, mit dem man dann auch arbeitet. Und das bringt uns nichts, wenn sie einfach jetzt durch die Fragen durchklicken, oder, und denken: "Jaja. Bin froh, wenn das fertig ist." oder "Das wird schon damit gemeint sein." Ja, so haben wir es – dann sind wir zwei einfach wirklich hin und her und – haben da die Fragen beantwortet. Ja. [lp3_Sf: 53f. und 63]

Eine weitere LP gibt an, dass sie ihre EFZ-Lernenden beim Ausfüllen ebenfalls sehr eng begleitet hat „Schritt für Schritt vorgezeigt mit Beispiel“ [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung].

Alle, ausser 1 LP, die meint, sie sähe den Sinn des smK72+ nicht ganz, haben die Klassenkurve im Anschluss an die Durchführung kurz mit den Lernenden besprochen.

Und sie haben auch, klar, so ein bisschen schauen können, ja, eben, meine Stärken oder halt, eben, meine Schwächen, und haben dann mit – also ich habe dann mit Ihnen angeschaut, eben, und wie könnten sie da an ihren Schwächen arbeiten [...]. [lp3_Sf: 67]

Niemand hat dies ausführlich getan. Allen, ausser 1 LP, war (eher) klar, welche Auswertungsblätter relevant waren. Nur gerade 2 LP fanden diese verständlich und wiederum 1 LP hatte Mühe, die Informationen auf den Auswertungsblättern zu verstehen.

Nur 1 LP gibt an, dass sie keine zusätzlichen individuellen Gespräche mit (einzelnen) Lernenden geführt hat, obwohl sie ebenfalls als einzige angibt, dass bei zwei Lernenden das smK72+-Profil nicht mit ihrer persönlichen Einschätzung übereingestimmt hat. 2 der 3 anderen LP geben an, mit allen Lernenden ihrer Klasse ein Gespräch geführt zu haben, wobei beides nicht sehr grosse Klassen waren. 1 LP hat angegeben mit drei Lernenden aufgrund ihres auffälligen Profils und bekannter Probleme das Gespräch gesucht zu haben. Für die Gespräche wird eine durchschnittliche Dauer von 5 bzw. 10 bzw. 15 Minuten angegeben und alle 3 LP haben diese während des Unterrichts durchgeführt.

Obwohl 4 von 4 LP angeben, dass sie sich zum Zeitpunkt der smK72+-Durchführung in der Lage fühlten, die Lernenden bzgl. ihrer üfK einzuschätzen, hat ausser den PL nur 1 LP für alle Lernenden eine Fremdeinschätzung durchgeführt. Leider hat sie dazu keine weiteren Angaben gemacht, während die PL eine Fremdeinschätzung zu diesem Zeitpunkt durch die LP aufgrund der eigenen Erfahrung als nicht zumutbar einschätzen:

Die Fremdeinschätzung? Bei keinem. [Name der PL1, Anm. der Eval.] und ich haben in den Weihnachtsferien gesagt, dass wir das mit unserer Klasse jetzt einmal anschauen und wir machen diese zusammen und haben dann beim Siebten gesagt: Machen wir nicht, das bringt nichts, wir konnten über 70 Prozent gar nicht beantworten. Wir haben es nicht ausgedruckt. [...] Aber da wir ja gesagt haben, wir können unseren Lehrern gar keine Fremdbeurteilung zumuten, da nicht einmal wir es können, weil es einfach nicht geht, das im Dezember zu machen von den neuen Lernenden. Und wir wollten es ja wirklich. [pl2_Sf: 105 und 109]

Es erstaunt denn auch nicht, dass keine LP eine zweite Fremdeinschätzung hat durchführen lassen. Obwohl eine interviewte LP betont, dass sie es sinnvoll finden würde, wenn auch die Ausbildner „im Boot“ wären, da diese die Lernenden häufiger sähen. Gleichzeitig hegt sie jedoch Zweifel, ob dies durchführbar wäre, da sie deren Beteiligung als eher gering einschätzt bzw. meint, dass diese auch eher überfordert wären, einen solchen Fragebogen auszufüllen. Diese Einschätzung teilt die PL aufgrund der eigenen Erfahrungen ebenfalls:

Wir haben dann aber bei der einen Klasse gesagt, wir geben es dem Test zuliebe und auch dir zuliebe, weil für die Evaluation ist das ja wichtig, dem Lehrbetrieb. Um herauszufinden, ob die Lehrbetriebe die Einschätzung machen könnten. Und [Name der PL1, Anm. der Eval.] ist dort immer noch dran, eben, das ist auch etwas, bei dem Aufwand und Ertrag/ das man einfach nicht erwarten kann von den Lehrpersonen. Aber für diese Klasse ziehen wir es jetzt aber durch. Also er hat ihnen dann den Link zugeschickt und Kontakt aufgenommen, mit allen der Klasse telefoniert und ihnen erklärt um was es geht. Einige sind jetzt, glaube ich, zurückgekommen, aber noch nicht viele. Damit wir dort auch noch sagen können: die Lehrbetriebe könnten es oder die Lehrbetriebe könnten es auch nicht [...] Aber ich denke, eben, es ist nicht realistisch, es allen Lehrmeistern zu schicken. Oder weil, das Problem ist, wenn in einer Klasse nur 3 Lehrmeister negativ reagieren, und ich sage jetzt mal, von den anderen 17 füllen es 10 aus und 7 machen es einfach nicht, dann ist dies schon wieder ein wahnsinniger Mehraufwand für die Lehrpersonen, der schlussendlich nicht fördernd ist für die Lernenden. [pl2_Sf: 105]

Obwohl es im GzE-Projekt vorgesehen ist, dass vor allem für Lernende, bei denen die LP eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung feststellt, eine Fremdeinschätzung durchgeführt werden kann, scheint die PL2 aufgrund ihrer Aussage im Interview davon auszugehen, dass dies eigentlich für alle vorgesehen wäre. Trotzdem meint sie selbst, im gleichen Interview, dass solche Informationen von Interesse sein könnten. Insbesondere für die EBA-Lernenden fände sie es interessant, für ein Gesamtbild Informationen von allen drei Lernorten zu haben:

Deshalb geht es ja auch nicht wie um das, man kann ja dann nicht sagen: „Hier haben wir irgendwie zwei Kurven, die total auseinanderdriften, jetzt müssen wir noch ein drittes Urteil einholen.“. Sondern, wir haben das mit einer EBA-Klasse gemacht, bei der EBA-Klasse sind ohnehin alle speziell, also dort ist es eigentlich immer noch spannend

von allen eine Rückmeldung zu bekommen aus der Praxis. Wir haben dort ja auch die üK-Berichte eingeholt. Und von dem her wäre es natürlich spannend, wenn die Lehrmeister antworten, das anzusehen und auch hilfreich um zu sagen/ Also in dieser Klasse hatten wir jetzt einige, bei denen wir gesagt haben, es sei Grenzbereich. [pl2_Sf: 109]

Allgemein fällt auf, dass die LP dem Diagnosetool smK72+ eher skeptisch gegenüber stehen. Die PL2 vermutet, dass der von ihr wahrgenommene Widerstand der LP vor allem auf das Diagnosetool zurückzuführen ist und damit eine vertiefte, inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Früherfassung verhindert wird:

Weil die ganze Früherfassung ist VOR ALLEM torpediert worden, wegen des smK72, vor allem. Also die Leute haben eigentlich immer, wenn sie mich darauf ansprechen, an irgendeiner Sitzung/ also es gibt immer Leute, die mich darauf ansprechen, wenn sie mich sehen: "Und, was macht jetzt der smK72?". Also, im Prinzip ist für sie Früherfassung gleich smK72. Und das ist natürlich fatal für diejenigen, die diesbezüglich eine grosse Hemmschwelle haben. Und mir ist auch klar, weshalb viele eine Hemmschwelle haben, weil sie das auch nicht verstehen, leider. Also, nicht alle, aber ich behaupte mal, ehm, einige, 50 Prozent, wissen jetzt zum Beispiel nicht, mit welchen Items ein solches Fähigkeitskonzept beschrieben wird. Und dann ist klar, das macht dann Angst. [pl2_Sf: 81]

Insgesamt lässt sich aus den Äusserungen zum smK72+ auch schlussfolgern, dass den LP nicht klar zu sein scheint, was und wie mit diesem Diagnosetool erhoben wird und welche Möglichkeiten sich aus einer Selbsteinschätzung der Lernenden im Vergleich zu einer Fremdeinschätzung derselben für ihre pädagogische Arbeit eröffnen. Sie äussern sowohl eine grundsätzlich skeptische Einstellung, weil sie Mühe mit der Technik haben und es „ein fremdes Vehikel“ finden oder die Verwendung solcher Instrumente v.a. als administrativen Aufwand begreifen. Auch scheint nicht immer klar, was mit dem üfK-Konzept gemeint ist. Es wird eher im Sinne eines Persönlichkeitstests verstanden oder es wird auch gar nicht als die Aufgaben einer LP wahrgenommen, die Lernenden diesbezüglich zu beurteilen und zu begleiten:

Sie kommen zu uns zum fachlichen Lernen - also bei mir Allgemeinbildung. Und das Verhalten, hat in dem Fall - spielt es eine Rolle, wenn es ausserhalb von dem grünen Bereich ist, und dann redet man mit den Schülern und mit den - also wie sagt man - mit den Lehrmeistern. Also

wenn es innerhalb vom grünen Bereich ist – klar lobt man sie, wenn sie gut sind – aber, – man muss sie ja nicht erziehen, also – sie sind ja zwischen 16 und 40, also [...]
[lp2_Sr: 95f.]

Daneben werden vor allem auch Bedenken zu verschiedene Reliabilitäts- und Validitätsaspekten geäußert. Einerseits äussern die LP Bedenken wegen der sprachlichen Anforderungen (siehe Ausführungen zur Einschätzung der Durchführbarkeit):

Da die Mehrheit der Lernenden meiner EBA-Klasse fremdsprachiger Herkunft sind und teilweise noch nicht so lange in der Schweiz wohnen, waren die Fragen für die meisten ziemlich anspruchsvoll. [...] [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Andererseits auch bzgl. des Umfangs des Fragebogens bzw. der Differenziertheit der Items:

Am Anfang arbeiteten die Lernenden konzentriert am PC, doch nach etwa der Hälfte des Fragebogens lies die Konzentration ziemlich nach, vor allem auch, da die Fragen sich immer ähnlich waren. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Also was - was ich noch - zurückmelden kann, aber ich glaube, das habe ich auch – noch geschrieben, also der smK72, also der Test, das ist okay. Was ich einfach gemerkt habe, das ist ja klar, oder, es kommen dann immer wieder so ein bisschen Fragen, die – also so Aussagen, die so ein bisschen ähnlich sind. Und dann mit der Zeit tun die Lernenden – also, hängen wie ein bisschen ab, oder, und tun dann einfach: "Tack, da, das habe ich doch schon und tack, tack, tack." Also - aber, da steckt natürlich ganz viel Überlegung und anderes dahinter. Ehm – also meine Überlegung ist einfach – also müssen es so viel Fragen sein oder könnte man das vielleicht auch ein bisschen schmälern? Also das ist einfach so ein bisschen das gewesen, das ich so gemerkt habe. [lp3_Sr: 201]

Insgesamt fällt auf, dass einige LP und sogar die PL keinen Mehrwert sehen, weil sie einerseits der Meinung sind, sie selbst kämen zu einer gleichen Einschätzung auch ohne den Test:

Sicher, aber es gibt einfach einen grossen, grünen Bereich, und innerhalb von dem grossen, grünen Bereich ist einiges möglich, und die, die klar herausfallen, ich denke, das zeigt sich sowieso im Unterricht, ob man jetzt einen Test macht oder nicht. [lp2_Sr: 79f.]

*Aber es hat uns nicht geholfen, um sie einzuschätzen, weil diejenigen Punkte, diejenigen Fähigkeitskonzepte, welche für die Schule beobachtbar und relevant sind, also wir haben ausgewählt: situationsgerechtes Auftreten, mit dem haben wir wirklich begonnen am ersten Schultag, das Pflichtbewusstsein, die Reflexivität haben wir ausgewählt, die Kooperationsfähigkeit, jetzt für das Gastgewerbe, und das zielorientierte Handeln. Das sind die 5, die auch wichtig sind für die Schule und zu denen kann ich auch ohne den smK72+ Einschätzungen machen, also jetzt ich, und ihnen im Prinzip nachher zeigen: "So haben wir dich eingeschätzt und was meinst du?", im Gespräch. Also ich bekomme eigentlich fast das gleiche Resultat.
[pl2_Sr: 81]*

Und andererseits das Instrument als zu wenig differenzierend einschätzten sei dies in Bezug auf Hinweise zu mögliche Lehrabbruchtendenzen oder auch auf das üfK-Profil:

LP ist bei den beiden Abbrechern das Profil noch mal anschauen gegangen und da war nichts Auffälliges, obwohl man gesehen hat, von den Noten her haben sich diese überschätzt - während das selbsteingeschätzte smK-Profil sonst unauffällig war. [lp1_Sr: 21 (Gesprächsnotiz)]

Ehm – diese Profile waren bei vielen doch innerhalb einer schmalen Bandbreite. Ehm, das ist sicher auch darauf zurückzuführen, wie der Test angelegt ist. Also dort denke ich, wenn ich den Test überarbeiten würde, würde ich sicher dort noch etwas ändern, dass es dort ein bisschen markantere Profile gibt. [...] Also dort finde ich, die Schwankungen sind bei 60, 70 Prozent in einem Rahmen von 1,5 [Skalenpunkten, Anm. der Eval.]. Und dann hat es solche mit Extremen, das sind dann aber auch immer jene, welche eine hohe Reflexivität haben, die wirklich bewusst wahrnehmen, was ihre Stärken und Schwächen sind und dies auch pointiert ausdrücken. [pl2_Sr: 97]

Es werden aber auch Beispiele genannt, in denen die Informationen und Möglichkeiten, welche das Diagnose-tool eröffnet, genutzt werden konnten: Sei dies um frühzeitig ein Gespräch zu Lehrabbruchgedanken einzufädeln oder als Grundlage, um Fördergespräche zu führen:

Das ist das, was ich an der Schulung gesagt habe, dass ich das eigentlich für mich spannend gefunden habe, diese Infos noch zu haben vor den Herbstferien und dann mit den Lernenden nach dem Unterricht wirklich noch ein Gespräch zu führen, damit wir sie nicht nachher mit die-

sem Gefühl nicht mehr sehen. Das fand ich wichtig, aber ich hätte das auch sonst gesehen, also man nimmt das auch sonst wahr. [...] Nein, das war keine Überraschung. [lp2_Sf: 93]

Und sie haben auch klar so ein bisschen schauen können, ja, eben, meine Stärken oder halt, eben, meine Schwächen, und habe dann mit – also ich habe dann mit Ihnen angeschaut, eben, und wie könnten sie da an ihren Schwächen arbeiten, und habe das auch wieder hervorgeholt, also ab und zu wieder, und gesagt: "Ja, schauen Sie." Und dann haben wir das miteinander vereinbart - ja, einfach so, so im Gespräch, wieder einsetzen. Ja. [lp3_Sf: 67]

Aber, das Potenzial – also es ist – was ich gut finde, man hat wie etwas in der Hand, also man hat etwas, oder, es ist nicht nur die Lehrperson, die sagt: "Ja, Ihre Stärken sind da und da." sondern man hat - man hat etwas, das man zeigen kann: "Ah ja, schauen Sie, da und da haben Sie noch Verbesserungsmassnahmen – also da hat es noch Verbesserungsmöglichkeiten, oder wie sehen Sie das?" Ich - einfach man hat ein Instrument. Ja. Und das finde ich halt - also finde ich persönlich - finde ich das gut. Ja. [lp3_Sf: 177]

Manchmal werden die Möglichkeiten auch nur geahnt:

Also – klar, eben, man will Lehrabbruch verhindern ... Also mit dem Test ist es ja dann noch nicht gemacht, oder? Wenn man schon so einen Test macht, dann muss es, eben, - dann muss etwas herauskommen, und dann kann man etwas daraus machen. Aber dann was draus machen, das hat bei mir jetzt noch gefehlt. Also man muss ja dann wie sagen, was nützt es mir, wenn ich sage ... sie sind wahrscheinlich – also man sieht, dass sie selber sagen, sie machen die Hausaufgaben nicht so gut, das sehe ich auch. ... Das sehe ich wahrscheinlich auch ohne den Test, also ... ich habe vielleicht zu wenig mit dem gearbeitet. Es gibt sicher Leute, wenn – sie intensiv mit dem arbeiten und das ihre Art ist, dann kommt Gutes raus, aber – ich habe gedacht, das ist vielleicht etwas für eine Realschule, oder so wo man die Schüler tagtäglich hat, und viel intensiver hat und mit ihnen viel arbeitet, aber – ja. Keine Ahnung. [lp2_Sf: 76f.]

 Die Durchführung des Diagnosetools smK72+ hat recht gut funktioniert, genießt aber weiterhin eine eher schlechte Akzeptanz. Eine vertiefte Auseinandersetzung und Verwendung findet kaum statt. Keine der antwortenden LP hat mit seiner / ihrer Klassen das

Thema üfK vorbereitend besprochen. 2 LP haben für die Einführung ins Diagnosetool die zur Verfügung stehend PowerPoint-Präsentation verwendet. 1 LP hat den Lernenden das Vorgehen zudem Schritt für Schritt gezeigt. Für die Durchführung der Online-Erhebung wurde generell 1 Stunde aufgewendet. 1 LP hat für ihre EBA-Klasse 2 Stunden aufgewendet. Für EFZ-Lernende scheint das Ausfüllen des Online-Tools smK72+ kein Problem zu sein. Für die EBA-Lernenden scheint das Ausfüllen des Online-Tools smK72+ vom Verständnis her ein Problem zu sein. Eine LP gibt an, die EBA-Lernenden sehr eng beim Ausfüllprozess betreut und viel erklärt zu haben. Ausser einer LP haben alle antwortenden LP die smK72+ -Ergebnisse mit ihren Lernenden im Anschluss kurz besprochen. 2 LP haben mit allen Lernenden individuelle Gespräche geführt. Die Gespräche dauerten 5 bis 15 Minuten und wurden während der Unterrichtszeit durchgeführt. Keine LP hat eine zweite Fremdeinschätzung durchführen lassen: 1 LP gibt an, dass sie die Einschätzung der Ausbilder zwar zentral fände, dass dies aber viele nicht machen würden oder mit dem Diagnose-Tool smK72+ eher überfordert wären. Bis auf 1 LP haben sich alle LP zum Zeitpunkt der Durchführung in der Lage gefühlt, die Lernenden bzgl. üfK einzuschätzen.

Insgesamt stehen die LP dem Diagnosetool eher skeptisch gegenüber. Die PL2 meint sogar, dass die LP den smK72+ mit dem Thema Früherfassung gleichsetzen, und dass damit eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema verhindert würde. Aus den geäußerten Kritikpunkten wird deutlich, dass die Konzeption und die Einsatzmöglichkeiten des Diagnoseinstrumentes für die Früherfassung sowie das Konstrukt der üfK von den LP einige Unklarheiten bergen. Es werden jedoch auch Beispiele genannt, in denen die Informationen und Möglichkeiten, welche das Diagnosetool eröffnet, genutzt werden konnten.

6.2.4.4 Zuweisung in die Gruppen A-D und Erstellung des Datenblattes „Standortbestimmung“

An der Schule F ist im Schulkonzept vorgesehen, dass alle LP unter der Leitung der KLP die Auswertung der Daten bzw. die Zuweisung vornehmen. Allerdings wurde die Absprache der Verantwortlichkeit in dieser ersten Durchführung den LP überlassen. Die Absprachen haben insofern geklappt, als für alle Klasse die Zuweisungen A-D für die Lernenden bei der PL eingegangen sind. Die PL hat jedoch nur Zuweisungsdaten auf Klassenniveau

erhalten: D.h. die Zuweisung auf Ebene der einzelnen Lernenden liegt der PL nicht vor.

Zur Organisation der Zuweisung im Klassenteam liegen wiederum aus der Online-Befragung für 4 der 5 Klassen Informationen vor. Alle 4 LP haben angegeben, dass sie die Zuweisung gemeinsam mit ihrem/ihrer Klassenteam-Kollegen/in vorgenommen haben:

Ja, wir haben ja das dann ziemlich erst sehr spät bekommen, und dann ist es auch gerade darum gegangen, gleichzeitig – also, wie sie jetzt so stehen, die Schüler allgemein, es ist dann ein Gespräch geworden, einfach so allgemein über die Schüler von der Klasse. Wem wir jetzt, eben, zusätzlich Massnahmen empfehlen würden, wer super gut ist, so, ja. Das ist dann einfach so ein allgemeines Gespräch geworden über die Klasse – und das ist ein Punkt gewesen, aber – jetzt nicht der Hauptpunkt oder so – die Kurven. [lp2_Sf: 65f.]

Eine interviewte LP berichtet, dass sie und ihre Kollegin zuerst unabhängig voneinander die Zuweisung vorgenommen und diese dann anschliessend miteinander besprochen hätten. Während aus dem obigen Zitat auch hervorgeht, dass u.a. auch die smK72+-Auswertungsblätter miteinbezogen worden sind, zeigen die untenstehenden Zitate auf, inwiefern auch die Sprachkompetenz und die Beobachtung der üfK in die Zuweisung eingeflossen sind, wobei durchaus auch eine gewisse Systematik angewandt worden ist:

Haben wir, glaube ich, keine gehabt. Aber C haben doch vielleicht – drei, vier gehabt, so. Die vor allem, die nicht so gut Deutsch können, bei denen man gedacht hat, für die wäre es sinnvoll, wenn sie sich jetzt nochmal im Deutsch ein bisschen verbessern könnten. ... Und eine ein bisschen wegen dem Verhalten, weil sie einfach zu spät gekommen ist, und die Aufgaben nicht dabei gehabt hat. [lp2_Sf: 114f.]

Also das haben wir dann zusammen – also sie hat ja da – ihre ABU Noten eingegeben, und ich meine BK Noten, und dann, haben wir, also haben wir ja da die überfachlichen Kompetenzen – genau, haben wir da so Punkte herausgenommen, also wissen Sie, die – es gibt doch da 16 so Punkte, die – Und dann haben wir einfach fünf, herausgenommen und dann anhand von denen haben wir dann eingeteilt, ja. Also sie hat das und ich, und dann haben wir einfach, – das so verglichen, also wie wir sie sehen, oder, das kann ja sein, dass – vielleicht, eh, das Pflichtbewusstsein bei ihr bei einer Lernenden, weiss nicht, ein bisschen besser ist, oder, als jetzt vielleicht bei mir, und

vielleicht gibt das bei ihr ein A und bei mir gibt es dann aber nur ein B, also schon – das haben wir unabhängig gemacht, und später dann miteinander angeschaut und, eben, auch warum. [lp3_Sf: 114f.]

Dieselbe interviewte LP erzählt, wie sie zuvor in den ersten Monaten des Schuljahres üfK im Unterricht gezielt beobachtet und beobachtbar gemacht hat, indem sie die Erledigung der Hausaufgaben in den Blick genommen hat, um Selbstkompetenzen beobachten zu können und gezielt mehr Gelegenheiten für Gruppenarbeiten eingeführt hat, um anhand dieser Situationen im Unterricht die Sozialkompetenz beobachten zu können:

Genau. Was ich dort vielleicht, also noch – mehr so gemacht habe, ist so im Bereich Hausaufgaben. Also, was ich, sonst bisschen weniger mache, oder so, was ich dort einfach noch mal etwas aufgegeben habe, um einfach zu schauen, eben, wie arbeiten sie auch selbstständig, oder machen sie es überhaupt, und bringen sie es mit. So. Es ist jetzt aber so, – oder – auch mal Zusammenarbeit, bei der ich vielleicht – ja, bei xx [Anzahl der Lernenden, Anm. der Eval.] ist das, eben, nicht immer so einfach, vielleicht etwas, das ich in einer Partnerarbeit gemacht habe, das ich sonst in Einzelarbeit gemacht hätte, um einfach zu schauen, wie – ja, wie kooperieren sie, wie arbeiten sie zusammen. [lp3_Sf: 30]

3 der 4 antwortenden LP, welche die Verantwortung für die Zuweisung übernommen haben, geben an, dass sie für die Zuweisung das Dokument „Lernende in Gruppen A-D einteilen“ konsultiert haben. Alle 3 LP beurteilen das Dokument als (eher) hilfreich. Es gibt jedoch nur 1 LP an, die Zuweisung eher genauso vorgenommen zu haben, wie in diesem Dokument beschrieben. Dagegen hat 1 LP diese Frage nicht beantworten können und die dritte LP gibt an, eher nicht so vorgegangen zu sein. Alle 4 LP sind der Meinung, dass ihnen die Zuweisung leicht gefallen ist und ebenfalls alle 4 LP sind der Meinung, dass es (eher) keine überraschenden Ergebnisse gegeben hat. Dagegen ist nur noch die Hälfte der Meinung, sie hätten für die Zuweisung (eher) Informationen aus alle vier Feldern der Früherfassung einbezogen.

Während die PL für ihre Zuweisung auch die Informationen aus dem üK-Bericht beigezogen haben, insbesondere auch um das Bild bei Lernenden, deren Zuweisung nicht ganz klar war, abzurunden, geben zwei der interviewten LP an, dies bei ihrem Zuweisungsverfahren nicht gemacht zu haben. Die Notwendigkeit bzw. die Chance eines möglichen Einbezugs der Praxisperspektive wird nicht erkannt:

Es werden auch keine weiteren Infos von anderen Personen für den Bericht eingeholt. Ük hat ja dann einen eigenen Bericht [lp1_Sr: 13 (Gesprächsnotiz)]

Dagegen schildert die PL1 den Gewinn des Einbezugs der üK-Perspektive, bei der sowohl die schulische wie auch die praktische Perspektive einfließen, für die Früherfassung sehr illustrativ:

Der üK-Instruktor sieht's natürlich von zwei Seiten, er kann's beurteilen, er sieht die Praxis und zum anderen sieht er beim schulischen Stoff, was kommt dem in den Sinn im Moment: Hat er ein Handlungsdenken, ist er handlungsfähig in dem Moment. Kann er es schon oder nicht. Und auch da geht es drum, um Lücken zu schließen, was sie im Betrieb z.T. weniger machen. Er sieht auch, ob man jetzt schon bereits sagen sollte: Stopp, geht gar nicht: kann kein Rezept lesen, oder eben, im Deutschbereich. Und da muss man auch wieder erkennen, wo muss man die ersten Massnahmen treffen. Und da arbeiten wir mit denen eng zusammen. Die haben auch Berichte, die sicherlich auch Bestandteil einer Früherfassung sind. Da kann ich hingucken und die Berichte der üK's kann man retour holen, mit Bewilligung der Lernenden – vom Datenschutz her – Dass man vielleicht sagt, jawohl: Das eine ist die Schule, der Hauptteil ist ja immer noch der praktische Teil natürlich, und das ganze miteinander bringen wir noch auf den richtigen Weg oder es muss etwas passieren: z.B. die Förderung im richtigen Mass muss eingeleitet werden. Positiv weil eben, sie haben ihre Berichte. Für sie ändert sich ja nichts. Sie haben einfach den Bericht, den wir brauchen können. [pl1_Sr: 41]

3 der 4 LP geben an, dass sie mit ihren C- und D-Lernenden Gespräche geführt haben bzw. 1 LP gibt an, dass sie gar keine D-Lernenden in der Klasse hat. Eine andere LP gibt an, dass ihr D-Lernender die Lehre abgebrochen hat und ihre C-Lernenden unterschiedliche Schwierigkeiten haben und sie deshalb die Gespräche in ihrem Klassenteam aufgeteilt haben.

Auf die Frage, wie sie die A- und B-Lernenden informiert haben, gibt die Hälfte an, diese nicht informiert zu haben. Eine LP gibt an, dass sie auch mit diesen ein Gespräch geführt hat und eine LP hat ein kollektives Vorgehen gewählt:

Ich habe die A-Lernenden nach ihren Wünschen bezüglich einer weiteren Förderung gefragt – ob sie grundsätzlich daran interessiert seien und in welcher Form. Aufgrund des Mangels an Möglichkeiten schienen mir diese Gespräche etwas wenig produktiv und sowohl für mich als auch

die Lernenden etwas frustrierend. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

2 LP geben an, ca. 10 Minuten für die persönlichen Gespräche aufgewendet und diese während des Unterrichts durchgeführt zu haben. Eine LP hat diese zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt, ohne jedoch eine genauere Angabe dazu zu machen. Während eine LP alle Gespräche selbst durchgeführt hat, hat die andere diese mit ihrem/ihrer Klassenteam-Kollegen/in aufgeteilt.

Da im Dezember, zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Datenblattes, die elektronische Umsetzung desselben nach wie vor nicht realisiert werden konnte, stand den LP eine von der PL1 selbstentwickelte Excel-Datenmaske zur Verfügung. Diese Möglichkeit wurde jedoch von den LP kaum genutzt. Ein Grund dafür scheint am provisorischen Charakter dieser Aushilfsmöglichkeit zu liegen. 1 LP hat denn auch den bestehenden Leistungsbericht des Fachamtes Köchin/Koch weiter verwendet:

Hat das Datenblatt angeschaut. Macht sich jedoch nicht den Aufwand auf etwas Neues umzusteigen, wenn es noch nicht einwandfrei funktioniert und findet eigentlich den Leistungsbericht der Fachschaft Koch sinnvoll. Da ist auch das Verhalten drin...haben jetzt nicht andere üfK angeschaut, als die anderen Male. [lp1_Sr: 12 (Gesprächsnotiz)]

Eine LP gibt an, das Datenblatt zwar ausgefüllt, es dann aber trotzdem nicht den Lehrbetrieben geschickt zu haben:

Nein, ich habe das Datenblatt den Lehrbetrieben nicht abgegeben. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Es scheint für die LP auch nicht immer ganz klar gewesen zu sein, welche Informationen überhaupt an die Lehrbetriebe weitergeleitet werden sollen:

Wir haben eine eigene Liste erstellt, wie es uns von der Leitung nahegelegt wurde. Es ist nicht klar kommuniziert worden, ob der Lehrbetrieb alle diese Daten erhalten soll. Ich habe die ausgedruckten Datenblätter – ich nehme an, damit sind die Kurven etc. gemeint – nur den Lernenden selber gezeigt. Aufgrund des Datenschutzes war ich der Auffassung, dass diese Datenblätter nicht an die Lehrbetriebe zu senden sind. Sollte dies so sein müssen, wäre es von Vorteil, wenn ein Ablaufschema genau darauf aufmerksam macht und die Lehrpersonen rechtlich abge-

sichert werden [offene Antwort aus dem Online-Fragebogen]

Auf die Fragen nach der Kontaktaufnahme mit den Lehrbetrieben erstaunt es denn auch nicht, dass die LP angeben, aufgrund des Datenblattes bzw. der Zuweisung keinen Kontakt mit einzelnen Lehrbetrieben aufgenommen zu haben. Allerdings werden bei verschiedenen anderen Gelegenheiten von Kontakten mit den Lehrbetrieben berichtet:

D haben wir 2, und von diesen D hat einer, nach langem Ringen und x-mal Treffen mit den Ausbildungsverantwortlichen/ haben sie ihn jetzt wirklich abgezogen und ihn noch einmal in eine Deutschschulung geschickt. Und der andere ist immer noch da, dort sagt der Lehrbetrieb: "Ja, es ist so ein Lieber und so ein Toller." und wir sagen: „Es klappt nicht.“, aber er ist immer noch da, das ist eben auch eine Realität. [pl2_Sf: 122]

Die Zuweisungsdaten, welche der PL vorliegen, sehen für die EFZ-Lernenden (N=75) sowie für die EBA-Lernenden (N=45) folgendermassen aus: A (EFZ)=17%; A (EBA)=7% / B (EFZ)=60%; B (EBA)=53% / C (EFZ)=19%; C (EBA)=24% / D (EFZ)=4%; D (EBA)=16%;

Die PL2 gibt zu diesen Zahlen in einem Interview an, dass sie relativ grosse Unterschiede der Verteilung zwischen den Klassen festgestellt hat und schliesst daraus, dass wahrscheinlich der Zuweisungsprozess nicht von allen LP gleich umgesetzt worden ist. Andererseits meint sie an der Feedbackveranstaltung gegen Ende des Schuljahres, dass insbesondere die grosse Zahl der A-Lernenden auffällig sei und die Schule für diese unbedingt auch Förderangebote schaffen müsse.

 Das Online-Tool smK72+ wurde von allen Klassen des Pilots durchgeführt, die Zuweisung wurde vorgenommen und für jede Klasse insgesamt an die Fachamtleitung verschickt. Die PL2 stellt einerseits grössere Unterschiede der verschiedenen Zuweisungskategorien zwischen den Klassen fest und betont andererseits den relativ grossen Anteil (17%) an A-Lernenden in den EFZ-Ausbildungen. Sie stellt hier für die Schule Handlungsbedarf fest. Nur gerade ein Fünftel der EFZ-Lernenden bzw. ein Viertel der EBA-Lernenden bräuchten eine Unterstützung. 7% der EFZ-Lernenden bzw. 16% der EBA-Lernenden weisen eine fehlende Passung auf. Alle antwortenden LP haben die Zuweisung mit ihrem/ihrer Team-Kollegen/in gemeinsam vorgenom-

men. Eine LP ist so vorgegangen, dass erst jede/r für sich das Datenblatt ausgefüllt hat und dann hat man es gemeinsam besprochen. Dieses Vorgehen sei nicht neu, jedoch mittels Datenblatt noch etwas differenzierter. Die Mehrheit hat das Dokument „Die Lernenden in die Gruppen A–D einteilen“ konsultiert. Die Zuweisung ist den meisten LP leicht gefallen, aber nur die Hälfte gibt an, dass sie für die Zuweisung Informationen aus allen vier Feldern der Früherfassung verwendet haben.

3 von 4 LP geben an, dass sie mit einem Teil (weil die Probleme im anderen Fach lagen) bzw. mit allen C-Lernenden ein Gespräch geführt haben. Mit den D-Lernenden hat nur 1 LP Gespräche geführt. 1 andere LP hatte gar keine D-Lernenden. Mit den A-Lernenden hat 1 LP Gespräche geführt, 1 andere hat den A-Lernenden angeboten, dass sie Vorschläge machen, fand dieses Vorgehen aber aufgrund der fehlenden Möglichkeiten eher frustrierend. Niemand konnte für A-Lernende eine Fördermassnahme vorschlagen. Die Angebote an der Erwachsenenschule sind zu wenig berufsspezifisch.

6.2.5 Einschätzung der Zielerreichung

6.2.5.1 Früherfassung – Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch und begleitet Lernende mit Passungsproblemen

Weniger als die Hälfte der Zielsetzungen werden nach Beendigung der Früherfassungsphase (Befragungszeitpunkt war Mitte März 2016) von den LP der Schule F mehrheitlich positiv beurteilt: Aus Abbildung 6 wird ersichtlich, dass die Aussage zur Förderung eines früheren Austausches mit dem/der Klassenteam-Kollegen/in am meisten Zustimmung (5 von 7) erhält. Eine LP meint, dass sie diese Gesprächsanlässe und institutionalisierten, regelmässigen Austausche im Klassenteam als etwas vom Sinnvollsten erachtet, welches sie aus dem Pilotprojekt zieht:

Nicht mit allen Lehrern. Das ist schade. Also wir sind ja in x Häusern verteilt, jetzt dann bald nicht mehr, und dann gibt es Lehrer, mit denen man eng zusammenarbeitet, und es gibt Lehrer, mit denen man weniger eng zusammenarbeitet. Und das finde ich das Sinnvollste. Also das fände ich, jetzt, das ist etwas, dass – wenn man jetzt für die Schule wie sagt: "Etwas wollen wir wirklich institutionalisieren.", dann finde ich, (?) im ersten Semester, und von mir aus halt auch – in jedem Semester, oder ein Mal

im Jahr so ein Gespräch geben, bei dem man einfach kurz sagt: "Wie findest du den Unterricht? Wie geht das bei dir? Hat der etwas nötig? Sollen wir uns beim Lehrmeister melden?", und so weiter. Das fände ich eigentlich das absolut Sinnvollste. ... Und ich denke auch das Effizienteste, oder, weil man dann wirklich etwas daraus macht, und sagt: "Okay, tu doch du mal mit dem Lehrmeister Kontakt aufnehmen. Ich werde mit ihr im Unterricht/" oder irgendwie so. Also das fände ich - wenn man das so wie festlegen könnte, einmal im Semester oder einmal im Schuljahr müssen die Lehrer Kontakt aufnehmen und zusammensitzen, oder per Telefon oder per Mail – das fände ich etwas sehr, sehr Sinnvolles. [lp2_Si: 86.]

Ausserdem sind 4 von 7 LP der Meinung, dass diese Art der Früherfassung (eher) geeignet ist, gezieltere Massnahmen zu identifizieren bzw. die Lernenden allgemein gezielter in ihrer Berufsausbildung unterstützen zu können. Die Arbeit mit den Auswertungsblättern des Diagnosetools macht gewisse Entwicklungen sichtbarer und erleichtert auch die Kommunikation:

Ich würde sagen, also es ist sicher bereichernd, weil man auch einfach Instrumente in der Hand hat, auf die man, einfach immer wieder ein bisschen – also drauf zurückgreifen kann. Sonst führt man ja schon auch solche Gespräche, aber dann macht man sich einfach Notizen, oder. Ich arbeite sonst nicht mit Skalen oder so. Und so hat man einfach etwas, das man immer wieder hervorheben kann, und halt auch mal dort drauf ein Kreuz

machen kann – also, ja. Die Blätter sehen sie jetzt halt schon, eben, ist es halt ein Punkt jetzt weiter vorne, oder vielleicht ein bisschen weiter hinten, aber, ich – doch, ich finde schon. [...] Also manchmal ist das nur ganz kurz irgendeine Rückmeldung zu vielleicht irgendwie an zwei Schultagen, an denen sie an irgendetwas gearbeitet haben, und dann habe ich sagen können: "Schauen Sie jetzt, also ich finde jetzt, da haben Sie ganz toll gearbeitet, also da, ist eine Entwicklung gewesen." [lp3_Si: 74 und 81]

Am kritischsten wird die Aussage beurteilt, dass man mit dieser Art der Früherfassung früher mit den Lernenden ins Gespräch kommt. Diese kritische Einschätzung kommt sicherlich teilweise aus dem Gefühl der LP heraus zustande, dass sie den Eindruck haben, bereits vor der Teilnahme am Projekt mit den Lernenden im Austausch gestanden zu sein:

Ich führe regelmässige, kurze Gespräche mit den Lernenden, auch während dem Unterricht. So weiss ich meistens, was die Lernenden aktuell beschäftigt oder was gut bzw. nicht so gut läuft. Auch das sehe ich als ein wertvolles Instrument, (das persönliche Gespräch) und ich werde daran festhalten. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Die Lernenden wurden schon vorher stets in der Ausbildung unterstützt (ob EBA oder EFZ). Ich suche regelmässig Gespräche. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Mit dieser Art der systematischen Früerfassung... (N=7)

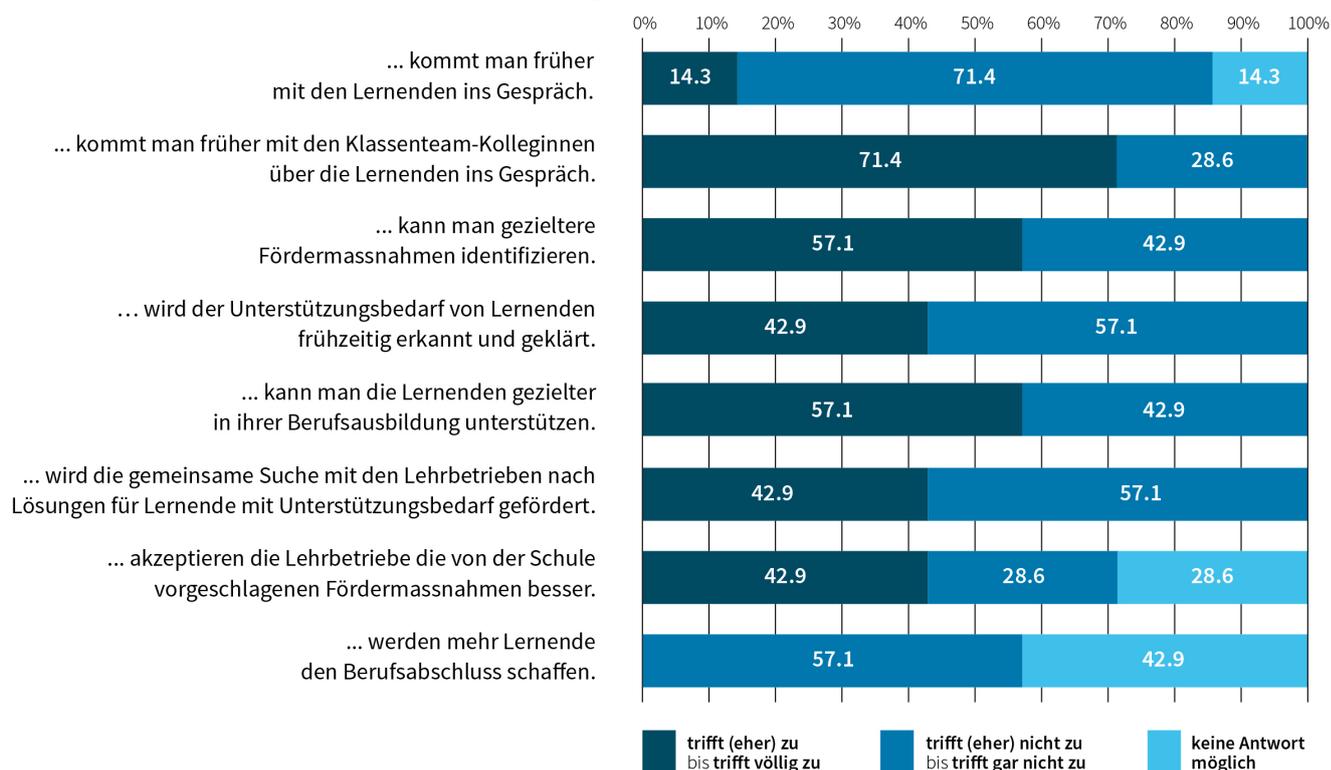


Abbildung 6: Beurteilung der Zielerreichung durch die LP an der Schule F

Die kritische Beurteilung (4 von 7) der Aussage bzgl. des frühzeitigen Erkennens und Klärens von Unterstützungsbedarf könnte mit dem von einigen LP geäusserten Gefühl zusammenhängen, dass der Einsatz des Diagnosetools ihnen keine neuen Erkenntnisse gebracht hat bzw., dass bei offensichtlichem Unterstützungsbedarf oft schon vor dem offiziellen Abschluss der Früerfassung Massnahmen ergriffen werden (siehe auch Kap. 6.2.4.1):

Ja, die Gespräche haben wir im Januar geführt. Er in der ersten Woche im Januar und ich in den ersten drei. Und Massnahmen haben wir schon vorher eingeleitet, von dem her waren sie schon vorher am Kämpfen. [pl2_Si; 199]

Da es im Projekt an der Schule F aus verschiedenen, bereits diskutierten Gründen nicht gelungen ist, die

zentralen Elemente zur Förderung der Lernortkooperation, wie z.B. der runde Tisch oder das Datenblatt, umzusetzen, ist es nicht überraschend, dass eine Mehrheit der LP (4 von 7) die Zielerreichung der Förderung einer gemeinsamen Suche nach Lösungen für Lernende mit Unterstützungsbedarf zusammen mit den Lehrbetrieben ebenfalls eher kritisch einschätzt. Ebenfalls auf die Lernortkooperation zielt die Aussage zur besseren Akzeptanz der Lehrbetriebe der von der BfS vorgeschlagenen Fördermassnahmen. Während drei LP diese Zielerreichung (eher) positiv beurteilen und zwei LP (eher) kritisch, besteht bei zwei LP Unsicherheit diesbezüglich. Noch grössere Unsicherheit (3 von 7) äussern die LP in Bezug auf das Globalziel des Projektes.

Für wie wichtig erachten Sie die folgenden Elemente für eine erfolgreiche Früherfassung? (N=7)

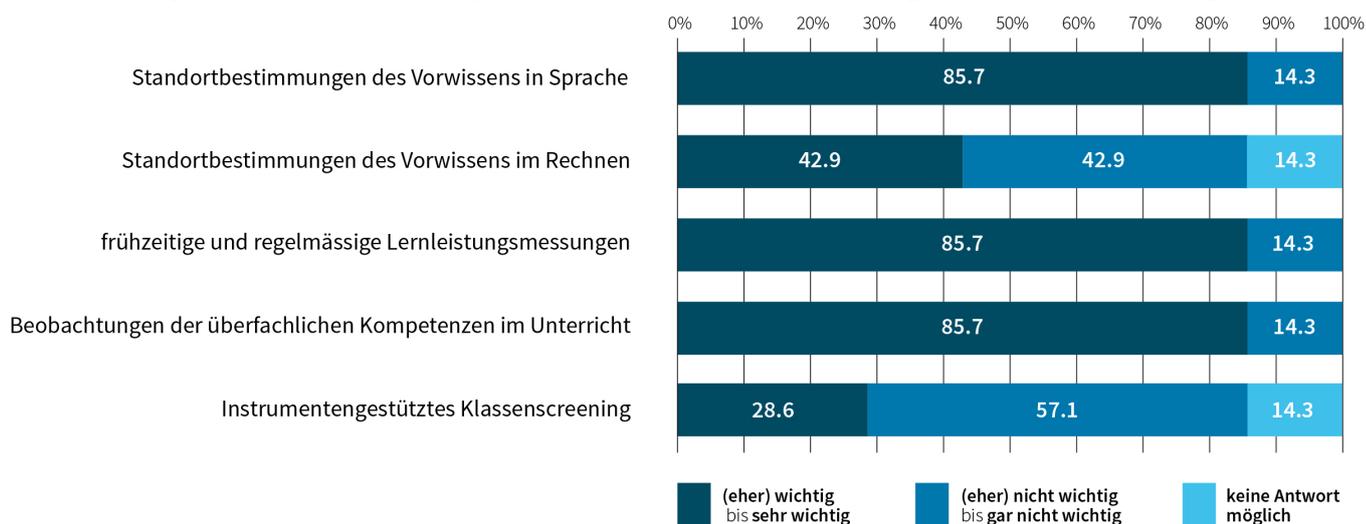


Abbildung 7: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Früherfassungs-Elemente durch die LP an der Schule F

Die LP wurden auch an der Schule F gefragt, für wie wichtig sie die einzelnen Elemente der Früherfassung für deren Erfolg einschätzen (siehe Abbildung 7): Grosse Zustimmung (6 von 7) finden die Standortbestimmung des Vorwissens in der Sprache, frühzeitige und regelmässige Lernleistungsmessungen sowie die Beobachtung der üfK im Unterricht. Geteilter Meinung sind die LP in Bezug auf ihre Einschätzung der Wichtigkeit einer Standortbestimmung des Vorwissens in Rechnen und mehrheitlich (eher) kritisch (4 von 7) fällt ihre Einschätzung zum Einsatz eines instrumentengestützten Klassenscreenings aus. Immerhin erachten 2 LP dieses als ein (eher) wichtiges Instrument, während 1 LP dies nicht einschätzen kann. Diese kritische Einschätzung des Einsatzes des Diagnosetools smK72+ deckt sich mit den Ausführungen in Kap. 6.2.4.3. Es wird dort aber auch ein Beispiel genannt, in dem die LP die Ergebnisse zielführend und gewinnbringend für ihre pädagogische Arbeit nutzen konnte. Im gleichen Kapitel wird auch ausgeführt, dass die PL2 den Hauptwiderstand denn auch am smK72+ festmacht. Deshalb hat das PL-Team beschlossen, die Erhebung mit dem Diagnosetool für die zukünftige Durchführung der Früherfassung fakultativ zu machen. Als Alternative können die LP im nächsten Durchgang 6 bis 8 üfK-Konzepte, welche sie für ihren Ausbildungsberuf als zentral erachten, auf der Grundlage der Definitionen und Items des Diagnosetools auswählen.

In der Schule F werden drei von insgesamt acht der abgefragten Ziele der Früherfassung von einer knappen Mehrheit als (eher) erreicht eingeschätzt. Einerseits scheint das Projekt den frühzeitigen Austausch mit dem/der Klassenteam-Kollegen/in zu unterstützen. Andererseits scheint eine Mehrheit der LP der Meinung zu sein, dass die Lernenden durch das Projekt zwar gezielter in ihrer Ausbildung unterstützt werden können, diese Unterstützungsbedarfe jedoch nicht früher als zuvor erkannt und geklärt werden konnten. Ebenfalls eher kritisch, aber aufgrund der bereits genannten Schwierigkeiten in der Umsetzung nicht überraschend, beurteilen die LP die Erreichung der Ziele zur Verbesserung der Lernortkooperation. In Bezug auf das übergeordnete Leitziel des GzE-Projektes, dass mehr Lernende den Berufsabschluss schaffen, besteht bei den LP Skepsis bzw. Unsicherheit. Bzgl. der in der Früherfassung zu erhebenden Informationen ist sich eine grosse Mehrheit der LP einig, dass die Sprachstanderhebung, die Lernleistungsmessungen sowie die Beobachtung von üfK, wichtige Elemente sind. Die Wichtigkeit des Einsatzes eines instrumentengestützten Klassenscreenings wird dagegen mehrheitlich kritisch beurteilt. Diese Einschätzung hat die beiden PL bewogen, den Einsatz des Diagnosetools für die zweite Durchführung fakultativ zu machen.

6.2.5.2 Förderung – Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch

Auch an der Schule F wurde die im Schulkonzept angedachte Neuausrichtung der Förderangebote für die Lernenden um ein Jahr zurückgestellt. Die Gründe dafür sind zahlreich. Neben den knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, fehlt am Ende der Früherfassungsphase immer noch die offizielle Genehmigung des Schulkonzeptes durch die SL und die kantonalen Behörden. Andererseits soll auch der Umzug abgewartet werden:

Ehm, ich denke bis auf das nächste Schuljahr, das wird noch ein, zwei Monate dauern und dann werden wir es [das definitive Schulkonzept, Anm. der Eval.] umsetzen können, also dann wird es in Kraft treten, aber wir müssen es ja dann intern step by step umsetzen. Wir haben ja dann eine ganze Umstellung von den Förderkurs-Angeboten. Und dann haben wir gesagt, dass Ziel sei es eigentlich, dies auf [Datum des geplanten Umzugs, Anm. der Eval.] zu tun, wenn wir in das neue Schulhaus umziehen. Das könnte nun auch ein wenig eng werden. [Datum des geplanten Umzugs, Anm. der Eval.] ist in einem Jahr, und dann sieht es nicht mehr nach einer sukzessiven Einführung aus, wenn man das Ok erst in zwei Monaten erhält. Dann muss man alles auf einmal, wenn man will, aber das muss schlussendlich die Schulleitung entscheiden, wie die Umsetzung nun läuft. [pl2_Sf: 239]

Inwiefern den am Projekt beteiligten LP diese Umstände bewusst waren, bleibt unklar. Generell äussern die LP eine gewisse Frustration, dass insbesondere für Lernende der Gruppe A, also für die Förderung der „Talente“, nach wie vor keine Angebote bestehen:

Der grosse Vorteil, welcher das ganze Konzept jetzt bringt – und das ist jetzt wirklich etwas Positives und sehr schön – ist, dass für alle ein Bereich geschaffen worden ist. Nicht mehr nur für diejenigen, welche ein Defizit haben, sondern auch für diejenigen die sehr gut sind. Also auch die Begabtenförderung kommt jetzt zum Zug. Und das ist wirklich was, das vorher immer zu kurz kam. Und jetzt im grossen Stil, dass wirklich für jede Stufe es Begabtenförderung gibt. Intern gibt's Projekte, was kann man mit denen machen, dass die wirklich auch einen Schritt weiter kommen und nicht nur die, welche ein Defizit haben. [pl1_Sf: 27]

Das Projekt scheint diesbezüglich Erwartungen bei den LP geweckt zu haben bzw. insbesondere der Aspekt der

„Talentförderung“ scheint einem Bedürfnis der LP zu entsprechen:

Und für A-Lernende hat's nichts. [Name einer LP, Anm. der Eval.] ist in einer AG für Talentförderung, aber der Kanton spricht keine Finanzen. Das ist ärgerlich, denn Förderung wäre für alle Lernenden, nicht nur für die C. Er muss sie dann auf nach der Lehre, auf Weiterbildungen, vertrösten. Es gibt auch Kurse an der Erwachsenenschule, aber leider nichts Berufsspezifisches. [lp1_Sf: 16 (Gesprächsnote)]

Es existieren keine Fördermassnahmen für die Gruppe A. Die Förderung obliegt allein der Lehrperson und deren Kraft, noch zusätzliche Aufgaben und Förderungsmöglichkeiten zu erarbeiten und anzubieten. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Bzgl. der bereits bestehenden Angebote für die Lernenden, welche Unterstützung benötigen, orten die LP die bestehenden Schwierigkeiten nicht unbedingt in deren inhaltlicher Ausgestaltung als vielmehr in deren geringer Nutzung:

[...] Das Problem, dass die Kurse zu wenig genutzt werden, wurde nicht ansatzweise behoben. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Dabei sehen die LP das Problem hauptsächlich bei den Lehrbetrieben bzw. den Lernenden selbst. Die von ihnen genannten Gründe drehen sich um fehlende Kontrollmöglichkeiten der Schule bzw. die Unverbindlichkeit der durch die Schule gemachten Unterstützungsvorschläge für die Lehrbetriebe. Andererseits nehmen sie auch wahr, dass gewisse betriebliche Voraussetzungen, wie z.B. knappe personelle Ressourcen, eine Hindernis darstellen:

Es gibt Förderkurse, schon lange. Das Problem ist, dass sie nicht unbedingt genutzt werden. Man müsste die Kurse so gestalten, dass sie für Lehrmeister und Lernende attraktiver werden. Da liegt das Problem, nicht bei der Früherfassung. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Die vorgeschlagenen Massnahmen wurden von wenigen Lernenden bzw. LehrmeisterInnen durchgeführt bzw. befürwortet. Vorgeschlagene Kurse wurden nicht besucht. Ich habe wenig Kontrolle darüber, ob und was nun gemacht wird. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Es erscheint mir grundsätzlich schwierig, die Entwicklung der Massnahmen im Auge zu behalten und weiterzuverfolgen, da wenig Feedback von den betroffenen Lernenden kommt oder – wenn sie die vorgeschlagenen Massnahmen nicht wollen – Stillschweigen herrscht. [offene Antwort einer LP aus der Online-Befragung]

Ich frage mich eben manchmal auch, was denn die Schwierigkeit ist. Also - erstens ist eine Schwierigkeit, glaube ich, dass wir nicht bestimmen können. Also wir könne ja nicht sagen: "Du musst!" Das ist ja der Lehrmeister, der dann ja quasi [...] Und da kommt es halt total darauf an, wo sie arbeiten. Wenn sie in einem Spital arbeiten, wo es genügend Personal hat, dann wird das in der Regel bewilligt, wenn sie aber in einer kleinen Pizzeria sind, dann habe sie keine Chance, dann wird das nicht bewilligt. [lp2_Sf: 131f.]

Deshalb drehen sich denn auch ihre Überlegungen zu einer Neuausrichtung der Angebote hauptsächlich um organisatorische Fragen, wie z.B. den richtigen Zeitpunkt oder auch Zeitrahmen...:

Aber man müsste das irgendwie so anbieten können, dass erstens die – also – es ist halt das Problem, wenn sie es am Schultag haben, ist es wahnsinnig viel Schule, dann können sie nicht mehr. Aber wenn sie an einem anderen Tag kommen, haben sie dann den Weg nochmal und sie haben nochmal einen zusätzlichen halben Tag oder so, an dem sie nicht arbeiten gehen können, und der Lehrmeister sagt dann einfach: "Du kannst das schon machen, machst es aber in deiner Freizeit." Also man müsste so, wie - müsste das wie irgendwie – eine Form finden, die für alle stimmt. Und ich glaube, das ist eine grosse Herausforderung, aber da müsste man halt mal zusammensitzen und halt dann mit den Lehrmeistern, oder so, irgendeinen Weg finden, dass das – attraktiv wird. [...] [lp2_Sf: 132]

... oder eben Hausaufgabenhilfe oder Sprachkurse:

[...] Also ich denke – also am Meisten nutzen sicher so Aufgabenhilfekurse, ... und ... und für Fremdsprachige, also die, die jetzt, sagen wir, erst fünf Jahre in der Schweiz sind, oder so, nochmal Deutschkurse. Die zwei Sachen, denke ich, nützen am Meisten. [lp2_Sf: 132]

Dieselbe LP ortet aber auch einen Bedarf nach einer verbindlicheren Kommunikation, indem sie z.B. die Gesprächsmomente der Früherfassungsphase sowohl mit der Klassenteam-LP wie auch mit den Lernenden

nutzen will, um eine stärkere Bedeutsamkeit für mögliche Fördermassnahmen herzustellen:

Ja, also, eben, also das mit dem Gespräch, das würde ich jetzt sicher in Zukunft machen wollen, dass man mehr - zusammensitzt und – und das Angebot von den Kursen auch mehr nutzt, also – es ist jetzt schon immer so im Raum gewesen, aber man hat dann die Verantwortung, ehrlich gesagt, immer wie auch ein bisschen abgegeben, man hat gesagt: "Schau, für dich wäre das sinnvoll, so ein Kurs ... schau mal." Und schon gezeigt, und Prospekte verteilt und so, aber – man hat irgendwie schon wie gedacht, ja – wenn du nicht willst, dann hast du es halt gehabt, also – aber dass das eigentlich ein Angebot ist, das man dem wirklich – wirklich auch ein bisschen mehr Bedeutung gibt, das sicher. Und, eben, das Gespräch mit der Parallel-Lehrerin. Also das will ich jetzt unbedingt weiter machen, weil das finde ich wirklich sehr, sehr wichtig. [lp2_Sf: 240]

Interessanterweise fände dieselbe LP zur Erhöhung der Verbindlichkeit der Kommunikation mit den Lehrbetrieben eine Art „offizielles Formular“ eine gute Idee:

Ja, das und ich glaube, eben, dass es von uns so wie zu wenig offizielle Ansprüche hat. Also - wenn man dem Schüler einfach sagt: "Ich fände es noch gut, du würdest einen Stützkurs machen.", dann ist eigentlich auch klar, dass es unter Umständen nichts daraus gibt. Aber wenn es so wie ein offizielles Formular zum ersten Zeugnis gäbe, ... "Die Schule empfiehlt einen Förderkurs und die und die Möglichkeiten gibt es.", also dass man wie schon sagen könnte: "Dann und dann wäre das Angebot.", dann wäre es vielleicht für alle wie einfacher. [lp2_Sf: 169]

Aufgrund der weiteren Ausführungen der gleichen LP bestätigt sich die Vermutung, dass die Potenziale der Früherfassung von den LP nach wie vor nicht erkannt worden sind. Das untenstehende Zitat weist darauf hin, dass der technische Aspekt „des Kreuzchenmachens“ von der Wahrnehmung her im Vordergrund steht und dabei die auch von dieser LP als zentral erkannten Elemente der Früherfassung kaum wahrgenommen werden:

Also mein Fazit ist, also ich würde einfach alles, was so ein bisschen wie – nur der Sache wegen oder – gemacht wird oder – um irgendwo das Kreuz zu machen, das würde ich weg lassen [lacht]. Und mich wirklich drauf konzentrieren, was wollen wir, was ist das Ziel. Das Ziel ist ja, dass man die fördern kann, die schwach sind, oder dass man auch ein bisschen attraktiver wird für die Guten. (?),

was können wir überhaupt anbieten – was können wir denen überhaupt geben, oder was können wir verbessern, von den Angeboten, die wir haben. Und dann (?), wie bringen wir jetzt die Leute in die Kurse, also – und da macht es für mich am meisten Sinn, wenn wir quasi ein Gespräch hätten mit der (?), dass das, eben, so wie Voraussetzung wird, dass man am - vor Weihnachten jedes Lehrerduo oder -trio mal zusammensitzt – und die Schüler bespricht, über Erfahrungen austauscht, und sagt: "Für den macht das jetzt Sinn.", und dass dann ein gutes Formular, das man – das einfach einen offiziellen Charakter hat, den man dann einsetzen kann und sagen: "Das geben wir dem Lehrmeister.", auf dem man dann einfach einen Vorschlag drauf machen könnte: "Er könnte z.B. am Donnerstag dann gehen oder er könnte dann Englisch besuchen." oder irgend so etwas. Also – das wäre für mich eigentlich das Sinnvollste, ja. Dass man auf einfache Art – also so, wie den ganzen Ablauf so ein bisschen wie – noch ein wenig strukturiert. Aber jetzt, eben, so mit – zu viel – also das geht wie einfach nicht rein, also klar kann ich das machen, aber es leidet dann einfach anderes darunter, dass ich so ein bisschen wie zu schwer finde, also dann ist der Unterricht und die Interaktion mit den Schülern einfach - ist mir dann wichtiger als - jetzt muss ich mich noch drei Stunden hinsetzen und alle Formulare ausfüllen, oder – ja. Eben, ich glaube es ist so wie – ich hätte jetzt das eher angeschaut – das haben vielleicht auch die, die die Sachen entworfen haben, aber von hinten angeschaut: Was haben wir, und wie bringen wir dann wirklich die Leute [...] [lp2_Sf: 215]

 Für die Umsetzung der im Schulkonzept angedachten Angebotsstruktur wollte man bis nach dem Umzug zu Beginn des Jahres 2017 warten. Deshalb kann in diesem Kapitel auch keine Beurteilung der Umsetzung für die Förderungsphase (M4) vorgenommen werden. Aus den durchgeführten Interviews mit den LP sowie aus den offenen Kommentaren im Online-Fragebogen geht hervor, dass die LP diese Planung nicht im Blick zu haben scheinen: Die geäußerte Skepsis gegenüber der Umsetzung der Früherfassung scheint in einem Zusammenhang zu stehen mit der Enttäuschung, dass insbesondere auch bzgl. der Talentförderung, noch keine neuen Angebote lanciert worden sind. Betreffend der Angebote für Lernende mit Unterstützungsbedarf, sind die LP vor allem der Meinung, dass die bestehenden Angebote ausreichen und das Problem vor allem in deren geringer Nutzung besteht. Dabei verorten sie das Hauptproblem bei der von den Lehrbetrieben und Lernenden fehlend wahrgenommenen Verbindlichkeit der von der Schule gemachten Unter-

stützungs- und Förderbedarfe. Eine LP will denn auch die in der Früherfassung vorgesehenen Gesprächsgelegenheiten nutzen, um sich mit dem/der Klasesenteam-Kollegen/in auszutauschen und mit den Lernenden verbindlicher zu kommunizieren. Ihre weiteren Ausführungen bestätigen die Vermutung, dass die technischen Aspekte der Früherfassung in der Wahrnehmung der LP im Vordergrund stehen, während wichtige weitere Elemente zwar gefordert, aber nicht als solche erkannt werden.

6.2.5.3 Lernortkooperation – Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert

Wie bereits mehrfach erwähnt (Kap. 4.1) ist ein weiteres wichtiges Ziel des GzE-Pilotprojektes die Initiierung bzw. Förderung der Lernortkooperation. Dafür sind im Projekt insbesondere zwei Elemente zentral: Der „runde Tisch“ für Lernende mit fehlender Passung sowie ein Zwischenbericht, in dem die Informationen und daraus abgeleitete Konsequenzen der Früherfassungsphase überblicksartig festgehalten und an die Lehrbetriebe weitergeleitet werden. Zudem wäre vorgesehen, evtl. bei den üK bzgl. der üfK nachzufragen.

Wie ebenfalls an mehreren Stellen (Kap. 6.2.3.1 und Kap. 6.2.4.4) erwähnt, ist im Schulkonzept kein „runder Tisch“ oder ein ähnliches Konzept vorgesehen. Für die Gruppe D, d.h. diejenigen Lernenden, bei welchen eine fehlende Passung festgestellt wird, ist kein formaler Prozess im Schulkonzept definiert. Für das Schuljahr 2016/2017 ist allerdings die Entwicklung eines „Schulkonzeptes Krisenberatung“ vorgesehen. In diesem Rahmen bestünde evtl. die Möglichkeit, einen Begleitprozess für D-Lernende mitzudenken.

Wie ebenfalls schon berichtet, war die Erstellung eines elektronischen Datenblattes, welches in die Verwaltungsinformatik des kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsamtes integriert sein sollte, geplant. Aufgrund verschiedener Verzögerungen konnte dieses jedoch nicht rechtzeitig fertiggestellt werden (siehe auch Kap. 6.2.4.4). Aus der Aussage der PL2 wird deutlich, wie zentral dieses Datenblatt eigentlich für die Lernortkooperation ist:

[...] Und – dann hatten wir das ganz, ganz grosse Problem, dass wir unser Standortblatt, das eigentlich sowie, sagen wir einmal, der Kit ist oder halt wirklich das Übermittlungsinstrument zu den Lehrbetrieben, dass wir

dieses nicht bekommen haben, also weil es Verzögerungen gegeben hat im Kanton, technischer Art – und dann mussten [Name der PL1, Anm. der Eval.] und ich relativ kurzfristig einen Entscheid fällen und haben uns dann dazu entschieden [...] genau, dann haben wir ein Excel-Blatt ja gemacht und haben ja dann den Leuten eigentlich - offen gelassen, wie sie jetzt mit dem Lehrbetrieb kommunizieren wollen. [pl2_S: 17]

Da die Kommunikation der PL zum notfallmässig von PL1 erstellten analogen Excel-Formular sehr unverbindlich war und die Konstruktion eines Excel-Datenblattes von den LP als Provisorium interpretiert wurde, füllte nur gerade 1 Klassen-Team dieses aus. Kein Klassen-Team das Excel-Datenblatt an die Lehrbetriebe. 1 LP aus dem Fachamt „Köchin/Koch“ hat angegeben, weiterhin den Leistungsbericht der Fachgruppe verwendet zu haben. Die Idee dieses Leistungsberichts scheint die gleiche zu sein, wie diejenige des von den GzE-AutorInnen geforderten Zwischenberichtes. Er enthält die Noten und evtl. weitere Anmerkungen zum Verhalten der/des Lernenden und allfällige Vorschläge zum Besuch von Unterstützungsangeboten. Zudem ist in diesem Bericht auch eine Beurteilung durch den/die AusbilderIn vorgesehen. Gemäss der befragten LP wird diese jedoch nicht von allen AusbilderInnen ausgefüllt. Die LP beurteilt denn auch den Kontakt mit den Betrieben als unterschiedlich intensiv: Mit den einen steht man wöchentlich in Kontakt und mit anderen etwa ein- bis zwei-mal pro Jahr.

Neben dem bereits existierenden Zwischenbericht ist zudem für die EBA-Lernenden im „Schulkonzept FiB¹⁸“ vorgesehen, dass die BK-LP einen „guten persönlichen Kontakt“ mit allen Lehrbetrieben pflegt. Darin wird weiter empfohlen, dass diese während der zweijährigen Ausbildung jeden Lehrbetrieb persönlich besucht und es wird explizit darauf hingewiesen, dass der Kontakt lediglich über den Leistungsbericht nicht ausreichend sei.

Ursprünglich war von den PL auch eine Informationsveranstaltung zur Arbeit des neuen Fachamtes für die Ausbildungsverantwortlichen geplant. Dieses Vorhaben wurde jedoch aufgrund der Redimensionierung des Pilotvorhabens und des geplanten Umzuges sowie des fehlenden offiziellen Datenblattes noch nicht umgesetzt: Aufgrund dieser Ausgangslage wird klar, weshalb zum Aufbau bzw. zur Förderung der Lernort-

kooperation auch an der Schule F keine Aussagen bzgl. möglicher Effekte des GzE-Projektes möglich sind.

Aus der mit den LP und der PL geführten Interviews zeigt sich, dass für die Ausgestaltung der Lernortkooperation an der Schule F bisher zwar vereinzelte institutionalisierte Elemente vorhanden sind. Aufgrund der Aussagen der LP aus den Interviews, scheinen die LP jedoch kaum ein Bedürfnis nach einer über den Austausch von Informationen hinausgehenden Zusammenarbeit zu haben: Zwar würde eine LP eine Fremdbeurteilung der üfK durch die BerufsbildnerInnen als sinnvolle bzw. notwendige Ergänzung zur Selbsteinschätzung bzw. Einschätzung der LP sehen, sie weist aber gleichzeitig auch darauf hin, dass eine weitergehende Kooperation nicht notwendig sei, da die gemeinsamen Ziele ja im Lehrplan festgehalten seien. Diese Ansicht gilt auch für die Kooperation mit den üK. Ausser den PL hat kein am Pilotprojekt beteiligtes Klassen-Team den üK-Bericht angefordert. Eine LP berichtet an der Feedbackveranstaltung im Juni 2016, dass das Fachamt „Köchin/Koch“ mit den üK im Gespräch steht und sie sich gegenseitig die A- und die D-Lernenden melden wollen.

Da die verschiedenen im GzE-Projekt angelegten Elemente der Lernortkooperation an der Schule F nicht vorgesehen waren (Begleitung von D-Lernenden durch den Einbezug aller Ausbildungsparteien) oder nicht wie vorgesehen umgesetzt werden konnten (Datenblatt „Standortbestimmung“) erstaunt es nicht, dass die LP keine Veränderungen des Austausches mit den Lehrbetrieben aufgrund des Projektes wahrnehmen. Vereinzelte institutionalisierte Ansätze zur Kooperation bestanden bereits zuvor: So wird z.B. im „Schulkonzept FiB“ explizit darauf hingewiesen, dass die BK-LP verantwortlich ist, einen guten Kontakt mit den Lehrbetrieben zu unterhalten und der Kontakt nur über den Leistungsbericht nicht ausreichend sei. Zudem ist die Idee des Zwischenberichtes im Fachamt Köchin/Koch bereits Praxis. Neben den Noten ist dort ein kurzer von der LP selbst verfasster Text zum Verhalten der/des Lernenden sowie eine Beurteilung durch den/die BerufsbildnerIn vorgesehen. Das Fachamt „Köchin/Koch“ steht auch mit den üK in Kontakt, um sich zukünftig die A- und D-Lernenden gegenseitig mitzuteilen. Dagegen ist das Fachamt Hotellerie eher ein kleines Fachamt, in dem insbesondere die BK-LP „ihre Betriebe“ kennen. Trotz dieser verschiedenen Ansätze scheint aufgrund der Aussagen der LP aus den Interviews die Notwendigkeit oder der Bedarf einer über den Austausch von Informationen hinausgehen-

¹⁸ Schulkonzept Fachkundige individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung 2007/2008.

den Lernortkooperation nicht vorhanden zu sein.

6.2.5.4 Nachhaltigkeit – Die Schule als Lernende Organisation

Nicht explizit genannt, jedoch für die Nachhaltigkeit einer Projektimplementierung bzw. Schulentwicklungsmassnahme äusserst wichtige Outcomes betreffen die Akzeptanz der Massnahme, den Kompetenzaufbau bei den LP, die Integration derselben in ihre persönliche Arbeit wie auch die Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Klassenteam und im Kollegium insgesamt.

Alle LP gaben an, sich mit nicht am Projekt beteiligten Kollegen/innen zum Thema ausgetauscht zu haben. Dies ist sicherlich auch in dem Kontext zu verstehen,

dass das beteiligte Kollegium eher klein war und die LP an verschiedenen Standorten arbeiteten. Drittel der antwortenden 6 LP in der Online-Befragung finden, alles in allem, eine systematische Früherfassung (eher) sinnvoll. Ebenfalls zwei Drittel der LP geben an, dass ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema (eher) intensiv war und über vier Fünftel meinen, sie hätten sich (eher) aktiv an der Projektumsetzung beteiligt. Konkret nach der Verbesserung ihrer Kompetenzen in der Beobachtung der üfK befragt, stellt die Hälfte der antwortenden LP bei sich eine Verbesserung dieser fest. Ebenfalls die Hälfte meint, sie hätte ein verbessertes Verständnis der Lernvoraussetzungen gewonnen, während nur gerade ein Fünftel meint, aufgrund des Projektes habe sich die persönliche Arbeitsroutine verändert.

Durch die Früherfassungsphase im letzten halben Jahr... (N=6)

... war meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema der systematischen Früherfassung und Frühförderung intensiv.

... hat sich meine Arbeitsroutine durch die Einführung der Früherfassung nicht verändert. (rekodiert)

... konnte ich meine eigenen Kompetenzen zur Beobachtung von überfachlichen Kompetenzen ausbauen.

... habe ich mich aktiv an der Umsetzung der Früherfassung beteiligt.

... habe ich auch mich auch mit nicht an der Früherfassung beteiligten KollegInnen über das Thema ausgetauscht.

... habe ich ein besseres Verständnis für die Lernvoraussetzungen meiner Lernenden erhalten.

... hat sich mein Kontakt zu den Lernenden intensiviert.

... hat sich mein Kontakt zu den Lehrbetrieben intensiviert.

Alles in allem finde ich eine systematische Früherfassung sinnvoll.

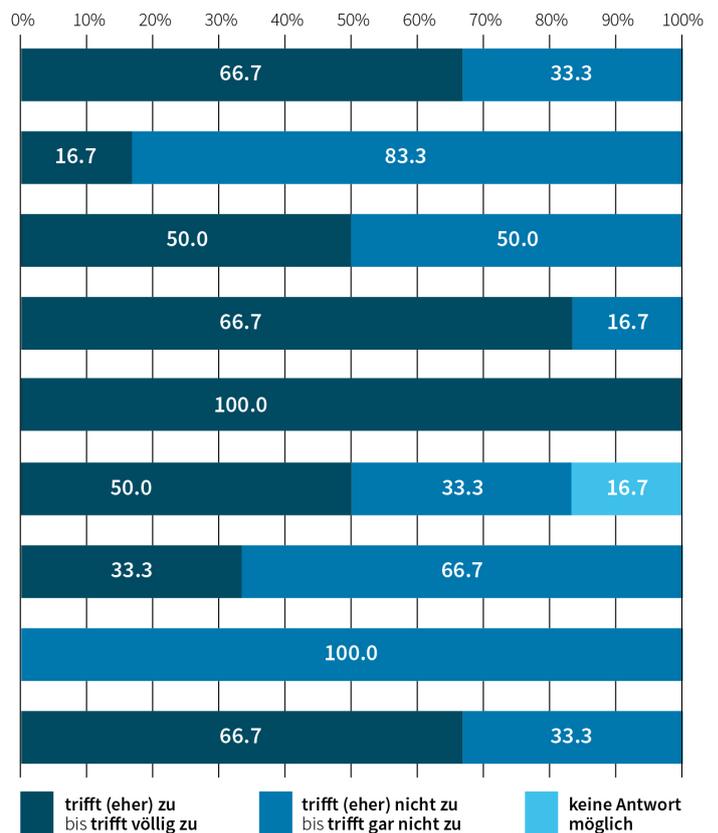


Abbildung 8: Einschätzung des persönlichen Outcomes der Früherfassung durch die LP an der Schule F

Aufgrund der bereits mehrfach diskutierten fehlenden bzw. nicht geglückten Umsetzung zentraler Elemente der Lernortkooperation erstaunt es nicht, dass keine der LP angegeben hat, dass sich ihr Kontakt zu den Lehrbetrieben (eher) intensiviert habe. Ebenfalls kaum

intensiviert hat sich gemäss allen, ausser einer, LP der Kontakt zu den Lernenden. Insgesamt scheint sich zumindest bei etwa der Hälfte der antwortenden LP über die Teilnahme und eine gewisse Auseinandersetzung mit dem Thema hinaus, eine aktive Auseinander-

dersetzung und ein Kompetenzaufbau in Gang gesetzt zu haben.

Kritischer beurteilen die antwortenden LP mögliche Effekte des Projektes auf Klassenteam-Ebene. Nur gerade eine Aussage wird mehrheitlich positiv beurteilt.

Diese betrifft jedoch eines der zentralen Anliegen des Projektes, die systematische Thematisierung des Förderbedarfs einzelner Lernender im Klassen-Team.

Durch die Früherfassungsphase im letzten halben Jahr hat unser Klassenteam / unsere Klassenteams... (N=7)

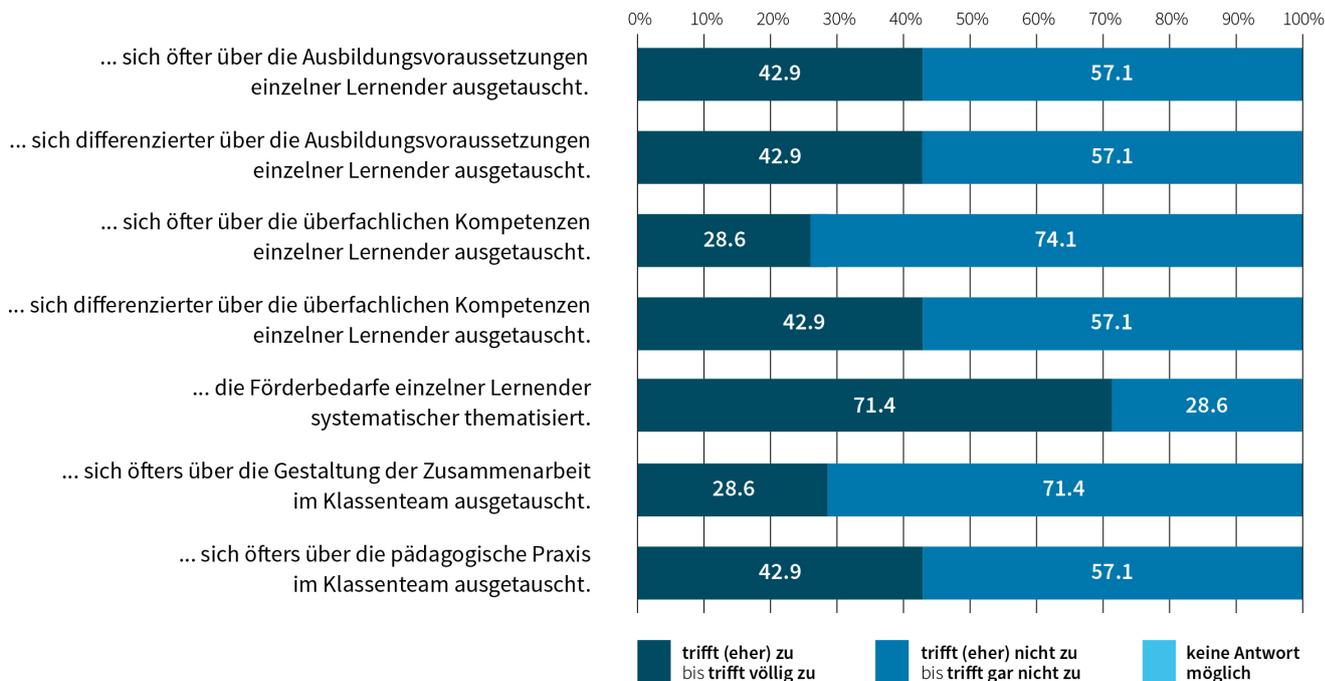


Abbildung 9: Einschätzung der Outcomes zur Zusammenarbeit im Klassenteam durch die LP an der Schule F

Dagegen stimmen nur gerade 2 von 7 LP der Aussage zu, dass sie sich im Klassen-Team öfter über die üfK der Lernenden ausgetauscht hätten. Ebenfalls 2 von 7 geben an, sich öfters über ihre Gestaltung der Zusammenarbeit ausgetauscht zu haben. Die übrigen Aussagen werden von jeweils 3 LP positiv beantwortet: Diese haben sich während der Früherfassungsphase öfter und differenzierter über die Ausbildungsvoraussetzungen, über die üfK der Lernenden sowie öfter über die pädagogische Praxis ausgetauscht. 1 LP berichtet, dass sie zwar bereits zuvor eine gute Zusammenarbeit mit der Klassenteam-Kollegin gepflegt hat, dass jedoch insbesondere mit den Ergebnissen des Diagnosetools eine gemeinsame Diskussionsgrundlage geschaffen wurde:

Also, ich habe mit [Name der ABU-LP, Anm. der Eval.] nicht das erste Mal eine Klasse - und wir sind eigentlich - also wir sind nicht im gleichen Schulhaus, aber trotzdem, wir haben sehr regen Mailkontakt. Und von dem her, muss ich schon sagen, ist natürlich - also ist die Zusam-

menarbeit mit ihr, eben, also sehr gut, also finde ich, und halt auch Kommunikation, das ist jetzt halt ein bisschen - auf einer anderen Basis, oder, mit einem anderen Instrument, aber, ja, also wir haben das eigentlich auch vorher schon so gemacht. Ja. [lp3_S; 100f.]

Dieselbe LP berichtet auch, dass wenn man die Früherfassung ernst nimmt, dies eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit den Lernenden wie auch mit dem/der Klassenteam-Kollegen/in voraussetzt:

Und - also ich muss Ihnen gerade sagen, das ist eigentlich die grösste Knacknuss gewesen. Oder auch mit den Lernenden. Also auch, wenn das nur vier sind, aber, [Name der ABU-LP, Anm. der Eval.] und ich haben ja das zusammen gemacht und es ist - intensiv gewesen. [lp3_S; 22]

Eine andere LP fände es aufgrund der gemachten Erfahrungen im Pilotprojekt etwas vom Sinnvollsten, den

regelmässigen Austausch im Klassenteam zu institutionalisieren. Bisher scheint die Zusammenarbeit im Klassenteam von verschiedenen anderen Faktoren bestimmt zu sein, wie z.B. der Umstand, dass man nicht im selben Schulhaus arbeitet:

Also das Gespräch habe ich wirklich sehr – also wirklich gut gefunden. [lp2_Sr: 185f.]

Nicht mit allen. Nicht mit allen Lehrern. Das ist schade. Also wir sind ja in vier Häusern verteilt, jetzt dann bald nicht mehr, und dann gibt es Lehrer, mit denen man eng zusammenarbeitet, und es gibt Lehrer, mit denen man weniger eng zusammenarbeitet. Und das finde ich das Sinnvollste. Also das fände ich, jetzt, das ist etwas, dass – wenn man jetzt für die Schule wie sagt: "Etwas wollen wir wirklich institutionalisieren." dann finde ich, (?) im ersten Semester, und von mir aus halt auch – in jedem Semester, oder ein Mal im Jahr so ein Gespräch geben, bei dem man einfach kurz sagt: "Wie findest du den Unterricht? Wie geht das bei dir? Hat der etwas nötig, sollen wir uns beim Lehrmeister melden?" und so weiter. [lp2_Sr: 86f.]

Der Umzug der Schulen an einen einzigen Ort wird nicht nur einen offiziellen Austausch im Klassenteam erleichtern, sondern auch zahlreiche neue Möglichkeiten zum direkten informellen Austausch schaffen:

Der grosse Vorteil wird sein und auf das ist ja auch das ganze Konzept ausgelegt, dass die Schule unter einem Dach – Es ist natürlich einfacher, wenn wir miteinander eine Klasse haben, dann seh ich dich an dem Tag, dann kannst du auch schnell miteinander kommunizieren. Das vereinfacht ziemlich vieles. Jetzt sind wir an x Standorten: Also ich seh meine ABU-LP nie. Wann reden wir miteinander? Wie kommunizieren wir? Das ist alles mit noch mehr Aufwand bzw. zeitlichen Ressourcen verbunden. Das wird sicherlich ein einfacherer Punkt sein und wird schon relativ vieles aus dem Weg räumen, wenn man sich auf dem Gang kurz absprechen kann. [pl1_Sr: 32]

Auch wenn die PL aufgrund der bisherigen Ausführungen die Umsetzung des Pilotprojektes kritisch beurteilt, soll das Konzept mit einigen Anpassungen im Schuljahr 2016/2017 ein zweites Mal umgesetzt werden. An der mit den LP veranstalteten Feedbackveranstaltung im Juni 2016 zum Rück- und Ausblick der Aktivitäten des Fachamtes BFB ziehen die PL folgende Schlüsse aus den gemachten Erfahrungen:

Aufgrund des von der PL wahrgenommenen, grossen Widerstandes gegenüber dem Diagnosetool smK72+

wird dessen Verwendung für die systematische Erhebung optional bzw. es kann auch ein anderes Instrument verwendet werden. Die dem Instrument zugrundeliegenden Kompetenzdefinitionen und –Items dienen jedoch weiterhin als Verständigungsgrundlage, denn auf dem Datenblatt sollen die Lernenden bzgl. ca. 6 bis 8 üfK, welche als zentral für die gewählte Grundausbildung wahrgenommen werden, von den LP eingeschätzt werden.

Weiterhin wird auch im neuen Schuljahr keine einheitliche Sprachstanderhebung realisiert sein. Deshalb wird im Austausch mit den LP beschlossen, dass es zu diesem Thema eine Weiterbildungsveranstaltung geben soll, da die Ausgestaltung einer differenzierten Sprachstanderhebung die ABU-LP ohne weitere Unterstützung überfordern würde.

Aufgrund der von den LP geäusserten Frustrationen, dass es ja gar keine entsprechenden Angebote gäbe, soll das Kursangebote noch vor Beginn des neuen Schuljahres geplant und den LP kommuniziert werden. Die PL hält zudem fest, dass zudem eine Weiterbildung für die Förderlehrpersonen vorgesehen ist.

Um Verbindlichkeit herzustellen wird bestimmt, dass die KLP den Lead hat.

Auf Wunsch der LP soll eine Checkliste mit den einzelnen durch die LP zu erledigenden Aufgaben und Schritte zusammengestellt werden. Zudem schlägt eine LP vor, alle Dokumente zur Früherfassung in einem allen zugänglichen, zentralen Ordner abzulegen.

 Für die Beurteilung der Nachhaltigkeit der Projektsimplementierung wurden Indikatoren zur Akzeptanz der Massnahme durch die LP, zum Kompetenzaufbau bei den LP, zur Integration der Kompetenzen in ihre persönliche Arbeit sowie zur Auswirkung des Projektes auf die Zusammenarbeit im Klassenteam und im Kollegium insgesamt, erhoben: Die Ergebnisse der Online-Befragung der LP zeigen, dass zwei Drittel der antwortenden LP die systematische Früherfassung als (eher) sinnvoll einschätzen. Ebenso viele haben sich (eher) intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt. Insgesamt scheint sich zumindest bei etwa der Hälfte der antwortenden LP über die Teilnahme und eine gewisse Auseinandersetzung mit dem Thema hinaus, ein aktive Auseinandersetzung sowie ein Kompetenzaufbau in Gang gesetzt zu haben. Dagegen hat sich der Kontakte zu den Lernenden bei nur gerade 2

LP und der Kontakt zu den Lehrbetrieben bei keiner LP intensiviert. Mögliche Effekte auf Klassenteam-Ebene werden kritischer beurteilt. Nur gerade eine Aussage wird von den LP mehrheitlich positiv beurteilt. Diese betrifft jedoch eines der zentralen Anliegen des Projektes, die systematische Thematisierung der Förderbedarfe einzelner Lernender im Klassen-Team. Bei 2 bis 3 der 7 LP hat zudem eine Intensivierung und Differenzierung des Austausches sowohl über die Ausbildungsvoraussetzungen, wie auch über die üfK der Lernenden und die pädagogische Praxis im Klassenteam, stattgefunden: Eine LP berichtet, dass ihr Austausch mit der Klassenteam-Kollegin schon rege war, dass jedoch insbesondere durch den Einbezug der Ergebnisse des Diagnosetools eine systematische Diskussionsgrundlage geschaffen worden sei. Eine weitere LP erachtet einen institutionalisierten Austausch als eines der sinnvollsten Ergebnisse des Pilotprojektes. Auch an der Schule F soll das GzE-Projekt weiter durchgeführt werden. Es sind von der PL aufgrund des Feedbacks der LP verschiedene Anpassungen vorgesehen.

6.2.6 Schlussfolgerungen für die Schule F

Insgesamt war die Projektumsetzung der Schule F von einigen Hindernissen gekennzeichnet: Während für die Planung zunächst verschiedene kantonale, schulorganisations- und personelle Bedingungen als Projekttreiber wirkten, war die Umsetzungsphase stark von einer zeitlichen und finanziellen Ressourcenknappheit geprägt, welche die schwierige Ausgangslage aufgrund der dezentralen und stark formalisierten Schulorganisation zusätzlich verschärft und zu Verzögerungen und Planungsunsicherheiten sowie zu einem generellen Eindruck der Unverbindlichkeit geführt hat: Bereits vor dem offiziellen Start wurde die Reichweite der Implementierung mehrmals eingeschränkt und wichtige geplante Vorarbeiten, wie die Entwicklung einer einheitlichen Sprachstanderhebung und die Entwicklung eines elektronischen Datenblattes, konnten nicht rechtzeitig realisiert werden. Diese Umstände sowie die eingeschränkte Kommunikation der PL mit den beteiligten LP aufgrund einer zeitlich knappen Planung der Weiterbildungsveranstaltung und der fast ausschliesslichen Kommunikation zum Projekt per Email, haben beim beteiligten Kollegium insgesamt zu einer Wahrnehmung der Unverbindlichkeit beigetragen. Die sicherlich vorhandenen Widerstände im beteiligten Kollegium, insbesondere gegenüber dem Diagnosetool smK72+, konnten denn auch bei einer Mehrheit eher nicht abgebaut wer-

den. Nichtsdestotrotz erachtet eine deutliche Mehrheit der LP eine systematische Früherfassung als sinnvoll und das Thema stösst grundsätzlich mehrheitlich auf Akzeptanz. Bei einzelnen LP hat das Ausprobieren einzelner Projektelemente zu einer gewissen Hinterfragung der bisherigen Praxis geführt und einzelne LP berichten auch von einem Kompetenzaufbau und einer Veränderung gewisser Vorgehensweisen.

- Das GzE-Projekt bzw. die Einführung und den Aufbau des Fachamtes BFB sollte von der SL und den PL als ein Schulentwicklungsprojekt verstanden werden. Dementsprechend sollte ein starkes Commitment vorhanden sein. Es sollten die für Umsetzung notwendigen zeitlichen wie auch finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden. Eine kontinuierliche Weiterbildung des Kollegiums ist zu planen.
- Die im Schulkonzept BFB vorgesehene Ansiedelung der Fachamtleitung (hier gleichgesetzt mit der PL) im Schulleitungsgremium erscheint aufgrund der Ergebnisse sinnvoll, um den direkten Austausch mit der Rektorin zu vereinfachen und der PL die notwendigen Kompetenzen und die Legitimation sowohl gegenüber dem Kollegium wie auch den kantonalen Behörden zu verleihen.
- Insgesamt muss für eine erfolgreiche Umsetzung des Themas Früherfassung und -förderung eine stärkere Verbindlichkeit hergestellt werden: Entscheide sollten verbindlich und innerhalb nützlicher Frist gefällt werden. Die PL sollten ihrerseits verbindliche Vorgaben für die LP machen.
- Die PL sollte zudem planen, wie vermehrt Gelegenheiten zum persönlichen Informationsaustausch und zum Feedback geschaffen werden können. Mit dem Umzug der Schule an einen gemeinsamen Standort eröffnen sich hier sicherlich neue Möglichkeiten. Diese Chance ist unbedingt zu nutzen.
- Für die Weiterbildungsveranstaltungen für die LP zur Früherfassung sollten zukünftig mehr als 3.5 Stunden eingesetzt werden, sodass der Komplexität des Themas Rechnung getragen werden kann und Raum für Austausch und Feedback entsteht. Evtl. ist, wie an der Schule A, eine zusätzliche fokussierte Weiterbildung der LP, welche mit dem Diagnosetool smK72+ arbeiten, sinnvoll. Auch weitere fokussierte Weiterbildungen für die mit der entsprechenden Aufgabe betrauten LP (wie z.B. die geplante Weiterbildung zur individuellen Erhebung des Sprachstandes für die ABU-LP) können sinnvoll sein.
- Grundsätzlich ist zu überlegen, zu welchem Zeitpunkt diese zeitlich am sinnvollsten sind. Evtl. ist der

- erste Veranstaltungstermin nicht unbedingt vor dem Beginn der Sommerferien anzusetzen.
- Zu ihrer Entlastung und zur Nutzung eines gewissen MultiplikatorInnen-Effektes (siehe Schule A) sollte die PL motivierte LP identifizieren und für die aktive Mitarbeit oder auch die Übernahme einzelner Teilprojekte zu gewinnen versuchen.
 - Die durch das Projekt sich eröffnenden Möglichkeiten zum Thema „Zusammenarbeit im Klassenteam“ sollte von der PL explizit adressiert und genutzt werden. Sie sollte sich überlegen, welche Rahmenbedingungen und Austauschmöglichkeiten zur Schaffung einer gemeinsamen Diskussionsgrundlage zwischen ABU- und BK-LP über üfK bzw. für einen Austausch über die pädagogische Praxis zielführend sind.
 - Die Implementierung elektronischer Lösungen wie z.B. die Entwicklung eines elektronischen Datenblattes, bedarf meist einer langer Vorlaufzeiten. Diesem Umstand ist bei der Planung Rechnung zu tragen.
 - Diejenigen Klassen, mit welchen mit dem Diagnosetool smK72+ gearbeitet werden soll, sollten zuvor im Unterricht auf das Thema üfK vorbereitet werden.
 - Es zeigt sich, dass insbesondere mit den EBA-Klassen mehr als eine Lektion für die Durchführung der smK72+-Erhebung aufgewendet werden sollte. Die LP sollten stärker darauf vorbereitet werden, die EBA-Lernenden beim Ausfüllen eng zu begleiten. Evtl. wäre es sinnvoll, auch für die Vorbereitung der Lernenden für das Thema üfK eine verbindliche Lektionenzahl anzugeben.
 - Zum Thema üfK und deren Erhebung mit dem Diagnosetool sind bei den LP trotz Weiterbildung konzeptuelle Unschärfen festzustellen. Auch bzgl. des Aufbaus und des Umgangs mit dem Diagnosetool sm72+ sind Unsicherheiten bei den LP festzustellen. Diese müssten in den Weiterbildungsveranstaltungen aufgearbeitet werden können.
 - Die Nutzung der Ergebnisse muss mit den LP noch vertiefter angeschaut werden. Evtl. muss auch noch mehr auf die Gesprächsführung eingegangen werden.
 - Die Möglichkeit des Einbezugs von Fremdbeurteilungen bedarf weiterer Überlegungen und einer Klärung der sinnvollen Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten.
 - Das Konzept des „runden Tisches“ bzw. ein Vorgehen für D-Lernende, welche möglichst alle betroffenen Parteien mit einbezieht sollte angedacht werden. Evtl. bietet sich im Rahmen des Schulkonzeptes „Krisenintervention“ eine passende Gelegenheit.
- Gravierende Lernprobleme, Verhaltensauffälligkeiten oder besonders problematische Sprachkompetenz zeigen sich meist sehr schnell und bedürfen einer schnellen Lösung. Diesem Umstand ist im Schulkonzept BFB Rechnung zu tragen und sollte explizit adressiert werden.
 - Die Verantwortung für die Lernortkooperation könnte evtl. wie im „Schulkonzept FiB“ einer bestimmten LP-Funktion zugeschrieben und verbindliche Vorgaben für deren Ausgestaltung vorgegeben werden.
 - Es ist zu überlegen, ob eine Einführung einer Standortbestimmung zu den mathematisch-rechnerischen Kompetenzen nicht auch sinnvoll wäre.

6.3 Wie können die GzE-Ideen ihre Wirkung entfalten? – Eine fallvergleichende Perspektive

Die wichtigste Erkenntnis der vorliegenden Evaluation des Pilotprojektes ist, dass 1.5 Jahre für die Planung, Implementierung und Durchführung aller vorgesehenen Projektaktivitäten nicht ausreichen. Die Vorbereitungsphase (M1) sowie die Früherfassungsphase (M2) konnten an beiden Schulen nach Zeitplan durchgeführt werden. Für die Umsetzung zusätzlicher Aktivitäten zur Förderung der Lernortkooperation und der individuellen Förderphase (M4) fehlten an beiden Schulen die zeitlichen und personellen Ressourcen. Ausserdem hat sich gezeigt, dass die Umsetzung der zentralen GzE-Ideen die schulischen Kernprozesse stärker tangieren als vom GzE-AutorInnen-Team angenommen und mit einer konsequenten Implementierung des Projektes eigentlich ein Schulentwicklungsprozess einhergeht.

Nachdem für beide Schulen separat eine Beschreibung und Analyse der Ausgangslage sowie die Nachzeichnung und Überprüfung der Projektumsetzung und Zielerreichung vorgenommen worden sind, wird in diesem letzten Kapitel durch den Einbezug einer fallvergleichenden Perspektive versucht, mögliche Erfolgsfaktoren und Stolpersteine für eine erfolgreiche GzE-Projektimplementierung an Berufsfachschulen herauszuarbeiten. Dabei folgt die Struktur dieses Kapitels den beiden vorangehenden Ergebniskapiteln indem es zuerst die organisationalen Rahmenbedingung vergleichend in den Blick nimmt, um danach auf die Planungs- und Durchführungsvoraussetzungen zu fokussieren und am Schluss noch mögliche Hinweise zum Aufbau der Lernortkooperation sowie zur Förderphase herauszuarbeiten. Dabei werden zur Einbettung in eine allgemeinere Perspektive immer auch zentrale Faktoren aus der

Schulentwicklungsliteratur (Feldhoff, 2011; Holtappels, 2014; Rolff, 2013) herangezogen und die Ergebnisse darunter einzuordnen versucht.

In diesem Kapitel sind eher generelle Überlegungen aufgeführt, welche bereits bei der Abklärung für eine mögliche Teilnahme oder bei der konkreten Planung einer GzE-Projektimplementierung wichtige Hinweise geben können. Die konkreten Empfehlungen für die Weiterführung der GzE-Projekte an den beiden Schulen sind in den jeweiligen Kapiteln „Schlussfolgerungen“ zu den einzelnen Schulen enthalten (siehe Kap. 6.1.6 und 6.2.6).

6.3.1 Organisationale Rahmenbedingungen beachten

6.3.1.1 Flächendeckende Implementierung oder Pilotierung

Organisationale Strukturen können Schulentwicklungsprojekte fördern oder erschweren, in dem sie Kooperationen, Teamlernen oder auch Partizipation unterstützen oder behindern. Solche Strukturmerkmale sind u.a. die Grösse und Komplexität sowie die bürokratische Struktur einer Schule:

Schule A ist mit seinen ca. 1000 Lernenden eine mittel-grosse und, aufgrund der angebotenen Grundbildung in nur einem Berufsbereich, eine relativ homogene BfS. Dies gilt sowohl für die Lernenden wie auch für das Kollegium und die Schulsteuerung durch eine Branchenorganisation. Ausserdem konzentriert die BfS A sich auf einen einzigen Standort, an welchem auch die üK durchgeführt werden. Diese Ausgangsbedingungen sind daher weniger komplex als diejenigen der Schule F. Diese wird von rund 2400 Lernenden besucht und hat ein breites Angebot an Grundbildungen aus ganz verschiedenen beruflichen Bereichen. Zudem ist sie aktuell auf mehrere Schulstandorte verteilt und von einer kantonalen Behörde gesteuert, welche für die Steuerung zahlreicher weiterer Schulen verantwortlich ist.

Bei der Planung eines GzE-Projektes an einer BfS ist es sinnvoll, der Grösse und Komplexität der Strukturen der Schule Beachtung zu schenken. Unter Umständen ist es sinnvoll zur Reduktion der Komplexität, das GzE-Projekt in einem ersten Schritt als Pilotprojekt in einem Fachamt bzw. einer Fachschaft oder Abteilung zu planen. Dabei macht es sicherlich Sinn, dafür diejenige Fachrichtung auszuwählen, bei der die LVA-Quote oder die Abschlussquote problematisch ist.

6.3.1.2 Integration und Herstellen von Kontinuität oder Kampf um knappe Ressourcen – Parallele Schulaktivitäten

An der Schule A konnten die Themen und Aktivitäten des GzE-Projektes in die laufende Umsetzung eines kompetenzorientierten pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzeptes integriert und entsprechend an das Kollegium kommuniziert werden. Dabei profitiert die GzE-Projektumsetzung stark davon, dass sich durch die gemeinsame Arbeit zur Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien und Lehrmittel bereits professionelle Arbeitsgemeinschaften etabliert haben. Organisationale Anpassungen sind auch bereits vorgenommen worden (siehe Kap. 6.1.2). Dadurch konnte die PL der Schule A für die Umsetzung von GzE diese neuen Strukturen der professionellen Zusammenarbeit nutzen und richtete ihre Anliegen an ein für Umbrüche sensibilisiertes Gesamtkollegium. Durch das klar kommunizierte und koordinierte Commitment der leitenden Akteure an der Schule A zu den geplanten Veränderungen, wurden zudem deutliche und verbindliche Zeichen gesetzt, dass diese konsequent durchgeführt werden. An der Schule F sah es zunächst ebenfalls so aus, als ob sich die GzE-Ideen in die sich abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen auf schulischer und kantonaler Ebene einfügen würden. Allerdings konnte eine solche Kontinuitätslogik im weiteren Projektverlauf nicht mehr ganz hergestellt werden, da die Umsetzung des Projektes zunehmend mit anderen wichtigen Interessen der Schule in Konflikt geriet und im Zuge dessen zunehmend an Priorität verlor. Das geplante Umzugsprojekt von mehreren Standorten an einen lenkte wohl die Aufmerksamkeit weg vom möglichen Potenzial pädagogischer Entwicklungsaspekte hin zu vorwiegend organisationalen Themen und hat von allen Organisationsmitgliedern sehr viel zeitliche und sicherlich auch finanzielle Ressourcen beansprucht.

Bei der Planung eines GzE-Projektes sollten deshalb auch die weiteren geplanten Aktivitäten und Projekte der Schule in den Blick genommen werden. Es sollte im Vorfeld überprüft werden, inwiefern das GzE-Projekt inhaltlich in die langfristigen Entwicklungsziele der Schule und in bestehende Gefässe der pädagogischen Zusammenarbeit integriert werden kann. Es sollten auch Überlegungen zur Priorisierung der zeitlichen und finanziellen Ressourcen miteinfließen.

6.3.1.3 Wirksame Projektleitung

Die Erfahrungen an den beiden Schulen zeigen, wie hoch die Anforderungen an eine LP sind, welche die

Implementierung eines solchen Projektes übernehmen soll. Um der inhaltlichen Komplexität gerecht zu werden und die notwendige Akzeptanz im Kollegium zu schaffen, muss diese sowohl über eine Expertise inhaltlicher Art im Bereich „Fördern und Begleiten“ wie auch über eine gewisse Projektleitungserfahrung sowie Führungskompetenzen verfügen. Das Beispiel an der Schule F zeigt zudem, dass es auch möglich ist, dieses Projekt zu zweit zu leiten, wobei auch hier einige Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Im Weiteren zeigt sich, wie wichtig es ist, dass die PL möglichst eng an die SL angebunden sein sollte, sodass die Informations- und Entscheidungswege möglichst kurz und hindernisfrei sind und die PL durch die Nähe zur Leitung in der Wahrnehmung des Kollegiums eine gewisse Legitimität und Durchsetzungsmacht erhält. Fullan (in Rolff, 2013, S. 154) identifiziert denn auch als einen zentralen Faktor für effektive Schulentwicklung bestimmte Merkmale der Führung. Führung ist laut Fullan wirksam, wenn die Führungskräfte einer Schule auf der gleichen Linie liegen bzw. „am gleichen Strick ziehen“ (Alignement) und einen „resoluten“ Führungsstil vertreten. Dieser zeichnet sich aus durch transparentes und konsequentes Handeln, eine klare Zielvorstellung sowie eine beharrliche Umsetzung. Ein weiteres wichtiges Merkmal dieses Führungsstils ist zudem die Verteilung der Führungsverantwortung auf mehrere Personen.

Neben der Unterstützung der PL durch die SL bzgl. ihrer Legitimität ist es auch wichtig, dass diese genügend Entlastung für ihre Zusatzaufgabe erhält. Diese Entlastung von der Kernaufgabe des Lehrens erlaubt es auch, eine gewisse notwendige Systemperspektive einzunehmen, um das Projekt im schulentwicklerischen Gesamtzusammenhang umsetzen zu können.

6.3.1.4 Herstellen von Verbindlichkeit und Umgang mit Widerstand

Herstellen von Verbindlichkeit und Umgang mit Widerstand ist eng mit den obengenannten Ausführungen zur wirksamen Projektleitung verknüpft. Um Verbindlichkeit herstellen zu können, muss der PL vom Kollegium nicht nur fachliche, sondern auch organisatorische Legitimität attestiert werden. Zudem haben verschiedene organisatorische Rahmenbedingungen an der Schule F beim beteiligten Kollegium den Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit gegenüber dem GzE-Projekt entstehen lassen: Dies hat einerseits damit zu tun, dass der Projektumfang in mehreren Schritten verkleinert und die Teilnahme am Pilotprojekt schlussendlich freiwillig erklärt wurde. Zudem war, durch die langen hierarchischen und formalisierten Entscheidungswege und den

Einbezug externer Partner sowie weiterer Hindernisse, die ohnehin eher knappe Vorbereitungszeit zu kurz, um einige der zentralen Elemente, wie z.B. eine standardisierte Sprachstanderhebung oder das geplante elektronische Datenblatt, rechtzeitig zu realisieren. Dadurch entstand bei einigen LP der Eindruck, dass die Pilotphase nur provisorisch sei und sich der Aufwand einer Verhaltensänderung nicht lohne. Dieser Eindruck wurde weiter verstärkt durch den Umstand, dass der Austausch und die Kommunikation im Projekt zwischen der PL und dem Kollegium hauptsächlich per Mail stattfanden und gewissen Aufgabenteilungen, obwohl im Konzept klar geregelt, in der konkreten Durchführung den Klassenteams zur Aushandlung freigestellt wurden.

Während die PL an der Schule A mit einer MultiplikatorInnen-Strategie versucht, die „Betroffenen zu Beteiligten“ zu machen, um damit vorhandene Widerstände zu überwinden, war es die Strategie der PL an der Schule F, den vorhandenen Widerstand im Kollegium durch möglichst minime und flexible Vorgaben sowie durch Überzeugung anhand eigener Beispiele und Erfahrungen aufzulösen. An beiden Schulen wurde ein explizites Ansprechen des Widerstandes vermieden. Die PL der Schule A meint denn auch, er habe sich vor allem aus zeitlichen Gründen gescheut, „dieses Thema aufzutun“. Aufgrund der gemachten Beobachtungen birgt, die an der Schule F angewandte Strategie wiederum die Gefahr der Wahrnehmung einer gewissen Unverbindlichkeit, während die an der Schule A angewandte Strategie die Gefahr birgt, einzelne besonders engagiert LP zu überlasten.

Eine wichtige Entlastungsfunktion für die PL kann sicherlich eine externe Projektbegleitung übernehmen, wenn es dieser gelingt, die GzE-Themen kompetent zu vertreten und wenn diese glaubwürdig aufzuzeigen kann, welche notwendigen Schritte vom Kollegium geleistet werden müssen und realistischer Weise auch können.

6.3.2 Konkrete Überlegungen für die Planungs- und Vorbereitungsphase – Implementations-treue sicherstellen

6.3.2.1 Eine Konzeptüberprüfung lohnt sich

Obwohl laut Rolff (2013) nicht die Qualität des Konzeptes, sondern die Umsetzung für den Erfolg eines Schulentwicklungsprojektes entscheidend ist, ist es dennoch sinnvoll, im Vorfeld intern oder von der externen PB zu überprüfen, ob alle zentralen GzE-Elemente darin enthalten sind und die Ausführungen dazu genug konkrete

Handlungshinweise geben. Damit ist nicht eine zielgenaue, technokratische Übernahme eines standardisierten Programms gemeint, denn eine erfolgreiche Implementation setzt nach Holtappels (2013, S. 35) lokales Wissen und spezielle Strategien voraus, welche die Lernkultur, die organisatorischen Voraussetzungen sowie die Komposition des Kollegiums und der Lernenden berücksichtigt und auf bereits bestehende „good practice“-Elemente vor Ort aufbaut.

Vielmehr ist bei der Überprüfung des Früherfassungs- und Förderkonzeptes die Implementationstreue (siehe auch Rolff, 2013, S. 157) im Sinne der Überprüfung der Ganzheitlichkeit und Kohärenz des Umsetzungsplanes das relevante Thema: Im Konzept der Schule F ist z.B. keine Standortbestimmung zur mathematisch-rechnerisch Kompetenz vorgesehen, obwohl aus den Interviews der PL und Rückmeldungen der Lernenden gewisse Hinweise darauf hindeuten, dass diese auch an Schule F ein Thema wäre. Es ist aus dem Konzept nicht ersichtlich, weshalb dieses Element weggelassen worden ist.

Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist, der genügende Detaillierungsgrad: An beiden Schulen ist das weiterführende Vorgehen bei der Zuweisung eines „D“ nicht bzw. nur sehr allgemein erwähnt und es zeigt sich denn auch in der Umsetzung, dass es keine Handlungsrelevanz hat. Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass die GzE-AutorInnen selbst das Konzept des „runden Tisches“ nur sehr knapp ausführen und auf weiterführende Literatur verweisen. Gerade das Konzept des „runden Tisches“ jedoch stellt je nach Zusammensetzung der Lernenden einen wichtigen Punkt dar, zu dem es bei der Konzeptionierung noch weiterer Gedanken bedarf. Insbesondere sollte möglichst im Vorfeld geklärt werden, welche Parteien wann einbezogen werden sollen und inwiefern es die Aufgabe der KLP ist hier den Lead inne zu haben oder ob andere (Schul)Instanzen wie z.B. der Schulsozialdienst o.ä. hierfür evtl. geeigneter wären.

6.3.2.2 Nutzen des Weiterbildungspotenzials von GzE - Pädagogische Führung gestalten und damit Akzeptanz und Nachhaltigkeit fördern

Ein weiteres wichtiges Instrument um die Implementationstreue zu gewährleisten, bietet die Weiterbildung der zentralen Akteure im Projekt. Mit der Weiterbildung kann auch die pädagogische Führung sowie die Teamentwicklung, als zwei weitere wichtige Erfolgsfaktoren

für die Effektivität von Schulentwicklung, wahrgenommen werden (vgl. wiederum Rolff, 2013)

Von den GzE-AutorInnen wurden bei der Übersetzung der Ideen aus dem Buch in ein durchführbares Programm zwei Weiterbildungseinheiten für die LP vorgesehen: Es scheint, dass die Inhalte, die Selbsterfahrung mit dem Diagnosetool smK72+ sowie die Dokumente von den LP generell als sinnvoll und hilfreich eingeschätzt werden. Die investierte Zeit für die Weiterbildungsveranstaltungen ist an beiden Schulen hingegen sehr unterschiedlich. Obwohl die Beurteilung der Weiterbildungsveranstaltungen durch die LP an beiden Schulen keine grossen Unterschiede aufzeigen, tragen diese an der Schule A sicherlich zur Wahrnehmung einer grösseren Verbindlichkeit bei.

Aufgrund der Evaluationsergebnisse macht es Sinn, in der Planungsphase die inhaltliche und auch zeitliche Planung der Weiterbildungsveranstaltungen und des jeweilige Adressatenkreises rechtzeitig in den Blick zu nehmen und nach Möglichkeiten der Nutzung bereits bestehender Weiterbildungsgefässe zu suchen sowie eine längerfristig wiederkehrende Verankerung des Themas, mit evtl. unterschiedlicher Schwerpunktsetzung oder Verbindung zu weiteren Schulthemen, anzudenken.

An der Schule A wurde denn auch die Einführung des Themas mit einer offiziellen Kickoff-Veranstaltung für das Gesamtkollegium lanciert. Zudem sind die Themen „Früherfassung und Förderung“ sowie „Lernortkooperation“ in den folgenden, offiziellen, halbjährlichen Mitarbeitendenmeetings fest eingeplant und die Bezüge zum kompetenzorientierten Unterricht, sowie z.B. auch zur neu geplanten ICT-Strategie der Schule, werden jeweils dargestellt und erneut aufgegriffen.

Vielleicht wäre es sinnvoll, wie an der Schule A geschehen, für die Einführung in das Thema „Früherfassung“ eine offizielle Kickoff-Veranstaltung für ein breiteres Publikum als lediglich die direkten Projektbeteiligten zu anbieten. Die Durchführung eines „Refresher-Kurses“ nur für die LP, welche für die Erhebung mit dem smK72+ verantwortlich sind, scheint ebenfalls sinnvoll zu sein. Zur Bestimmung des jeweiligen Adressatenkreises sollten weitergehende Überlegungen einfließen, wie z.B. die Schaffung einer breiten Akzeptanz für das Thema, die Möglichkeit des allgemeinen Austausches unter den LP sowie der Arbeit an gemeinsamen Zielsetzungen oder einer gemeinsamen pädagogischen Ausgangslage zwischen den verschiedenen Abteilungen, Fachämtern

oder Fachbereichen. Um diese Potenziale zu nutzen, sollte bei der Planung der Veranstaltungen immer auch die Schaffung expliziter allgemeiner oder themenspezifischer Austauschmöglichkeiten berücksichtigt werden.

Die zeitliche Planung der Veranstaltungen sollte sich zudem am Projektzeitplan orientieren, sodass die LP die notwendigen Informationen und Unterlagen für die anstehenden Aufgaben rechtzeitig, aber nicht zu früh zur Verfügung haben. Eine erste Weiterbildungsveranstaltung kurz vor dem Beginn des Schuljahres scheint eine gute Lösung zu sein.

Inhaltlich zeigt sich, dass die LP insbesondere bzgl. der Gesprächsführung Unterstützungsbedarf angeben. Auch sollte das Thema der Fördermöglichkeiten angesprochen werden.

6.3.3 Überlegungen zur Weiterentwicklung der Durchführung der Früherfassungsphase

6.3.3.1 Standortbestimmung zur Sprachkompetenz – Rasche Entscheidungen sind gefragt

Bzgl. der Standortbestimmung der Sprachkompetenz zeigt sich, dass eine Unterstützung der ABU-LP in Form einer Vorgabe bzgl. des Vorgehens sinnvoll ist. An der Schule F, an der eine systematische Sprachstanderhebung noch nicht realisiert werden konnte, wünschten sich denn auch die ABU-LP, als Vorbereitung auf die zweite Durchführung der Früherfassung, Unterstützung für die Durchführung der Sprachstanderhebung in Form einer Weiterbildungsveranstaltung. An der Schule A hat eine kompetente ABU-LP ein systematisiertes Vorgehen für eine Beurteilung der Sprachkompetenz der EFZ-Lernenden ausgearbeitet. Für die EBA-Lernenden, welche aufgrund des höheren Migrationsanteils eine noch grössere Heterogenität der Sprachkompetenz bzw. teilweise eine sehr geringe Sprachkompetenz aufweisen, werden die sprachlichen Defizite mittels verschiedener kleiner Übungen identifiziert. Gerade bzgl. der Sprachkompetenz zeigt sich, dass hier von schulischer Seite ein möglichst rascher Handlungsbedarf besteht und es sinnvoll ist, für Lernende mit grossen sprachlichen Schwierigkeiten innerhalb kürzester Zeit eine Entscheidung bzgl. eines Aufschubs der Ausbildung zugunsten eines Intensivsprachkurses oder einer ausserschulischen intensiven Förderung zu treffen. Die Praxis zeigt, dass es hier nicht sinnvoll ist, mit der Einleitung einer Massnahme bis zum Ende der Früherfassungsphase zu warten. Dies wird folgerichtig an den Schulen auch nicht so gehandhabt. Die Interviews mit den LP und den PL zeigen zudem, dass diese oft grosse Anstrengungen

unternehmen und kreative Lösungsansätze entwickeln, um sprachliche Defizite einzelner Lernender im Unterricht aufzufangen. Dies kann aber für eine einzelne LP mit einem grossen Mehraufwand verbunden sein und rasch zu Überforderungen führen. Hier sollten sich die GzE-Projektverantwortlichen bzw. die Schule nochmals Gedanken zu gesamtschulischen Unterstützungsmöglichkeiten bzw. zu einem systematisierteren Vorgehen machen.

6.3.3.2 Schwierigkeiten und Potenziale des Einsatzes des Diagnosetools smK72+

Die klassenweise Durchführung scheint organisatorisch und auch technisch für beide Schulen kein grosses Problem darzustellen. An der Schule A konnte mit allen Klassen innerhalb von ein paar Wochen die Selbstbeurteilung der üfK durch die Lernenden korrekt durchgeführt werden. Für die Lernenden scheint das Ausfüllen des Fragebogens am Computer ebenfalls kein Problem darzustellen. Einige LP vor allem an der Schule F berichten, dass die Lernenden gewohnt sind, solche Instrumente auszufüllen.

Es ist sicherlich für das Verständnis und die Motivation der Lernenden zum Ausfüllen des Fragebogens empfehlenswert, wenn das Konzept und die Bedeutung von üfK für die Berufsausbildung mit der Klasse vorgängig im Unterricht thematisiert werden kann. Die Daten zur Durchführung zeigen, dass die Erhebung mit den EFZ-Lernenden in einer Lektion gut durchführbar ist und dass sich die notwendige Unterstützung durch die LP in einem handhabbaren Rahmen hält. Aufgrund der Evaluationsergebnisse empfiehlt es sich allerdings für die EBA-Lernenden zwei Lektionen für die Durchführung aufzuwenden. Zudem wäre es sinnvoll, zur Beantwortung von Verständnisfragen zu zweit vor Ort anwesend zu sein, um einzelne Lernenden mit grossen sprachlichen Schwierigkeiten beim Ausfüllen eng begleiten zu können.

Insgesamt ist die Einstellung der LP gegenüber dem Diagnosetool smK72+ an beiden Schulen eher skeptisch. Die PL2 an der Schule F meint sogar, dass sich daran der Hauptwiderstand gegenüber dem Projekt entzünde, da das Thema Früherfassung mit dem Diagnosetool gleichgesetzt würde. Aufgrund der mehrfach berichteten Wahrnehmung, dass Lernende nach einer mehrmaligen Feststellung ähnlicher Fragen die Motivation verloren hätten und sich einfach durch den Rest des Fragebogen klicken würden, wird die Aussagekraft des Diagnosetools in Frage gestellt. Ein weiterer, mehrfach aufgetauchter Einwand bezieht sich auf die inkrementelle

Validität. D.h. häufig attestierten die LP den Ergebnissen des smK72+ keinen zusätzlichen Informations- bzw. Erklärungswert gegenüber ihrer persönlichen Einschätzungen aufgrund von Beobachtungen im Unterrichtsaltag. Aufgrund dieser geäußerten Einwände wird deutlich, dass es mittels der durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen nicht gelungen zu sein scheint, einer Mehrheit der LP, die Konzeption und das Potenzial des Diagnosetools zielführend zu vermitteln. Die PL2 schätzt das Kosten-Nutzen-Verhältnis insgesamt für die systematische Anwendung des Diagnosetools als zu schlecht ein und beschliesst deshalb, die Verwendung des smK72+ für die nächste Früherfassungsphase als freiwillig zu erklären.

Allerdings zeigen vereinzelte Berichte von LP an beiden Schulen, welche die Ergebnisse für ihre pädagogische Arbeit mit ihrer Klassen genutzt haben, dass es nicht unmöglich ist, den LP ebendies zu vermitteln, sodass diese befähigt sind damit zu arbeiten. Evtl. können LP, welche die Möglichkeiten einer Arbeit mit den Ergebnissen für ihre Lernenden entdeckt haben, bei der zweiten Durchführung eine spezielle Funktion als MentorInnen oder so zugewiesen werden. An der Schule A hat die LP, welche sich eine grosse Expertise in der Durchführung und Anwendung des Diagnosetools angeeignet hat, den Lead für die zukünftige Weiterbildung zum Verwenden des Diagnosetools übernommen.

Ein weiterer Punkt, der in einer Weiterbildungsveranstaltung zum Einsatz des Diagnosetools ebenfalls berücksichtigt werden müsste, ist die mehrfach erwähnte Unsicherheit der LP bzgl. der geforderten Art der Gesprächsführung (mehr in Richtung Coaching-Gespräch). Es sollte evtl. ebenfalls expliziter und ausführlicher darauf eingegangen werden, dass hier ein Rollenwechsel in Richtung Coach gefordert ist und was diese für die LP bzgl. ihrer Tätigkeit bedeutet. Es können dazu evtl. auch andere Fachstellen beigezogen werden, welche teilweise diese Rolle übernehmen oder die LP in diesem Rollenwechsel coachen (mehr dazu in Kap. 6.3.3.4).

6.3.3.3 Zuweisung als Teamarbeit – Potenziale der Zusammenarbeit nutzen und professionelle Kooperationen fördern

Ein weiterer wichtiger Faktor erfolgreicher Schulen dreht sich um die Etablierung bzw. Unterstützung professioneller Kooperationen und einer Schwerpunktsetzung in der Teamentwicklung (Rolff, 2013).

Alle antwortenden LP beider Schulen, welche für die Zuweisung zuständig waren, geben an, dass sie die Zu-

weisung zusammen mit ihrem/ihrer Klassenteam-Kollegen/in durchgeführt haben. Allerdings ist nicht ganz klar, wie systematisch die Informationen ausgetauscht worden sind. Da an der Schule F das Zwischenberichtsformular bzw. das Datenblatt nicht ausgefüllt worden ist, ist nicht ganz klar, welche Informationen zur Zuweisung herbeigezogen worden sind. Die Hälfte der LP gibt an, Informationen aus allen vier Feldern der Früherfassung zur Zuweisung benutzt zu haben. Eine LP berichtet davon, dass sie zur Beobachtung der üfK extra die Aufgabenstellung variiert hat. Eine andere LP an der Schule F meint, dass es eher ein Austausch über die einzelnen Lernenden generell geworden ist. Während an der Schule A zusätzlich zum Austausch im Klassenteam, die Hälfte der KLP auch die Einschätzung aus dem üK sowie von der Sport-LP eingeholt hat, wurde dies an der Schule F nur von den PL für ihre Klassen gemacht.

Aufgrund der Tatsache, dass der Austausch an der Schule F durch die Verteilung auf verschiedene Schulhäuser über die Klassenteams hinweg generell schwierig war und während den Weiterbildungsveranstaltungen kaum Zeit für ein Austausch geblieben ist, erstaunt es nicht, dass etwas weniger als die Hälfte der LP positive Effekte des Austausches im Klassenteam festgestellt haben. Nur gerade die Aussage, dass man sich im Klassenteam systematischer über die Förderbedarfe einzelner Lernenden ausgetauscht habe, hat eine mehrheitliche Zustimmung gefunden. Eine Mehrheit der LP gibt auch an, dass sie sich aufgrund der Früherfassung früher mit dem/der Klassenteam-Kollegen/in ausgetauscht haben. Gerade diesen „institutionalisierten“ Austausch wird von einer LP als einen zentralen Zugewinn des GzE-Projektes beurteilt und darin eine grundlegende Chance des Projektes gesehen.

An der Schule A wurde aufgrund der erhöhten Koordinationsanforderungen im Klassenteam durch die Einführung des Kompetenzorientierten Unterrichts im Teamteaching, die Förderung der Zusammenarbeit im Klassenteam gleich an der Kickoff-Veranstaltung mit einem breiteren Publikum diskutiert und bearbeitet. Die Zustimmung zu den Veränderungen in der Zusammenarbeit im Klassenteam in der Schule A ist allerdings auch nicht eindeutig, weil jeweils ein Viertel der LP keine Beurteilung abgeben konnte. Jedoch ist der Anteil der Zustimmenden zu allen Fragen grösser, als derjenige der Ablehnenden. Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass wie schon mehrfach darauf hingewiesen, die Effekte des GzE-Projektes und diejenigen des Kompetenzprojektes nicht so genau auseinandergelassen werden können bzw. weil die LP den Eindruck haben, durch das

gemeinsame EBA-Büro sowieso schon in einem regen Austausch miteinander zu stehen. An der Schule A besteht zudem mit der „Tankstelle“ ein offizieller informeller Treffpunkt für alle LP, dessen Ausstattung mit Sitzgruppe, Stehtischen, einer Kücheneinheit und Kaffeemaschine zu einer Nutzung für unterschiedliche Zwecke einlädt.

Es ist sicherlich sinnvoll, die für die Implementierung des GzE-Projektes erforderlichen Kooperationsanforderungen an die Klassenteams in einem breiteren Kontext zu thematisieren und anzugehen und bestehende Austauschgefäße und -prozesse bewusst dafür zu nutzen bzw. diese weiterzuentwickeln. Insbesondere an der Schule F bietet sich mit dem Umzug an einen gemeinsamen Standort eine gute Gelegenheit, sich Gedanken zu kooperationsfördernde (organisationalen) Strukturen zu machen.

6.3.3.4 Gespräche führen - Die Lehrperson in der Rolle des Lerncoachs unterstützen

Mit der starken Gewichtung der üfK durch deren konsequenten Einbezug bei der Zuweisung sowie der Einbezug weiterer systematisch erhobener Informationen, sollen die LP zu einer differenzierteren und individuellen Einschätzung der Förderbedarfe der Lernenden kommen. Dieses Vorgehen sowie die Verwendung des smK72+-Diagnosetools, welches eine pädagogische Arbeit von der Selbsteinschätzung der Lernenden her erfordert, stellen an die LP oftmals neue Anforderungen. Zudem erfordert dieses Vorgehen in der Früherfassungsphase von den LP das Wahrnehmen verschiedener formeller Gesprächsgelegenheiten an denen gemeinsam mit den Lernenden die Suche nach der Ursache des Problems und darauf aufbauende mögliche Lösungswege im Vordergrund stehen.

Die vorliegende Evaluation zeigt, dass an beiden Schulen diese Gesprächsgelegenheiten insbesondere mit den Lernenden, bei denen eine Abbruchtendenz oder ein Förderbedarf identifiziert wurde, grösstenteils wahrgenommen wurden. Allerdings ist dieser Rollenwechsel nicht für alle LP ganz unproblematisch: Einige LP lehnen diese Rolle sogar komplett ab und verweisen darauf, dass dies nicht ihre Aufgabe sei, man es mit fast erwachsenen Menschen zu tun habe und diese ja nicht mehr „erziehen“ müsse (siehe Zitat S. 68). Andere wünschen sich noch weitere Unterstützung zum Vorgehen bei dieser Art von Gesprächen, da sie sich der unterschiedlichen Gesprächsanforderungen bewusst sind und sich bei dieser Art der Gesprächsführung unsicher fühlen. Einzelne Beispiele von LP sowohl an der Schule

A wie auch an der Schule F zeigen wiederum, dass LP diese Rolle wahrnehmen können. Zudem ist diese Entwicklung in Richtung mehr geforderter Lerncoach-Kompetenzen bei den LP an der Schule A kaum aufzuhalten. Mit deren Ausrichtung auf einen kompetenzorientierten Unterricht werden genau diese beratenden Kompetenzen von den LP sowieso verstärkt eingefordert, wie das Zitat der LP1 (S. 42) sehr schön beschreibt.

Diesem Umstand ist unbedingt bei der Planung der Weiterbildungsveranstaltungen Rechnung zu tragen, denn nicht nur die speziell weitergebildeten Förderlehrpersonen, sondern auch die GzE-LP sollten für diese Art der Aufgabe über eine gewisse diagnostische und beraterische Grundkompetenz verfügen.

6.3.4 Lernortkooperation fördern

Obwohl der Aufbau bzw. der Ausbau der Lernortkooperation einer der drei wichtigsten Eckpfeiler des GzE-Projektes bildet, konnten die Schulen keine entsprechenden Ressourcen in diese investieren: An beiden Schulen beurteilen die LP deshalb auch den Beitrag des GzE-Projektes zur Lernortkooperation bzw. insbesondere zum Austausch mit den Lehrbetrieben als gering.

Auf der anderen Seite ist auch hier die Ausgangslage an beiden Schulen recht unterschiedlich. Beide haben schon an verschiedenen Stellen „Momente der Lernortkooperation“ implementiert: An der Schule A war die Lernortkooperation bisher Chefsache. Die PL hat denn auch vermehrte Nachfragen aus den Lehrbetrieben bei C- und D-Lernenden festgestellt. An der Schule F stellt sich die Lernortkooperation aufgrund der vorliegenden Dokumente und Daten eher „patchwork-artig“ dar, wobei die Umsetzung hauptsächlich dem Engagement der einzelnen LP bzw. den Fachämtern überlassen zu sein scheint. An der Schule A bietet neben den GzE-Gefässen die Einführung der Lerndokumentation weitere Kooperationsmöglichkeiten bzw. schafft weitere Kooperationsanforderungen. Die PL will mit der Durchführung der zweiten Früherfassungsphase die Verantwortung für den Austausch mit den Lehrbetrieben an die KLP abgeben. An der Schule F müssen als erstes die Probleme mit der Umsetzung des elektronischen Datenblattes geregelt werden. Ein systematischerer Einbezug der üfK-Berichte ist ebenfalls zu prüfen.

6.3.5 Hinweise zur Umsetzung der Förderphase

Da die PL eine Überlastung des Kollegiums befürchtete, wurde an der Schule A die Anpassung der Förderangebote auf die Identifikation differenzierterer Förderbe-

darfe gleich zu Beginn des Projektes zurückgestellt. An der Schule F wollte man ebenfalls schon von Beginn weg für die Anpassung des Förderangebotes den Umzug abwarten. Scheinbar waren sich die LP dieser Planung nicht bewusst, denn dieser Umstand, dass man jetzt zwar differenzierter die Lernvoraussetzungen erfasst und sich systematisch Gedanken zu unterstützenden Fördermöglichkeiten macht, aber dann keine wirklich passenden Angebote vorschlagen kann, hat bei einer Vielzahl der LP zu Unmut geführt und sicherlich die Akzeptanz beim betroffenen Kollegium negativ beeinflusst. Insbesondere an der Schule F hatten die LP auch grosse Erwartungen an das Thema „Talentförderung“.

Wenn an der Schule nicht bereits geeignete und gut qualifizierte Förderlehrpersonen vorhanden sind, wel-

-

che die Verantwortung für die Förderphase übernehmen können, könnten sich die GzE-Projektverantwortlichen überlegen, mit dem Aufbau und Ausbau sowie der Qualifikation der entsprechenden LP zu beginnen. Damit hätte die PL schon zur Unterstützung bei Planung und Durchführung des weiteren Projektes, insbesondere der Früherfassungsphase, ein kleines Team an interessierten und motivierten LP zur Seite. Der konkrete Einbezug der Talentförderung könnte zusätzliche Akzeptanz auch bei den Lehrbetrieben schaffen. Allerdings zeigen auch hier die Informationen aus den Interviews, dass der Aufbau solcher Angebote einige Vorlaufzeit erfordert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Balzer, L., Ertelt, B.-J., & Frey, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt Praelab. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt, & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (pp. 139–161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle. Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jungendlängsschnitts TREE*. Bern.
- BFS. (2011). *Statistischer Sozialbericht Schweiz 2011*. Neuenburg. Retrieved from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=4368>
- Fischl, I., & Kaufmann, P. (2014). Was können Fallstudien im Rahmen von Evaluationen leisten? Anspruch und Realität der Anwendung. *Fteval - Journal for Research and Technology Policy Evaluation*, (40), 37–44.
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation* (1. Auflage). Bern: hep verlag ag.
- Härder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. (H. G. Holtappels, Ed.). Münster: Waxmann.
- Kriesi, I., Neumann, J., Schwenk, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E., & Baumeler, C. (2016). *Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen*. Zollikofen.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* (Springer V). Wiesbaden: Springer VS.
- Maghsoodi, E., & Kriesi, I. (2013). *Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung im Kanton Zürich : Analyse der Lehrvertragsauflösungen der Jahre 2008 und 2009*. Zollikofen.
- Maurer, M., & Gonon, P. (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (1. Auflage). Bern: hep verlag ag.
- Rolf, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz.
- SBFI. (2015). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015*. Bern. Retrieved from http://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/2777-13558-1-02-fakten_zahlen_bb2015_dt.pdf
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung : Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg*. Bern. Retrieved from http://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und_evaluation1/publikationen/publikationen1.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BiEv/biev_08-7_lehrvertragsaufloesung_chancen_und_risiken.pdf
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, R. Samuel, & B. Schweiz (Eds.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und Erwachsenenalter*. (p. 470). Wiesbaden: Springer VS.

7 ANHANG

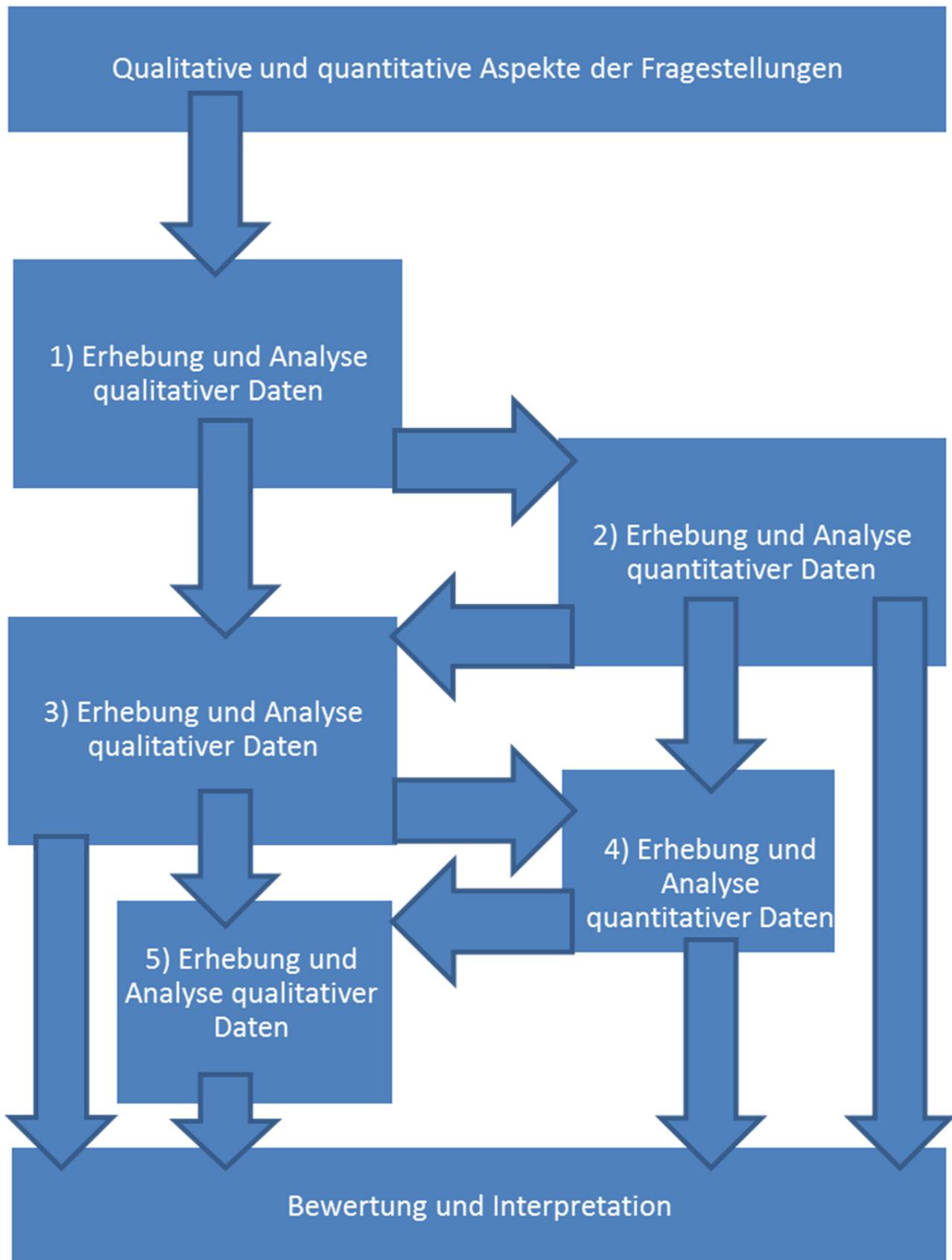
7.1 Anhang I: Programmablauf und Zielsystem für das GzE-Pilotprojekt

Leitziel	<ul style="list-style-type: none"> Mehr Lernende schliessen eine Ausbildung auf Sekundarstufe II ab (kein Lehrabbruch ohne Anschlusslösung). 			
Mittlerziele	<ul style="list-style-type: none"> Die Schule führt eine systematische Früherfassung durch. Die Schule begleitet Lernende mit Passungsproblemen. Die Schule führt für Lernende mit Unterstützungsbedarf eine individuelle Begleitung bzw. eine diagnostisch abgestützte Lernberatung durch. Die Kooperation zwischen den Lernorten zur Begleitung der Lernenden ist etabliert. 			
Detailziele	<ul style="list-style-type: none"> Die Schule hat ein adäquates Früherfassungs- und Frühförderkonzept. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Früherfassung ist systematisch durchgeführt. Die Lernenden, welche für ein erfolgreiches QV Unterstützung brauchen, sind erfasst. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lernortkooperation ist initiiert. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Förderbedarf ist geklärt. Auf den Förderbedarf abgestimmte Massnahmen sind umgesetzt. Die Lernvoraussetzungen sind soweit optimiert, dass ein erfolgreicher Lehrabschluss möglich ist.
Verantwortliche an der Schule	Projektleitung evtl. Schulleitung	Lehrpersonen	Lehrpersonen (mit ÜK-Verantwortliche, BerufsbildnerInnen...)	Förderlehrpersonen
Projektaktivitäten	<p>Konzeptüberprüfung für die Früherfassung und -förderung</p> <p>Schulung GzE & üfK (smK 72+)</p> <p>Stand Lernortkooperation & Information der Bildungspartner</p>	<p>Screening üfK (smK 72+) & Zuweisung</p> <p>A, B, C, D</p>	<p>Rückmeldung (A, B, C, D)</p> <p>Runder Tisch (D)</p>	<p>Lernförderung & -diagnostik (C)</p> <p>Individuelle Begleitung und Lernberatung</p> <p>Standortbestimmung</p>
Projektphase (Meilensteine)	Projektplanung & -information (M1)	Früherfassung (M2)	Lernortkooperation (M3)	Individuelle Fördermassnahmen (M4)
Projektbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> Fahrplan GzE besprechen Einführung in GzE Einführung in das Tool smK 72+ 	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung der Lehrpersonen bei der Interpretation der smK72+-Profile 	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung der Lehrpers. bei der Gestaltung des Feedbacks am runden Tisch 	<ul style="list-style-type: none"> Information, Begleitung und Beratung bei der Auswahl des Instrumentes und der Interpretation der Ergebnisse Information und Begleitung bei der Bestimmung und Umsetzung der Fördermassnahmen
Begleitung und Beratung der Projektleitung				

7.2 Anhang II: Zusammenstellung der erhobenen Daten

Datum	Quelle	Thema	Erhebungsart	Datenart
01.07.2015	Weiterbildungsveranstaltung 1 S _F	smK72+	Beobachtung	Notizen
05.08.2015	Weiterbildungsveranstaltung 1 S _A	smK72+	Beobachtung	Notizen
22.09.2015	Weiterbildungsveranstaltung Refresherkurs smK72+ S _A	smK72+	Fremdprotokoll	Notizen
14.10.2015	PL1 S _A	Projektvorbereitung	Interview	Transkript
21.10.2015	PL1a S _F	Projektvorbereitung	Interview	Transkript
22.10.2015	PB1	Projektvorbereitung	Interview	Transkript
09.11.2015	Weiterbildungsveranstaltung 2 S _A	Gruppenzuweisung	Beobachtung	Notizen
11.11.2015	Weiterbildungsveranstaltung 2 S _F	Gruppenzuweisung	Beobachtung	Notizen
26.01.2016	PL2 S _A	Früherfassungsphase	Besprechung	Notizen
29.01.2016	Mitarbeitendenmeeting „Veränderung“ S _F	Früherfassungsphase	Beobachtung	Notizen
09.02.2016	PL2b S _F	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
23.02.2016	FB_LP S _A	Früherfassungsphase	Fragebogen	N=20 von 26 LP
14.03.2016	FB_LP S _F	Früherfassungsphase	Fragebogen	N=7 von 13 LP
29.03.2016	LP1 S _A	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
31.03.2016	LP2 S _A	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
31.03.2016	LP3 S _A	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
12.05.2016	FB_Lernende S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Fragebogen	alle 19 Erstlehjahrs-Klassen (N=288)
20.05.2016	Lern1 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
20.05.2016	Lern2 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
23.05.2016	FB_Lernende S _F	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Fragebogen	3 von 8 Erstlehjahrs-Klassen (N=63)
15.06.2016	Lern3 vs	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
15.06.2016	Lern4 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
15.06.2016	Lern5 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
15.06.2016	Lern6 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
15.06.2016	Lern7 S _A	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
21.06.2016	LP1 S _F	Früherfassungsphase	Interview	Gesprächsnotizen
22.06.2016	LP2 S _F	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
23.06.2016	LP3 S _F	Früherfassungsphase	Interview	Transkript
27.06.2016	Lern 1 S _F	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
27.06.2016	Lern 2 S _F	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
27.06.2016	Lern 3 S _F	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
27.06.2016	Lern 4 S _F	1. Lehrjahr: Passung und Unterstützungsbedarf	Interview	Transkript
29.06.2016	PL3b S _F	Projektrück- und -ausblick - Feedbackveranstaltung	Beobachtung	Notizen
13.07.2016	PB3	Projektrück- und -ausblick	Interview	Transkript
19.08.2016	PL3 S _A	Projektrück- und -ausblick	Interview	Gesprächsnotizen
	Datenblätter Klasse Pla S _F	Zuweisung	Dokument	Zuweisungsdaten
	Auswertung Zuweisung S _F	Zuweisung	Dokument	Zuweisungsdaten
	Zuweisung Lernende S _A	Zuweisung	Excel-Dokument	Zuweisungsdaten
	smK72+-Fragebogen Lernende S _A	smK72+	Fragebogen	alle 19 Erstlehjahrs-Klassen (N=313)
	smK72+-Fragebogen Lernende S _F	smK72+	Fragebogen	alle 8 Erstlehjahrs-Klassen (N=131)

7.3 Anhang III: Sequentielles Mixed-Methods Design



7.4 Anhang IV: Schulportrait Schule A

Schule A	
Allgemeine Eckdaten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interkantonale BfS, welche berufliche Grundausbildungen im „Bauwesen“ anbietet ▪ Insgesamt über 1000 Lernende (99 % männlich) aus allen deutschschweizer Kantonen ▪ 5 verschiedene 3-jährige EFZ-Ausbildungen ▪ 5 verschiedene EBA-Ausbildungen ▪ Der Unterricht erfolgt in jährlich ca. 8 Blockkursen von 1-2 Wochen mit anschliessenden, ebenfalls vor Ort durchgeführtem, überbetrieblichem Kurs in EBA und ca. 5 Blockkursen von 2–3 Wochen in EFZ ▪ Zu Beginn des 1. Lehrjahres findet in der KW 36 eine Projekt- und Einführungswoche statt, um die Lernenden in das neue Lern- und Wohnumfeld einzuführen. ▪ Die Schule wird von einer Branchen-Organisation beaufsichtigt. Die berufliche Grundbildung wird analog anderer Berufsfelder sowohl von der öffentlichen wie auch von der privaten Seite finanziert. ▪ Die Schule ist selbstständig organisiert und an einem Standort situiert.
Führung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Schulleitung besteht aus 5 Personen: ▪ SchulleiterIn, LeiterIn Internat, LeiterIn Fachkurse, LeiterIn Administration, LeiterIn üK ▪ Der Leiter Fachkurse hat die PL des GzE-Projektes inne.
Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insgesamt sind ca. 160 LP im Haupt- und Nebenamt in der beruflichen Grundausbildung tätig. ▪ 34 davon sind Hauptamt (HA)-LP¹⁹. Davon unterrichten ca. 20 LP Lernende im 1. Lehrjahr. ▪ Von²⁰ den 130 Nebenamt (NA)-LP sind ca. 30 LP mit Kleinstpensen angestellt. Diese sind wenig in die erweiterten Schulaktivitäten eingebunden. Von den NA-LP unterrichten auch ca. 20 LP Lernende im 1. Lehrjahr, davon die Hälfte in Kleinstpensen. ▪ Es gibt LP für ABU, BK, Sport und Informatik. ▪ Mögliche Zusatzfunktionen für LP sind <ul style="list-style-type: none"> - Klassenlehrperson (von max. 4 Klassen) - Abteilungsleitung (ABU, Berufskunde) - Bereichsleitungen (9) - Mentorate - Spezielle Funktionen wie Prüfungsleiter QV usw. ▪ Die Leitungsfunktionen beziehen sich vor allem auf organisatorische, fachspezifische und inhaltliche Verantwortlichkeiten bzgl. des definierten Verantwortungsbereiches. ▪ Die Finanz- und Personalentscheid-Kompetenz liegt bei der Schulleitung.
Lehrvertragsauflösungen und Stufenwechsel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ An der Schule insgesamt (durchschnittlich): ca. 4-5 %²¹ ▪ Im 1. Lehrjahr werden am meisten LV aufgelöst. Im 2. und 3. Lehrjahr nimmt die LV-Auflösung ab. ▪ EFZ-Auflösung im Schuljahr 2015/16: 25 Lernende = 7% ▪ EBA-Auflösung im Schuljahr 2015/16: 7 Lernende= 10% ▪ Gründe für die LV-Auflösungen im Schuljahr 2015/16: <ul style="list-style-type: none"> - sich nicht an die Vereinbarungen / Regeln halten (N=25) - falsche Berufswahl (N=5) - schulische Überforderung (N=2) ▪ Stufenwechsel m Schuljahr 2015/16: je 1 Lernender von EBA in EFZ und umgekehrt

¹⁹ mind. 50%-Pensum, wobei eine Mehrheit ein 100%-Pensum hat

²⁰ zwischen einem 5%- und 15 %-Pensum

²¹ Alle Zahlen gemäss den Angaben der PL

7.5 Anhang V: Beschreibung des Pilotprojektes an der Schule A

Schule A	
Projekt- historie	<p>Im Schuljahr 2014/2015: Aufgrund der Inkraftsetzung des BiPla 2014 der BiVo 2014 erfolgte die Einführung eines neuen pädagogisch-didaktischen Konzeptes mit allen damaligen Erstlehrgangsklassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Unterricht sollte sich neu an den für die Absolventinnen und Absolventen definierten Kompetenzen orientieren, weshalb nicht mehr in Fächern, sondern entlang von Lernthemen unterrichtet wird. ▪ Im Zuge dieser Neukonzipierung wurden sämtliche Lehrmittel und Unterrichtsunterlagen überarbeitet. ▪ Auch die Zusammenarbeit mit den üK, welche vor Ort angeboten werden, wurde intensiviert und inhaltlich stärker abgestimmt. ▪ Das Instrument der Lerndokumentation wurde eingeführt und die Arbeit damit musste an den beiden anderen Lernorten kommuniziert werden. ▪ Die tiefgreifende Änderung der Unterrichtsform machte auch eine organisationale Umstrukturierung notwendig: Anstelle der Leitungen der Fachschaften wurden Leitungen der Abteilungen und Bereiche eingeführt. ▪ Das Projekt ist fortlaufend, da in der Folge auch alle Lehrmittel und Unterrichtsunterlagen für das 2. sowie das 3. Lehrjahr überarbeitet werden mussten und müssen und auch das QV muss nun auf diese neue Ausrichtung abgestimmt werden.
Interne Projekt- organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 PL, als „Leiter Fachkurse“ ist dieser zudem auch Mitglied der SL ▪ Qualifikation PL: <ul style="list-style-type: none"> - Reallehrer, Schulleiter in einer Volksschule - PL seit 2009 an der Schule, als „Leiter Fachkurse2 und ABU-LP - Weiterbildungsmaster für Bildungsverantwortliche und Auszubildende in Erwachsenen- und Berufsbildung (Abschluss 2012 als Erwachsenenbildner und Advanced Studies) ▪ Gibt in EBA-Klassen ABU-Unterricht ▪ „Spinnennetzorganisation“: <ul style="list-style-type: none"> - PL als Schaltstelle zieht die Fäden - Ein kleines Team von ca. 10-15 LP leistet die Hauptkonzeptionsarbeit - Die Hauptaufgaben werden in verschiedenen Arbeitsgruppen gemacht, die von geeigneten Lehrpersonen im Auftrag des PL geleitet werden - Der PL koordiniert die Arbeitsgruppen ▪ Wege zum Schulleiter sind sehr kurz: <ul style="list-style-type: none"> - Büro im gleichen Gebäude - Praktisch jederzeit ansprechbar für Klärungen und Terminvereinbarungen - Regelmässige Sitzungen
Die Projektteil- nehmenden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Erstlehrgangsklassen (N=ca. 340, alle männlich) <ul style="list-style-type: none"> - 14 EFZ-Klassen - 5 EBA-Klassen ▪ Das Pilotprojekt-Kollegium besteht aus 26 (20²²) LP (exkl. PL, welche ABU in einer EBA-Klasse unterrichtet): <ul style="list-style-type: none"> - 8 (7) ABU-LP (davon sind 5 KLP) - 15 (12) BK-LP (davon sind 7 KLP) - 3 (1) Sportlehrer (SP-LP)

²² In Klammern ist jeweils die Anzahl der LP angegeben, welche den Online-Fragebogen beantwortet haben. Die Rücklaufquote liegt demnach bei 76.9%.

- Das Pilotprojekt-Kollegium besteht, mit Ausnahme von zwei ABU-Lehrerinnen, aus Männern.
- Von den 12 KLP haben 11 den Online-Fragebogen beantwortet
- 18 (16) LP (exkl. SP-LP) unterrichten im 1. Lehrjahr ausschliesslich EFZ-Klassen
- 3 (3) LP unterrichten im 1. Lehrjahr ausschliesslich EBA-Klassen
- 5 (4) LP unterrichten im 1. Lehrjahr sowohl in EBA- wie auch in EFZ-Klassen
- Die LP unterrichten zwischen 1 bis 7 Erstlehrejahrs-Klassen, wobei mehr als die Hälfte lediglich eine oder zwei Erstlehrejahrs-Klassen unterrichten (12 von 23 (exkl. SP-LP))
- Das Alter der antwortenden LP liegt zwischen 24 und 64 Jahren. Das durchschnittliche Alter liegt bei 49.6 Jahren. Über zwei Drittel der LP sind 46 Jahre alt oder älter.
- Bzgl. der Anzahl Jahre Berufserfahrung an der aktuellen Schule geben 40% an 1-5 Jahre bzw. 35% 6-10 Jahre an, wobei einzelne bis zu maximal 25 Jahr an der aktuellen Schule unterrichten.
- Durchschnittlich unterrichten die LP 8.3 Jahre an der aktuellen Schule und mehr als die Hälfte (65%) der antwortenden LP berichten über keine weitere vorherige Berufserfahrung als LP an einer anderen BfS.
- Im Schuljahr 2015/2016 waren 60% der antwortenden LP 100% an der Schule angestellt. 30% hatten ein Pensum unter 50%. Das kleinste berichtete Pensum liegt bei 3%.

Früherfassungs- und Förderkonzept

- Genehmigte Version vom 5.8.2015
- Es gibt eine 5-seitige Kurzfassung sowie eine 12-seitige Langfassung.
- Das Konzept wurde vom PL in Zusammenarbeit mit dem PB im ersten Semester 2015 erarbeitet.
- Ziele:
 - Erfolgreicher Lehrabschluss
 - Erkennen von frühzeitigem Unterstützungsbedarf und Anbieten von Massnahmen
 - Kompetente Zusammenarbeit mit den beiden anderen Lernorten²³
 - Für die Früherfassung wird als Ziel die vorläufige Zuweisung festgehalten.
- Es wird zudem geregelt, welche LP, welche Aufgaben und wann (möglichst in den ersten 3 Monaten (Probezeit) bzw. aufgrund des Blockkurssystems bis Dezember) durchführt: in dieser Phase ist in der Regel die KLP²⁴ für das Klassenscreening²⁵ mit dem Diagnosetool smK72+ verantwortlich sowie für die Zuweisung und die Kommunikation derselben an die beteiligten Parteien zuständig.
- Es wird geregelt, welche Informationen für die Zuweisung zu erheben bzw. zu sammeln sind.
- Für die Bestimmung der Sprachkompetenz wird angegeben, von welchem Kompetenzmodell auszugehen ist.
- Für das berufliche Rechnen wird auf ein Set an diagnostisch bedeutsamen Aufgaben verwiesen.
- Für Lernende der Gruppe D ist zwingend die Durchführung eines „runden Tisches“ vorgesehen.
- Der konkrete Förderungsbedarf wird durch eine Triagestelle (2-3 Personen) ermittelt. In diesem Team soll es Kompetenzen in Lerndiagnostik und -psychologie sowie in der Schulsozialarbeit geben.
- Alle Lernenden erhalten pro Tag 2 Lektionen zur freien Verfügung und zur Verarbeitung und Vertiefung des Lernstoffs, im Sinne von individuell begleitetem Lernen²⁶. Die Rolle der Lehrperson in dieser Zeit ist ausschliesslich die eines Coaches. In der EBA wird im 2. Lehrjahr und vor allem gegen Ende der Ausbildung die Möglichkeit eines EFZ-Anschlusses überprüft und allen Beteiligten mittels Kurzbericht angezeigt.
- Es sind der Aufbau von diversen Fördermassnahmen sowie die Weiterbildung von LP vorgesehen, inklusive die Erstellung der notwendigen Erfassungsinstrumente.
- Es werden auch Hinweise zur Überprüfung der „Wirksamkeit“ der Fördermassnahmen gemacht. Bzgl. psychosozialen Unterstützungsmaßnahmen wird ein jährlicher Bericht z.Hd. der SL verfasst.
- Der Lernfortschritt einzelner Lernender wird systematisch nach einem Semester überprüft.

²³ Alle drei Lernorte sollen sich bei ihrer Einschätzung der üfK auf das Übersichtsblatt des Diagnosetools smK72+ stützen.

²⁴ In der evaluierten Durchführung, waren es die ABU LP

²⁵ Im Konzept ist eine Fremdeinschätzung durch die KLP vorgesehen.

²⁶ Gemäss Zentralschweizermodell

7.6 Anhang VI: Schule A – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 1

Veranstaltung: Weiterbildungsveranstaltung 1: smK72+ vom 5.8.2015 (Schule A)
Dauer: 1 Tag (8:00 bis 16.30 Uhr)
Zielgruppe und Teilnehmende: Teilnahme obligatorisch für alle HA- , NA-LP (ausgenommen NA-LP mit Kleinstpensen sowie LP für Sport und Informatik) Ca. 60 Lehrpersonen BK und ABU inkl. Schulleiter und administratives Personal (nur am Morgen)
Mitwirkende: PL, PB (sowie drei weitere Personen aus dem PB-Team) (Eval.)
Weiterbildungsveranstaltungsziele: <ul style="list-style-type: none">- Konzepte und Ziele des Förderkonzepts der Berufsfachschule kennen- Die Aufgaben der Lehrpersonen in der Phase der Früherfassung beschreiben- Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen planen- Die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen beschreiben- Den Aufbau des Instruments smK72+ nachvollziehen- Einen selbstgewählten Inhalt in einem Workshop vertiefen
Didaktisches Konzept: Abwechslungsweise Informationsvermittlung, Gruppenarbeiten und Schulung des Diagnosetools smK72+ am Computer
Spezielles: Anlass wurde durch die <i>Medienfalle</i> begleitet. Diese hat filmische Impressionen und Einschätzungen von ca. 5 verschiedenen Personen zum Tag gesammelt und collage-artig zusammengeschnitten. Zum Abschluss der Veranstaltung wurde der Kurzfilm präsentiert. Die Kaffeeverpflegung wurde allen spendiert und zum Abschluss erhielt jeder eine aufladbare Handybatterie als „give away“.
Inhaltliches: <ol style="list-style-type: none">1. Begrüßung durch den SL: Er stellt den Weiterbildungsveranstaltungstag in die seit 1.5 Jahren laufende Entwicklung einer neuen pädagogisch-didaktischen Ausrichtung in Richtung kompetenzorientiertem Unterrichten [10 min].2. PowerPoint-Präsentation PL: Er betont in seiner 5-minütigen PowerPoint-Präsentation die Wichtigkeit der <u>Verknüpfung der drei Lernorte</u> [5 min].3. PowerPoint-Präsentation PB: Vorstellen der <u>Eckpunkte des neuen Förderkonzepts</u> [20 min].<ol style="list-style-type: none">a. Was unter Früherfassung zu verstehen istb. Die Aktivitäten in der Phase der Früherfassungc. Standortbestimmung Sprachkompetenzd. Standortbestimmung berufliches Rechnene. Erste Leistungsmessungenf. Erste Wahrnehmungen zu Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzg. Selbst- und Fremdeinschätzung mit dem Diagnosetool smK72+4. Gruppenarbeit 1 zu <u>Überfachliche Kompetenzen</u>: In Gruppen versuchen die Lehrpersonen gemeinsam die einzelnen „Fragen“ aus dem smK72+ zu den 16 Fähigkeitskonzepten zu zuordnen [55 min].5. Gruppenarbeit 2 zu den „<u>Fähigkeitskonzepten</u>“: Fähigkeitsprofil für die BFS A erstellen (Auswählen der 6 wichtigsten) [45 min].

6. **Selbsterfahrung** mit dem smK72+-Diagnosetool: Simulation eines „Klassenscreenings“ im Computerraum [45 min].
7. **PowerPoint-Präsentation** PL zum Thema „Zusammenarbeit im Kollegium“.
8. **Gruppenarbeit 3** zur Zusammenarbeit im Team (Funktion Klassenlehrer, Kommunikationsmittel, Hol- und Bringschuld etc.) mit anschließender Posterpräsentation [100 min].
9. Ausblick auf weitere Projektschritte und Abschluss

Abgegebene Dokumente:

- Aufbau smK72+
- Die 16 Fähigkeitskonzepte des smK72+
- Fragen im Instrument smK72+
- Datenplan_Ausbildungen zum pädagogisch-didaktische Konzept und zum Förderkonzept
- Kurzfassung des Förderkonzeptes

7.7 Anhang VII: Schule A – Kurzbeschrieb Weiterbildungsveranstaltung 2

Veranstaltung: Weiterbildungsveranstaltung 2: smK72+ vom 9.11.2015 (Schule A)
Dauer: Nachmittag (15.15 bis 18.45 Uhr bzw. 18:10 Uhr)
Zielgruppe und Teilnehmende: Alle ABU- sowie BK-LP, welche im 1. Lehrjahr unterrichten ca. 10 Personen
Mitwirkende: PL, PB (Eval.)
Weiterbildungsveranstaltungsziele: <ul style="list-style-type: none">- Die Durchführung des Klassenscreenings mit dem Diagnosetool smK72+ reflektieren- Abbruchstendenzen erkennen und darauf reagieren- Die Diagramme der Lernenden (Gruppenmittelwert und Selbsteinschätzung) lesen und interpretieren- Mit der Klasse und mit einzelnen Lernenden ein Erstgespräch führen- Für den Zwischenbericht die Lernenden den vier Gruppen A - D zuteilen und ihnen am Ende der Früherfassung eine Rückmeldung geben
Didaktisches Konzept: Austausch über Interpretation der mitgebrachten Outputs, Rollenspiel
Spezielles: Jede ABU-LP musste von einer Klasse die pdf-Ausdrucke der folgenden smK72+-Outputs mitbringen: <ul style="list-style-type: none">- Übersicht über die Abbruchtendenzen der Klasse- Die möglichen Abbruchgründe der Lernenden mit akuter Abbruchtendenz- Alle Diagramme der Lernenden einer Klasse
Inhaltliches: <ol style="list-style-type: none">1. Unter Leitung der PB sammeln und austauschen der gemachten Erfahrungen mit dem smK72+-Instrument [30 min].2. Unter Leitung der PB Austausch der LP über den Output „Abbruchtendenz“: Wer hat akute Abbruchtendenz? Wer hat hohe Abbruchtendenz? Was sind die Gründe? Was tue ich als LP?3. Unter Leitung der PB Austausch der LP über den Output „Einzelprofil“: Wie kann der Gruppenmittelwert (Klassenprofil) interpretiert werden? Wie kann das Einzelprofil interpretiert werden? Zentrale Leitfragen, beim Entschcheid ob ein Gespräch ja/nein? Vorgehen / Haltung im Gespräch?4. Das vorgesehene Rollenspiel zum Führen eines Feedback-Gesprächs wurde <u>nicht</u> durchgeführt5. PB informiert über den Entwicklungsstand der Instrumente zur Erhebung der Rechen- und Sprachkompetenz sowie die weiteren Indikatoren, welche bei der Zuweisung zu berücksichtigen sind.
Abgegebene Dokumente: <ul style="list-style-type: none">- 2015_11_09_Programmablauf- Auswertung smK72+- Die Lernenden in die Gruppen A-D einteilen- Fremdeinschätzungen einholen- Tabelle Zuweisung am Ende der Früherfassung

7.8 Anhang VIII: Schule A - Kurzbeschreibung Refresherkurs

Veranstaltung: Refresher smK72+ vom 22.9.2015 (Schule A)
Dauer: Abend (17:15 bis 19:15 Uhr)
Zielgruppe und Teilnehmende: Alle ABU-LP, welche den smK72+ durchführen
Mitwirkende: PL, PB
Weiterbildungsveranstaltungsziele: <ul style="list-style-type: none">- Die Durchführung des Instruments smK72+ reflektieren- Abbruchtendenzen erkennen und darauf reagieren- Die Diagramme der Lernenden (Gruppenmittelwert und Selbsteinschätzung) lesen und interpretieren- Mit der Klasse und mit einzelnen Lernenden ein Erstgespräch führen- Für den Zwischenbericht die Lernenden den vier Gruppen A - D zuteilen und ihnen am Ende der Früherfassung eine Rückmeldung geben.
Didaktisches Konzept: Informationsvermittlung, Diskussion
Spezielles: -
Inhaltliches: <ol style="list-style-type: none">1. Rekapitulation der smK72+-Schulung vom 5.8.2015 durch den PB (Die vier Felder der Früherfassung wie sie im Früherfassungskonzept ausgeführt werden) sowie Vorstellen von zwei Hilfsdokumenten (Die Präsentation zur Einführung des smK72+ bei den Lernenden, Anleitung zur Durchführung des smK72+ mit den Lernenden) [55 min].2. Vorstellen von Hilfsdokumenten zum Thema „Den Lernenden Hilfestellungen geben beim Ausfüllen des smK72+“ sowie zum Thema „Eine erste Auswertung mit den Lernenden“ [45 min].
Abgegebene Dokumente: <ul style="list-style-type: none">- 2015_09_22 Skript Programmablauf- Arbeitsauftrag Selbstversuch- Aufbau smK72+- Die 16 Fähigkeitskonzepte- PowerPoint-Präsentation „Einführung smK72+“- Hinweise zur Durchführung- Worterklärungen zu den Aussagen

7.9 Anhang IX: Schulportrait Schule F

Schule F	
Allgemeine Eckdaten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kantonale BfS, welche eine breite Auswahl an verschiedenen Grundausbildungen anbietet. ▪ Insgesamt ca. 2400 Lernende (ca. 50% weiblich²⁷) mehrheitlich aus Lehrbetrieben aus einem deutsch-schweizer Kanton. Im Bereich „Restauration /Hotellerie“ beträgt der Frauenanteil der Lernenden ebenfalls etwa 50%²⁸. ▪ 12 verschiedene 4- und 3-jährige EFZ-Ausbildungen (im Bereich „Restauration /Hotellerie“ sind es 5 Ausbildungen) ▪ 4 verschiedene EBA-Ausbildungen (im Bereich „Restauration /Hotellerie“ sind es 3 Ausbildungen) ▪ Etwa 70% der Lernenden machen ein Ausbildung im Bereich „Gastgewerbe“ ▪ Der Unterricht erfolgt wöchentlich an 1–2 Tagen. ▪ Die üK finden in mehreren Blockkursen pro Jahr extern statt. ▪ Die Schule steht unter kantonaler Aufsicht. ▪ Die Schule ist noch bis 2017 auf mehrere Standorte verteilt. ▪ Die Schule verfügt über ein nach ISO 9001 zertifiziertes Qualitätsmanagement-System
Führung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Schulleitungsgremium besteht aus 4 Personen: RektorIn, ProrektorIn, der Abteilungsleitung und Stellvertretung Abteilungsleitung
Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kollegium setzt sich aus ca. 122 LP²⁹ zusammen ▪ Zu praktisch je einem Drittel sind die LP weniger als 9 Lektionen bzw. 9–15 Lektionen oder mehr als 15 Lektionen an der BfS angestellt ▪ Es wird zudem zwischen befristet angestellten LBA (Lehrbeauftragten), sowie zwischen BLP (Berufsschullehrpersonen) und BLP mbA (Berufsschullehrpersonen mit besonderen Aufgaben³⁰) unterschieden. ▪ Es gibt LP für ABU (ca. 30%), BK (ca. 50%), Sport, Naturwissenschaften und Fremdsprachen (ca. 20%) ▪ Mögliche Zusatzfunktionen für BLP mbA: Fachamtleitung (3 Lektionen Entlastung); Fachgruppenleitung³¹; InhaberIn einer Kustodie ▪ Für die Übernahmen einer Klassenlehrpersonenfunktion ist keine Entlastung vorgesehen ▪ Das Kollegium bildet zudem den Gesamtkonvent der LP. Dieser dient der gegenseitigen Information und Meinungsbildung. Er fällt Entscheidungen im Rahmen seiner Kompetenzen. Er setzt sich im Sinne des Leitbildes für die Entwicklung der Schule ein und pflegt Kontakte zu anderen Bildungsinstitutionen. Er tritt in der Regel einmal pro Semester auf Einladung des Vorstandes zusammen und wird vom Konventsvorstand geleitet, welcher sich aus vier LP zusammensetzt ▪ Für sonstige Zusatzarbeiten (z.B. im GzE-Pilotprojekt) muss ein Antrag gestellt werden, der von der SL genehmigt werden muss.

²⁷ Annahme aufgrund der Anzahl Lernende, welche 2014/15 ein QV absolviert haben.

²⁸ Diese Angabe basiert auf der gleichen Annahme wie oben beschrieben, wobei die Geschlechterverteilung zwischen den einzelnen Ausbildungen stark variiert: In den Kochausbildungen sind die Männer überdurchschnittlich vertreten, während in den Hotel- und Restaurationsausbildungen der Frauenanteil deutlich über 50% liegt.

²⁹ Stand Schuljahr 2014/2015

³⁰ Diese besonderen Aufgaben umfassen ein Engagement von etwa 100 Stunden p.a. bei BG 100% im Rahmen der Schulentwicklung und/ oder beim Unterhalt oder Ausbau der Schulinfrastruktur

³¹ Begriff Fachamt und Fachgruppe unterscheiden sich nur in Bezug auf die Grösse

Lehrvertrags- auflösungen und Stufen- wechsel	Dazu sind keine Angaben verfügbar ³²
--	---

³² Dazu können keine Angaben gemacht werden, da diese nicht erhoben wurden und rückwirkend aufgrund einer Umstellung des Verwaltungssystems nicht eruiert werden können.

7.10 Anhang X: Beschreibung des Pilotprojektes an der Schule F

Schule F	
Projekthistorie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materielle Grundlage für das „Schulkonzept BFB – Beratung Förderung Begleitung – 2015“ der Schule F ist einerseits das kantonale Rahmenkonzept Beratung-Förderung-Begleitung (BFB) vom März 2015 (definitive Version), welches die BFS im Kanton verpflichtet durch die Ausarbeitung eines Förderkonzeptes ihre Beratungs-, Förderungs- und Begleitungsangebote zu systematisieren und zu koordinieren sowie die dazu durchgeführte „thematische Selbst-Evaluation“ (TSE) aus dem Jahr 2014³³. ▪ Diese Thematische Selbstevaluation (TSE) kam zustande, weil eine der PL im Rahmen ihrer Diplomarbeit für den „CAS pädagogische Fördermassnahmen“ des EHB's den Auftrag hatte für die eigene Schule ein Förderkonzept zu entwickeln. Gleichzeitig war die zweite PL im Rahmen der Qualitätsentwicklung mit der ersten Version des Rahmenkonzeptes des Kantons befasst. ▪ Aufgrund der Ergebnisse aus der TSE hat die SL sich für die Bildung eines neuen Fachamtes BFB entschieden. ▪ Für die Leitung wurde die beiden TSE-AutorInnen angefragt, die Fachamtleitung zu übernehmen. ▪ Eine ihrer ersten Aufgaben bestand darin, das Schulkonzept BFB auszuarbeiten ▪ Dieses wurde im Mai/Juni 2015 geschrieben und ging im Sommer 2015 in die interne Vernehmlassung ▪ Die Genehmigung des Schulkonzeptes BFB durch die Schulkommission und den Kanton ist im Feb. 2016 noch nicht erfolgt ▪ Die Teilnahme am GzE-Pilotprojekt kam durch eine schriftliche Anfrage per Mail im Dezember 2014 der PB zustande, welche nach an einer GzE-Pilotdurchführung interessierten Schulen suchte.
Früherfassungs- und Förderkonzept	<p>Endversion vom 28.6.2015 (Genehmigung des Konzepts durch Schulkommission und Kanton ist im Februar 2016 noch nicht erfolgt).</p> <p>Das Konzept umfasst 28 Seiten.</p> <p>Das Konzept wurde von den beiden PL auf der Grundlage der TSE4 und im Auftrag der SL im ersten Semester 2015 erarbeitet.</p> <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zur Koordination und Systematisierung aller Angebote der Schule F: Im Bereich Beratung Förderung Begleitung soll eine Abteilung BFB mit 6 Teilbereichen aufgebaut werden. ▪ Möglichst früh Minimieren von Über- resp. Unterforderung der Lernenden, um durch eine adäquate Förderung den erfolgreichen Berufsabschluss zu unterstützen. ▪ Ein zentrales Element ist die Früherfassung. ▪ Schnelle, verbindliche und unkomplizierte Kommunikation passender Massnahmen an die Bildungspartner (mittels Datenblatt „Standort-Bestimmung“). ▪ Angestrebt wird mit dem Konzept auch eine erfolgreichere Realisierung der Durchlässigkeit zwischen EBA- und EFZ-Grundbildungen. <p>Im Fokus der Früherfassung steht die Passung.</p> <p>Das Konzept setzt für die Früherfassung und die Zuweisung einen Zeitraum von 12 Wochen als angemessen fest. Als Enddatum für die Zuweisung wird der 30. November festgesetzt. Auf S. 12 ist ein detaillierter Ablaufplan mit Zeitvorgaben und Verantwortlichkeiten festgehalten.</p>

³³ Vierte thematische Selbstevaluation: zur Klärung der Grundvoraussetzungen für ein mögliches Förderkonzept der Schule F. Es wurden sowohl die LP wie auch die Lernenden und die Lehrbetriebe befragt.

	<p>Es wird geregelt, welche Informationen für die Zuweisung zu erheben bzw. zu sammeln sind. Für die Bestimmung der Sprachkompetenz wird die Koordination an die Bereichsleitung „pädagogische Diagnostik/Früherfassung“ übertragen. Für die Durchführung des smK72+ ist die KLP verantwortlich, die Koordination liegt ebenfalls bei der Bereichsleitung „pädagogische Diagnostik/Früherfassung“.</p> <p>Zentrales Element im Unterstützungsbereich ist das Lernatelier: Dabei handelt es sich um einen täglichen Lernort an dem Lernende die Unterstützung von LP's für verschiedene Anliegen hinzuziehen können. Zudem gibt es Förderkurse bzw. Freikurse im Bereich Bilingualer Unterricht und Stützkurse (inkl. Deutschkurse).</p> <p>Es können auch Angebote in Kooperation mit Dritten wahrgenommen werden.</p> <p>In einem weiteren Abschnitt werden die erforderlichen Qualifikationen der verschiedenen Bereichsleitungen festgehalten.</p> <p>Das Konzept geht auch auf die Finanzierungsfrage und die Budgetkompetenz der Fachamtsleitung ein und hält die Entlastung für die verschiedenen Zusatzfunktionen fest. Es wird ebenfalls auf die gesetzlichen Grundlagen verwiesen.</p> <p>Auch im Konzept der Schule F erfüllt der FiB den doppelten Zweck, um den Ausbildungsabschluss zu sichern sowie die Anschlussfähigkeit zu unterstützen.</p> <p>Im Konzept wird detailliert auf den Prozess der Kursanmeldung und -eröffnung sowie die Absenzen-Regelung eingegangen.</p> <p>Qualitätssicherungsmaßnahmen sind die Fundierung des Konzeptes auf den Ergebnissen der TSE sowie der Verschriftlichung der Kernprozesse, der Qualifikationsanforderungen an die BFB-Akteure, die Pflichtenhefte der sechs Teilbereiche, die externe Evaluation der Pilotdurchführung und die geplante Revision des Schulkonzeptes 2017.</p>
<p>Interne Projektorganisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Projekt wird von einem speziell ausgebildeten Team von zwei LP geleitet (neue Fachamtsleitung BFB), welche beide zusätzlich noch weiteren Zusatzaufgaben für die Schule übernehmen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q-Verantwortliche ▪ Verantwortlich für Kustodie ▪ Die Fachamtsleitung erhält für ihre Tätigkeit insgesamt (für zwei Personen zusammen) drei Entlastungslektionen. ▪ Die offizielle Ansprechperson für die PL ist die Abteilungsleiterin (Mitglied der SL), zudem ist der Prorektor die Vermittlungsperson zur Behörde in Bezug auf die Umsetzung einer IT-Lösung für das Datenblatt. ▪ Mit der Rektorin werden nach Bedarf bilaterale Sitzungen oder Sitzungen zu viert vereinbart. ▪ Hinzuziehen von einzelnen spezifisch qualifizierten (Lehr-)Personen (z.B. für Sprachstanderhebung bzw. für die elektronische Umsetzung des Datenblattes (IT-Experte vom kantonalen Berufsbildungssamt). ▪ Solche zusätzlichen Projektressourcen müssen bei der SL per Projektantrag beantragt werden. ▪ Genehmigung des Konzeptes durch Schulkommission und Kanton (im Feb. 2016 noch nicht erfolgt).
<p>Die Projektteilnehmenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 Erstlehrejahrs-Klassen im Bereich „Restauration /Hotellerie“: 4 EFZ- und 4 EBA-Klassen; ca. 130 Lernende; 11 LP (5 ABU-LP und 6 BK-LP). ▪ Ursprünglich waren mehr Klassen für die Teilnahmen vorgesehen. Es gab jedoch Anfang Jahr (bereits nach der ersten Weiterbildungsveranstaltung) eine Klassenumteilung. Man hat sich dann gegen eine Nachschulung neu dazukommender LP entschieden. Das Pilotprojekt wurde stattdessen mit denjenigen Klassenteams durchgeführt, welche sich nicht verändert hatten.

7.11 Anhang XI: Schule F – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 1

Veranstaltung: Weiterbildungsveranstaltung 1: Früherfassungskonzept und smK72+ vom 1.7.2015 (Schule F)
Dauer: 16.30 – 18.30 Uhr
Zielgruppe und Teilnehmende: Die ABU- und BK-Lehrpersonen von 12 Klassen (ca. 20 Personen)
Mitwirkende: Die beiden PL, PB (Eval)
Weiterbildungsveranstaltungsziele: (In der Einladung zur Weiterbildungsveranstaltung werden keine expliziten Ziele aufgeführt) <ul style="list-style-type: none">- Die Ziele der Früherfassung sowie das Modell der „vier Gruppen“ kennen lernen- Das Früherfassungskonzept an der ABZ kennenlernen- Aufbau und Struktur des Instruments smK72+ verstehen- Das Diagnosetool smK72+ eins zu eins selber ausprobieren und kennen lernen- Ausblick sowie Raum für Hilfestellungen, Fragen, Bedenken, Erfahrungen geben
Didaktisches Konzept: Informationsvermittlung durch Kurzreferate, Software-Weiterbildungsveranstaltung am Computer
Spezielles: Es war ein sehr heisser Tag. PL1 ist mit der administrativen Verbuchung der Weiterbildungsveranstaltungsstunden eingestiegen.
Inhaltliches: <ol style="list-style-type: none">1. ppt-Präsentation PB [15 min]: In der Präsentation „Ziel und Modell der 4 Gruppen“ geht die PB darauf ein, warum und für wen eine Früherfassung Sinn macht. Sie liefert Hintergrundinfos zum Berufswahlprozess. Es wird das Konzept der „Passung“ und die vier Kategorien (A,B, C, D) vorgestellt.2. Vorstellung des Früherfassungskonzeptes an der Schule F durch die beiden PL2 [45 min]: Es wird explizit darauf hingewiesen, dass dieses Konzept auch zur Talentförderung genutzt werden soll. Weiter wird auf die Leistungsmessung mittels Prüfungen, den aktuellen Stand zur Sprachstandmessung sowie die Bedeutung der Erhebung von üfK eingegangen. Es wird auch auf die bestehenden und geplanten Förderangebote hingewiesen.3. PowerPoint-Präsentation über den Ansatz und das Vorgehen der Evaluation des Pilotprojektes GzE durch die Evaluatorin [5 min]4. PowerPoint-Präsentation PB [25 min]: Vorstellen des Aufbaus des smK72+-Diagnosetools und wie dieses in der Klasse eingeführt werden kann5. Selbsterfahrung mit dem <u>smK72+-Diagnosetool</u> [25 min]: Das Instrument selbst am PC kennen lernen und ausprobieren6. Ausblick auf die zweite Weiterbildungsveranstaltung durch PL [5 min]

Abgegebene Dokumente:

- Früherfassung_Einladung Weiterbildungsveranstaltung 1
- Prozessbeschreibung Früherfassung_Schulkonzept
- C3-Ueberfachliche Kompetenzen_Schulkonzept
- Datenblatt_Schulkonzept
- Die 16 Fähigkeitskonzepte des smK72+
- Aufbau smK72+
- Arbeitsauftrag Selbstversuch smK72+
- Kurzanleitung smK72+für Bildungsverantwortliche
- Worterklärungen zu den Aussage

7.12 Anhang XII: Schule F – Kurzbeschreibung Weiterbildungsveranstaltung 2

Veranstaltung: Weiterbildungsveranstaltung 2: Früherfassungskonzept und smK72+ vom 11.11.2015 (Schule F)
Dauer: späterer Nachmittag (16.30 – 18.00 Uhr)
Zielgruppe und Teilnehmende: Alle ABU- und BK-LP der beteiligten 8 Klassen (9 LP anwesend, 3 haben sich abgemeldet)
Mitwirkende: Die beiden PL, PB (Eval)
Weiterbildungsveranstaltungsziele: <ul style="list-style-type: none">- Die Erfahrungen in den vier Feldern der Früherfassung reflektieren- Die Auswertung des Diagnosetools smK72+ planen- Die Ziele, Anliegen und das Befragungsdesign der Evaluation kennen- Offene Fragen klären und das weitere Vorgehen im Team planen
Didaktisches Konzept: Vorgehen vorstellen an konkreten Beispielen
Spezielles: Der Zeitplan konnte nicht ganz wie vorgesehen eingehalten werden. Unten wird die aktuell benötigte Zeit angegeben.
Inhaltliches: <ol style="list-style-type: none">1. Begrüssung, Einleitung und Zielsetzung durch die PL [5min].2. Informationen zum Projektstand und Beispiel für Projektumsetzung durch die PL [50min]: In dieser Sequenz wird über den Stand der Vernehmlassung des Förderkonzepts, die Gestaltung des elektronischen Datenblattes sowie das geplante Vorgehen bzgl. der zukünftigen Erweiterung der Früherfassung informiert. Danach erfolgt eine Übersicht, was in der Früherfassungsphase bereits realisiert werden konnte und was zurückgestellt werden musste sowie ein Erfahrungsbericht der PL, was und wie sie in der Früherfassungsphase konkret vorgegangen ist. Sie berichtet, wie sie das Thema „Schlüsselkompetenzen“ vorbereitend zur smK72+-Durchführung mit ihrer Klasse bearbeitet hat. Zudem erklärt sie anhand des smK72+-Outputs zu den Abbruchtendenzen, mit wem sie wie ein kurzes Feedbackgespräch geführt hat und was daraus resultiert hat. Ein weiterer Punkt betrifft die Beurteilung des Sprachniveaus. Auch hier erklärt sie den LP ihr Vorgehen, da es ja einen „Standardisierten Sprachstandtest“ noch nicht gibt. Als letzten Punkt wird noch auf aktuelle Möglichkeiten zur Verwendung des Datenblattes eingegangen.3. Hinweise zur Interpretation der Outputs des smK72+ durch die PB [20min]: Es werden verschiedene, reale Profil-Typen vorgestellt und Interpretationen wie auch Handlungshinweise bzgl. einem Gespräch mit dem / der Lernenden geliefert. Auf das Thema „Fremdeinschätzungen einholen“ wird nur kurz eingegangen.4. Vorstellen der Meilensteine bzw. Befragungszeitpunkte in der Evaluation für die LP und Lernenden im Projekt durch die Evaluatorin [10min].5. Zeit zur Beantwortung von offenen Fragen und Hinweise auf das weitere Vorgehen.
Abgegebene Dokumente: <ul style="list-style-type: none">- Programmablauf_Veranstaltung 2-Schule F_15-11-11- BFB_Früherfassung_Erprobungsphase 1_2015- Fähigkeitskonzepte-Kompetenzen-Training-1_Schule F- Plakat_Schlüsselkompetenzen_Schule F_15-11-11- SLP-Thema 1_Lernen und Arbeiten_relevante Faktoren fuer erfolgreiches Lernen- Auswertung smK72+- Fremdeinschätzungen einholen

