



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG

GSE

FAKULTÄT FÜR GEISTES-,
SOZIAL- UND ERZIEHUNGS-
WISSENSCHAFTEN

Niels Laag:

**Mischklassen im Rahmen der
Schulentwicklungsplanung für berufsbildende
Schulen - Curriculare und schulorganisatorische
Ansätze sowie Akzeptanzbedingungen.**

Hrsg. von Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Heft 5 | 2010
ISSN 1865-2247

Herausgeber:

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Lehrstuhl für Berufspädagogik

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

D-39104 Magdeburg

Telefon: +49-(0)391-67-16625

Telefax: +49-(0)391-67-16562

E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

Quelle/ Zitationshinweis:

Laag, N (2010). Mischklassen im Rahmen der Schulentwicklungsplanung für berufsbildende Schulen – Curriculare und schulorganisatorische Ansätze sowie Akzeptanzbedingungen. In: Frommberger, D (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 5. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter:

http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft5_2010.pdf

© Copyright

Die in der Reihe *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträgern.

Abstract

Die vorliegende Publikation widmet sich der Mischklassenbeschulung, einer neuen Form der ausbildungsplatznahen Beschulung in Sachsen-Anhalt, die offiziell am 01.08.2008 als Element der Schulentwicklungsplanung an den berufsbildenden Schulen implementiert wurde und auf die Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichtens in Berufsbereichen/Berufsgruppen reagiert.

Hintergrund ist der insbesondere in ländlichen Regionen auf Grund des demographischen Wandels kontinuierlich fortschreitende Schülerrückgang und die sich daraus ergebenden Konsequenzen, u. a. die steigende Gefährdung für gesamte Schulstandorte, der Trend zur Bildung von Landesfachklassen, die betriebs- und wohnstandortferne Beschulung von Auszubildenden und die damit insgesamt einhergehende Attraktivitätsverminderung für die duale Berufsausbildung.

Um u. a. der drohenden Erosion in der ländlichen Bildungsinfrastruktur von Sachsen-Anhalt zu begegnen und ein regional ausgeglichenes, bedarfsgerechtes und leistungsfähiges Bildungsangebot in den Landkreisen vorzuhalten, haben die oberste Schulaufsichtsbehörde und die Träger der Schulentwicklungsplanung in der letzten Dekade verstärkt Anstrengungen zur Entwicklung von innovativen Strukturkonzepten und Beschulungsformen unternommen. Als eine Reaktion auf die äußeren Rahmenbedingungen und Ergänzung zur gewohnten und weit verbreiteten Fachklassenstruktur, entstand die in den weiteren Ausführungen näher beleuchtete Mischklassenbeschulung.

Nach einer einführenden, durch statistische Auswertungen und Fachliteratur gestützten, Ursachenanalyse zur Implementierung von Mischklassen werden konkrete Arbeitsdefinitionen der Begriffe „Mischklasse“ und „Mischklassenbeschulung“ vorgestellt sowie Implementierungsstrategien zur gemeinsamen Beschulung von Lernenden unterschiedlicher Ausbildungsberufe in ausgewählten Bundesländern aufgezeigt. Insbesondere wird die regionale Umsetzung in Sachsen-Anhalt fokussiert.

Im Anschluss werden spezielle schulorganisatorische Veränderungen in Sachsen-Anhalt sowie die Rahmenlehrplanumsetzung auf den drei Ebenen der didaktischen Planung – der Makro-, Meso- und Mikroebene – unter Einbezug der Mischklassenbeschulung dargestellt. Nach einer Beschreibung der zu Grunde gelegten forschungsmethodischen Vorgehensweise erfolgt eine Auswertung der durchgeführten explorativen Studie. Es werden curriculare sowie

schulorganisatorische Ergebnisse und Erkenntnisse bezüglich der Mischklassenbeschulungssituation an den untersuchten Berufsschulen in Sachsen-Anhalt aufgezeigt und kommentiert.

Anschließend wird ein neuartiger, maßgeblich auf der Basis der empirischen Ergebnisse entwickelter, „Katalog von Akzeptanzbedingungen“ vorgestellt. Letzterer berücksichtigt Makro-, Meso- und Mikroebene und soll als Grundlage für künftige Implementierungsentscheidungen sowie zur Schwachstellenanalyse an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt dienen.

Eine zusammenfassende Reflexion der gewonnenen mischklassenbasierten Untersuchungsergebnisse und -erkenntnisse sowie eine ‚Liste von Vorschlägen zukünftig zu initiiender Maßnahmen‘, die insbesondere Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt enthält, schließen die Ausführungen ab.

Niels Laag: Mischklassen im Rahmen der Schulentwicklungsplanung für berufsbildende Schulen - Curriculare und schulorganisatorische Ansätze sowie Akzeptanzbedingungen.

Inhaltsübersicht

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	6
1 Einleitung	7
1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit.....	8
1.2 Gliederung der Arbeit.....	10
2 Entwicklung von Mischklassen.....	12
2.1 Ursachenanalyse.....	12
2.1.1 Demographische Entwicklung und drastisch sinkende Schülerzahlen	12
2.1.2 Überspezialisierung der Ausbildungsberufe	14
2.2 Definition der Begriffe ‚Mischklasse‘ und ‚Mischklassenbeschulung‘	16
2.3 Implementierungsversuche und Beschulungsbeispiele	17
2.3.1 Versuche zur Beschulung unterschiedlicher Ausbildungsberufe	18
2.3.2 Beschulungsbeispiele in ausgewählten Bundesländern	20
2.4 Spezielle schulorganisatorische Veränderungen in Sachsen-Anhalt	23
2.5 Rahmenlehrplanumsetzung auf den Ebenen der didaktischen Planung unter Einbezug der Mischklassenbildung	24
2.5.1 Makroebene – Curriculare Vorgaben der Kultusministerkonferenz	24
2.5.2 Mesoebene – Entwicklung schulinterner Curricula	26
2.5.3 Mikroebene – Unterrichtsgestaltung	30
3 Forschungsmethodisches Vorgehen	34
3.1 Auswahl und Begründung der Untersuchungsmethoden	34
3.1.1 Fragebogenkonstruktion und Fragebogenstruktur	36
3.1.2 Interviewform und Interviewleitfadenerstellung.....	38
3.2 (Pseudo-) Stichprobe	41
3.2.1 Begründung der Schulauswahl.....	42
3.2.2 Begründung der Berufsbereichs- und Klassenauswahl.....	45
3.3 Pretest.....	48

3.3.1 Fragebogen-Pretest.....	48
3.3.2 Interviewleitfaden-Pretest	50
3.4 Temporärer Datenerhebungsablaufplan	50
4 Kommentierte Auswertung der Untersuchungen	51
4.1 Fragebogenauswertung.....	51
4.1.1 Rücklaufquoten und Stichprobenszusammensetzung.....	51
4.1.2 Ergebnispräsentation und -interpretation	53
4.2 Interviewauswertung	64
4.3 Katalog von Akzeptanzbedingungen	69
5 Schlussbemerkungen.....	73
5.1 Zusammenfassende Reflexion.....	73
5.2 Vorschläge für zukünftig zu initiiierende Maßnahmen.....	77
Literatur.....	83
Anhang	91

Hinweis:

Die Verwendung der männlichen Bezeichnungen bezieht sich in den folgenden Ausführungen stets auf die Vertreter beider Geschlechter und erfolgt nur aus Gründen der Vereinfachung.

Abkürzungsverzeichnis

AG	allgemein-gewerbliche Mischklasse
AGB	allgemein-gewerblicher Bereich
BA	Bundesagentur für Arbeit
BbS	berufsbildende Schulen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BS	Berufsschule
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands

FG	Fachgymnasium
FIS	Fachinformationssystem
FS	Fachschule
FOS	Fachoberschule
GT	gewerblich-technische Mischklasse
GTB	gewerblich-technischer Bereich
GVBl. LSA	Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
IV	Inhaltsvorgaben
KV	kaufmännisch-verwaltende Mischklasse
KVB	kaufmännisch-verwaltender Bereich
LDBB	Literaturdatenbank Berufliche Bildung
LFK	Landesfachklasse
LK	Landkreis
MK	Kultusministerium Sachsen-Anhalt
MKL	Mischklasse
KMK	Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KSD	Konferenz der Schulaufsicht der Bundesrepublik Deutschland e. V.
LISA	Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt
LKGebNRG	Gesetz zur Kreisgebietsneuregelung
LÜFK	Länderübergreifende Fachklasse
MODI	Modelle der Differenzierung und Individualisierung in der Berufsschule
RdErl.	Runderlass
RFK	Regionalfachklasse
RGA	Richtlinien, Grundsätze und Anregungen
RLP	Rahmenlehrplan
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
Schulministerium NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
SEPI-VO	Verordnung zur Schulentwicklungsplanung

SGSA	Städte- und Gemeindebund Sachsen-Anhalt
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SVBl. LSA	Schulverwaltungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt
ZV	Zielvorgaben

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Beziehungsgeflecht der Akzeptanz
- Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung in Sachsen-Anhalt
- Abbildung 3: Schülerzahlen an den BbS in Sachsen-Anhalt
- Abbildung 4: Mischklassenbeschulung an den BbS in Sachsen-Anhalt
- Abbildung 5: Strukturmerkmale von Lernfeldcurricula
- Abbildung 6: Rahmenbedingungen der Explorationsstudie
- Abbildung 7: Detaillierte Übersicht der zu verwendenden Interviewvariante
- Abbildung 8: Hauptkomplexe und Themenbereiche des Interviews
- Abbildung 9: Schulformen und Berufsbereiche der BbS Wittenberg und der BbS
Conrad Tack
- Abbildung 10: Übersicht über die Zuordnung der Ausbildungsberufe zum Berufsbereich
,Ernährung und Hauswirtschaft' – speziell zur Berufsgruppe ,Gastronomie'
- Abbildung 11: Gastgewerbliche Mischklassen im Landkreis Wittenberg an den BbS
Wittenberg
- Abbildung 12: Gastgewerbliche Mischklassen im Landkreis Jerichower Land an den
BbS ,Conrad Tack' in Burg
- Abbildung 13: Schulspezifische Rücklaufquoten
- Abbildung 14: Schulspezifische Zusammensetzung der tatsächlichen Stichprobe
- Abbildung 15: Dominanz der Lehrkräfte im Mischklassenunterricht
- Abbildung 16: Teamarbeit im Mischklassenunterricht
- Abbildung 17: Praxisbezug im Mischklassenunterricht
- Abbildung 18: Neubestimmungsrolle der Pädagogen im Mischklassenunterricht
- Abbildung 19: Mischklassenunterricht aus Sicht der Lernenden
- Abbildung 20: Kontakte zwischen den dualen Partnern aus Sicht der Mischklassenschüler
- Abbildung 21: Informationsfluss zwischen Schulleitung und Ausbildungsbetrieb
- Abbildung 22: Übernahmegarantie der Mischklassenschüler im Gastgewerbe
- Abbildung 23: Schulvergleich – BbS Wittenberg versus BbS ,Conrad Tack' in Burg

1 Einleitung

Gemäß den Koalitionsvereinbarungen zwischen den Landesverbänden CDU und SPD von Sachsen-Anhalt vom April 2006 ist „eine gut ausgebildete und gebildete Gesellschaft [...] der Schlüssel zu nachhaltigem Wachstum“ (Koalitionsvertrag, 2006, S. 17). Aus diesem Grund besteht für Sachsen-Anhalt ein besonderes Bedürfnis zur Weiterentwicklung eines modernen und leistungsfähigen Bildungssystems (vgl. ebd., S. 17).

Leider kann sich bei der Entwicklung des Aus- und Weiterbildungssystems nicht dem theoretischen Konstrukt der ‚unsichtbaren Hand‘¹ bedient werden. Denn der Gedanke „alle Hoffnungen auf die selbstregulierende Weisheit der unsichtbaren Hand des Marktes“ (Teichler, 1999, S. 38) zu setzen und somit möglicherweise die Existenz und Qualität des Schulsystems zu gefährden, ist mit den staatlichen Bildungsinteressen und dem ausgeprägten Bildungsverantwortungsbewusstsein nicht vereinbar.

Vielmehr bedarf es einer ‚sichtbar lenkenden Hand‘ in Form von Kultusministerien – den obersten Schulaufsichtsbehörden (vgl. SchulG LSA 2005, § 82 Abs. 2) – und Landesverwaltungsämtern zur Regulierung, Organisation und Kontrolle des Bildungswesens sowie zur Sicherstellung eines ausgewogenen, flächendeckenden Schulsystems. Folglich wurden in den letzten zwei Dekaden von der ‚sichtbar lenkenden Hand‘ gravierende Veränderungen in der Bildungslandschaft von Sachsen-Anhalt unternommen, um „ein regional ausgeglichenes, bedarfsgerechtes und leistungsfähiges Bildungsangebot in den Landkreisen vorzuhalten“ (MK, 2008, S. 15).

Bezüglich der demographischen Entwicklung, die sich speziell durch einen Überalterungs-, Abwanderungs- sowie Geburtenrückgangstrend charakterisiert (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2006), und den daraus resultierenden Folgen sind u. a. „verstärkte Anstrengungen [...] notwendig, um [einerseits die] [...] drohende Erosion der Bildungsinfrastruktur [...] aufzuhalten“ (Weiß, 2004, S. 2) und andererseits eine wohnort- und ausbildungsplatznahe Beschulung zu ermöglichen. In dieser Hinsicht wurde bereits ein Pool an innovativen Beschulungsstrategien und Maßnahmen zusammengestellt und teilweise schon realisiert. Eine recht neue Variante der Beschulungsform an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt stellt z. B. die Mischklasse dar, der im weiteren Verlauf besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

¹ Adam Smith erwähnt in seinem Werk „The Wealth of Nations“ (1776) die Existenz einer ‚invisible hand‘, die gemäß seiner Auffassung zur Selbstregulierung des Marktes beiträgt (vgl. Mankiw, 2004, S. 1).

1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Der demographische Wandel und seine resultierenden Folgen für Bildung und Wirtschaft ist derzeit eines der meist debattierten Themen auf politischen Kongressen und in den Medien (vgl. nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung GmbH, 2008, S. 4).

Denn es ist offensichtlich, dass durch den permanenten Rückgang der Schüler die Schullandschaft nachhaltig beeinflusst wird (vgl. SGSA, 2008, S. 10). Somit sind u. a. aufgrund notwendiger Schulzentralisierungen und -fusionen „seit 1990 [...] bereits mehr als 3000 Schulen aus der ostdeutschen Bildungslandschaft verschwunden“ (Weiß, 2004, S. 2). Da aber die Schulen neben ihrer Funktion als Bildungseinrichtung auch als Motor gesellschaftlichen Lebens dienen, sollen sie sich nicht gänzlich aus dem ländlichen Raum zurückziehen (vgl. SGSA, 2008, S. 10).

Entsprechend werden vor allem in den neuen Bundesländern – speziell in Sachsen-Anhalt – große Bemühungen unternommen um möglichst eine weitere Ausdünnung der Schullandschaft zu verhindern und „das bis 2009 entstehende Schulnetz dauerhaft [zu] erhalten“ (Koalitionsvertrag, 2006, S. 19). Letzteres verdeutlicht, dass die Gewährleistung eines flächendeckenden Bildungsangebots sowie die Sicherstellung einer guten Ausbildungsqualität, welche „die Brücke in die Zukunft“ (ebd., S. 17) repräsentiert, zu einer vorrangigen organisatorischen Herausforderung unserer Zeit geworden ist (vgl. MK, 2007, S. 2ff.).

Somit kommt den zuständigen Gremien der Schulentwicklungsplanung von Sachsen-Anhalt enorme Bedeutung und Verantwortung zu. Denn diese müssen große Anstrengungen unternehmen, das „Netz der Schulstandorte den zurückgehenden Schülerzahlen anzupassen [...] [um] ein regional ausgeglichenes, bedarfsgerechtes und leistungsfähiges Bildungsangebot in den [jeweiligen] Landkreisen“ (MK, 2008, S. 15) zu gewährleisten, wobei ihre Entscheidungen aber auch möglichst den Wunsch der Schulstandorterhaltung berücksichtigen sollten.

Aus diesen Anstrengungen zur Sicherstellung eines ausgewogenen Schulsystems heraus entwickelte sich die Mischklassenbeschulung als Element der Schulentwicklungsplanung und wurde per 01.08.2008 in Sachsen-Anhalt offiziell implementiert (vgl. MK, 2008b, S. 1).

Da dies eine neue Form der ausbildungsplatz- und wohnortnahen Beschulungsmöglichkeit von Auszubildenden in Sachsen-Anhalt repräsentiert und in diesem Bereich bislang noch keine Untersuchungen und nur einige wenige Veröffentlichungen vorliegen, ergeben sich in diesem Kontext folgende Fragen:

- Welches sind grundlegende Ursachen einer Mischklassenimplementierung?
- Wie ist der Begriff ‚Mischklasse‘ bzw. ‚Mischklassenbeschulung‘ erklärt?
- In welche Formen lässt sich die Mischklassenbeschulung differenzieren?
- Welche rechtlichen Regelungen existieren in diesem Kontext?
- Welche besonderen curricularen und schulorganisatorischen Voraussetzungen müssen gegeben sein?
- Mit welchen möglichen Problemen ist bei der Entwicklung und Umsetzung von Mischklassenschulcurricula zu rechnen?
- Besteht die Möglichkeit der Implementierung einer neuen Form von Unterrichtsführung im Rahmen der Mischklassenbeschulung?
- Welche Formen der kooperativen und kommunikativen Zusammenarbeit im Lehrerkollegium sollten vorliegen?
- Können Mischklassen als eine zukunftsweisende Beschulungsform angesehen werden?

Diese und weitere Fragen werden in der vorliegenden Masterarbeit aufgegriffen. Darüber hinaus wird speziell der Akzeptanzuntersuchung an zwei berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt sowie der Formulierung von Akzeptanzbedingungen für Mischklassen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass ‚Akzeptanz‘ als die „Bereitschaft etwas zu akzeptieren“ (Drosdowski, 1993, S. 136) beschrieben werden kann und sich das Verb ‚akzeptieren‘ vom Lateinischen ‚acceptare‘, d. h. einem Intensivum zum Lateinischen ‚accipere‘ ableitet (vgl. Pfeifer, 1993, S. 25) und so viel wie ‚annehmen‘, ‚hinnehmen‘ oder ‚mit jemandem oder etwas einverstanden sein‘ bedeutet (vgl. Drosdowski, 1993, S. 136).

Letzteres wiederum lässt schlussfolgern, dass es sich bei einer Akzeptanz grundlegend um ein Beziehungsgeflecht zwischen einer Subjekt- und einer Objektseite handelt, denn ‚jemand‘ soll mit ‚etwas oder jemandem‘ einverstanden sein. Folglich kann die Akzeptanz als eine Beziehung (vgl. Abbildung 1) zwischen einem Akzeptanzobjekt und einem Akzeptanzsubjekt beschrieben werden, wobei die Vermittlung im Rahmen eines Akzeptanzkontextes erfolgt (vgl. Lucke, 1995, S. 88).

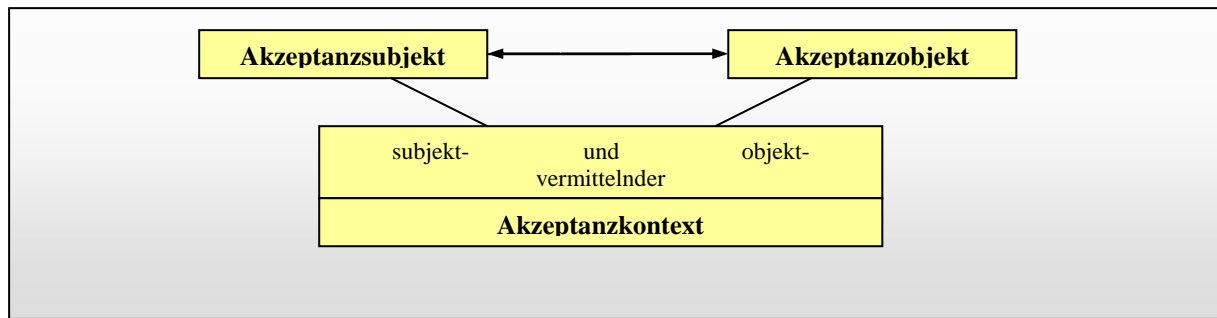


Abbildung 1: Beziehungsgeflecht der Akzeptanz (vgl. Modifiziert entnommen aus Lucke, 1995, S. 89)

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Beziehung der einzelnen Akzeptanzsubjekte, gemeint sind hier Schüler, Lehrer, Schulleiter (und Ausbildungsunternehmen), zum Akzeptanzobjekt, der Form der Mischklassenausbildung bzw. Mischklassenbeschulung, analysiert werden. Die Untersuchungen werden dabei im Kontext einer momentanen Schülerzahlenimplosion und in Zeiten einer vorherrschenden Ausbildungsberufsüberspezialisierung erfolgen. Darüber hinaus stellen aber auch die lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrpläne eine weitere zentrale Rahmenbedingung bzw. eine „objekt- und subjektvermittelnde Kontextbezogenheit“ (Lucke, 1995, S. 88) dar.

Die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchungen können als Grundlage für die weitere Schulentwicklungsplanung in Sachsen-Anhalt, speziell aber für die der berufsbildenden Schulen der untersuchten Landkreise, genutzt werden. Darüber hinaus soll der eigenständig entwickelte ‚Katalog von Akzeptanzbedingungen‘ die weiteren Entscheidungen bezüglich der Mischklassenimplementierung unterstützen und die damit eng verbundene ‚Liste von Vorschlägen zukünftig zu initiiender Maßnahmen‘ soll als Richtempfehlung für das Kultusministerium im Hinblick auf die weitere Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt dienen.

1.2 Gliederung der Arbeit

Im Anschluss an das einleitende Kapitel 1 steht im Fokus des Kapitels 2 dieser vorliegenden Arbeit die Entwicklungsbeschreibung der Mischklassenbeschulung an berufsbildenden Schulen von Sachsen-Anhalt. Dabei wird im Anschluss an die einführende Ursachenanalyse eine fundamentale Definition der Begriffe ‚Mischklasse‘ und ‚Mischklassenbeschulung‘ gegeben.

Gefolgt von einem Assortiment an Versuchen zur gemeinsamen Beschulung von unterschiedlichen Ausbildungsberufen und Beschulungsbeispielen in ausgewählten

Bundesländern werden dann zwei spezielle berufsschulorganisatorische Veränderungen von Sachsen-Anhalt aufgezeigt. Darüber hinaus wird die Rahmenlehrplanumsetzung auf den drei Ebenen der didaktischen Planung – der Makro-, Meso- und Mikroebene – unter Einbezug der Mischklassenbeschulung näher beleuchtet.

Kapitel 3 widmet sich ausführlich der Beschreibung der in dieser Arbeit zugrunde gelegten forschungsmethodischen Vorgehensweise. Es werden spezielle Rahmenbedingungen aufgezeigt, die maßgeblich die Auswahl der Untersuchungsmethoden – Fragebogen und Interview – begründen. Da aber das Spektrum an Konstruktionsvarianten und Formen der ausgewählten Methoden sehr weiträumig ist und maßgebliches Interesse dieses Abschnitts in der Ausarbeitung und Darstellung einer umfangreichen Methodenbegründung liegt, wird dann den beiden zu verwendenden Untersuchungsmethoden je ein weiteres separates Unterkapitel gewidmet.

Im Anschluss daran erfolgt die Auswahl und Rechenschaftslegung der zu verwendenden Untersuchungsstichprobe. Diese ausführlichen Begründungen sind notwendig, da die explorativen Untersuchungen dieser Arbeit auf der Grundlage einer „Pseudo-Zufallsstichprobe“² basieren. Abschließend werden dann der Verlauf sowie grundlegende Ergebnisse der durchgeführten Fragebogen- und Interviewpretests dargestellt und der zeitlich dokumentierte Ablauf der Datenerhebung präsentiert.

Im vierten Kapitel erfolgt die kommentierte Auswertung der durchgeführten explorativen Untersuchungen. Dabei werden im Rahmen der Fragebogenauswertung die schulspezifischen Rücklaufquoten sowie die (Pseudo-)Stichprobenszusammensetzung präsentiert und schulbezogene curriculare sowie organisatorische Ergebnisse bezüglich der Mischklassenbeschulung und -bildung illustriert und interpretiert. In der sich anschließenden Interviewauswertung werden dann spezielle Informationen einzelner Schulleiter zur derzeitigen Mischklassenbeschulungssituation an den Berufsschulen in Sachsen-Anhalt aufgezeigt und kommentiert. Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse der Untersuchungen in Bezug auf die Mischklassenbeschulung wird am Ende dieses Kapitels ein selbst generierter ‚Katalog von Akzeptanzbedingungen‘, der sowohl die Makro-, Meso-, als auch die Mikroebene berücksichtigt, präsentiert.

² Für eine genaue Definition siehe Bortz/Döring, 2002, S. 482ff..

Kapitel 5 dient der zusammenfassenden Reflexion der gewonnenen mischklassenbasierten Untersuchungsergebnisse und -erkenntnisse.

Darüber hinaus wird resümierend eine ‚Liste von Vorschlägen zukünftig zu initiiierender Maßnahmen‘ unterbreitet, die Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt aufweist.

2 Entwicklung von Mischklassen

2.1 Ursachenanalyse

Das Spektrum an möglichen Ursachen, die zur Einführung von Mischklassen in Sachsen-Anhalt führen, ist sehr facettenreich, doch es ragen insbesondere zwei wesentliche Aspekte hervor, die im Nachfolgenden näher beschrieben werden. Zum einen die demographische Entwicklung in Sachsen-Anhalt und die damit verbundenen drastisch sinkenden Schülerzahlen und zum anderen die wachsende Überspezialisierung der einzelnen Ausbildungsberufe.

2.1.1 Demographische Entwicklung und drastisch sinkende Schülerzahlen

In Sachsen-Anhalt weist die demographische Entwicklung im Wesentlichen die Tendenzen einer Bevölkerungsüberalterung und -reduktion auf (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008 und Kuklinski, 2006, S. 474).

Der Trend der Überalterung wird darin ersichtlich, dass sich das Durchschnittsalter in Sachsen-Anhalt von 1985 bis 2005 um 6,6 Jahre auf 44,6 Jahre erhöhte (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2006) und voraussichtlich bis 2025 auf über 50 Jahre ansteigen wird (vgl. Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsforschung, 2008, S. 5).

Darüber hinaus leben nach den Prognosen des statistischen Landesamtes derzeit (Prognosestand 2009) 2.373.943 Menschen in Sachsen-Anhalt (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008). Im Vergleich mit der Einwohnerzahl von 1985 ist ein gravierender Bevölkerungsrückgang von 21,4 Prozent zu verzeichnen. Dabei ist anzumerken, dass die Geburtenrate in Sachsen-Anhalt zwischen 1991 und 1994 auf einen epochalen Tiefpunkt sank (vgl. MK, 2008a, S. 1). Denn während 1990 noch 31.837 Geburten registriert waren, reduzierte sich im Jahr 1994 die Zahl der Neugeborenen auf 13.280 Kinder (vgl. ebd., S. 2).

Des Weiteren werden für das Jahr 2025 nur 1.976.237 Einwohner für Sachsen-Anhalt prognostiziert (siehe Anlage 1), was im Vergleich zur derzeitigen (geschätzten) Bevölkerung

von 2.373.943 Einwohnern eine weitere Bevölkerungsreduktion um 16,8 Prozent darstellen würde (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008). Letzteres entspräche einer durchschnittlichen prognostizierten täglichen Bevölkerungsabnahme in Sachsen-Anhalt von rund 68 Personen aufgrund von Wanderungsverlusten und Geburtendefiziten. Die nachfolgende Abbildung 2 visualisiert die aktuelle und prognostizierte Bevölkerungsentwicklung in Sachsen-Anhalt.

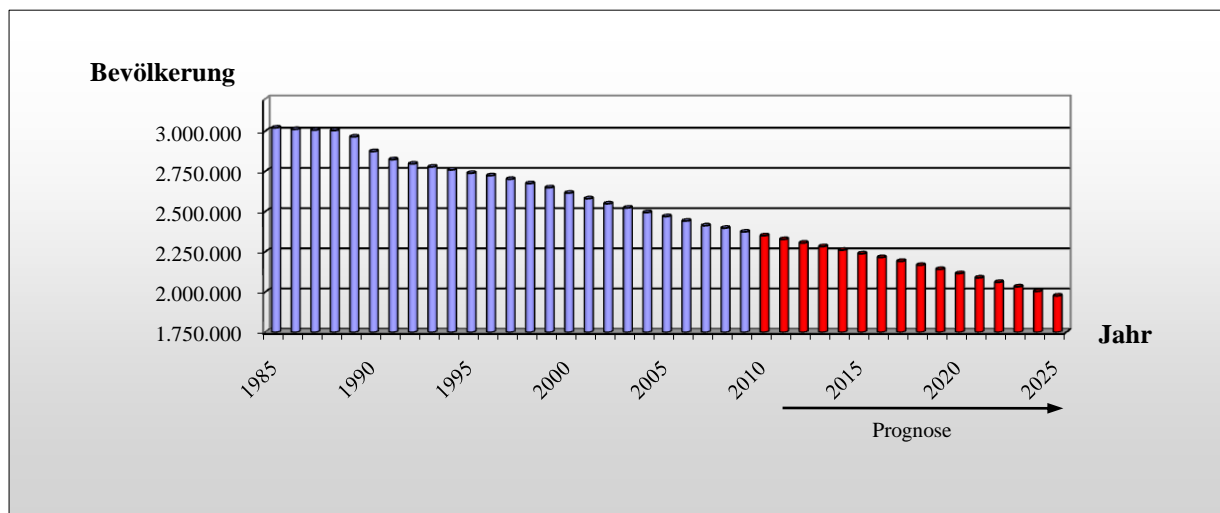


Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung in Sachsen-Anhalt (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008, 2008a; eigene Darstellung)

Die soeben beschriebene „Bevölkerungsimplosion bei den jüngeren Altersgruppen“ (Birg, 2004, S. 3) hat auch gravierende Auswirkungen auf die Schülerzahlen an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. Die nachfolgende Abbildung 3 stellt diese Entwicklung dar und verdeutlicht, dass sich die derzeitige Zahl von ca. 59.360 Schüler (Stand 2009) bis zum Jahr 2020 um 28,4 Prozent auf ca. 42.520 Schüler reduzieren wird (vgl. KMK, 2007, S. 25*).

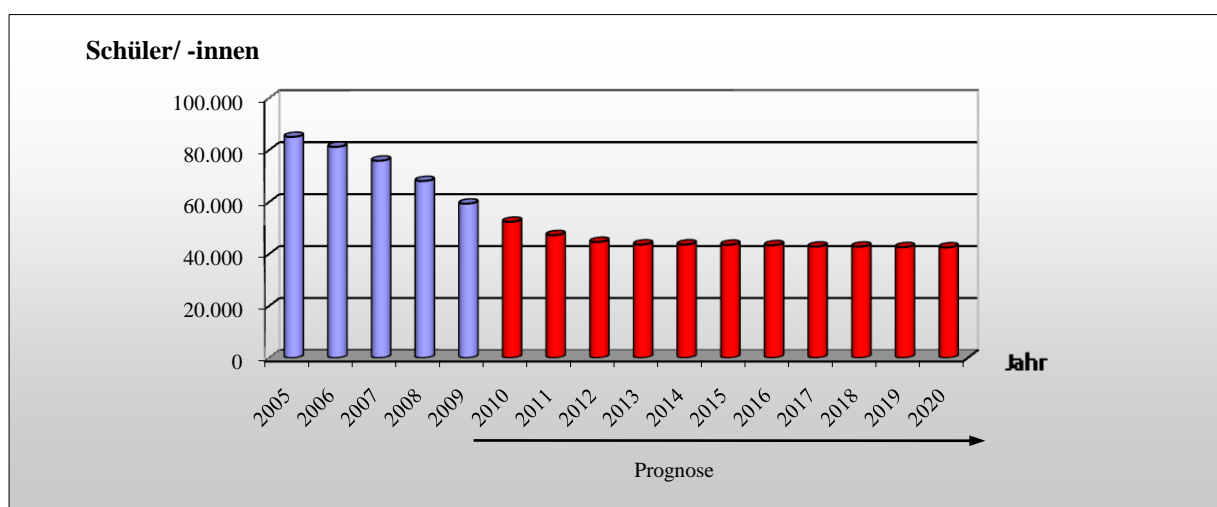


Abbildung 3: Schülerzahlen an den BbS in Sachsen-Anhalt (vgl. Quelle: KMK, 2007, S. 25*; eigene Darstellung (Für weitere Informationen siehe Anlage 2.))

Bei einer Größe von rund 20.447,14 Quadratkilometern (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008b) weist Sachsen-Anhalt derzeit eine durchschnittliche Schülerzahl von 2,9 Schülern je Quadratkilometer auf, die die berufsbildenden Schulen besuchen. Für das Jahr 2020 lassen sich nur noch 2,1 Schüler je Quadratkilometer prognostizieren, so dass die „Träger der Schulentwicklungsplanung [...] vor der schwierigen [...] Aufgabe [stehen], ihre Schulnetze an diese demographische Situation anzupassen“ (MK, 2008a, S. 2). Diesbezüglich wurde als Lösungsvariante zur Gewährleistung eines regional ausgeglichenen, bedarfsgerechten und leistungsfähigen Bildungsangebots sowie zur Ermöglichung einer wohnort- und ausbildungsplatznahen Beschulung (vgl. MK, 2008, S. 1) im August 2008 die Form der Mischklassenbeschulung verbindlich eingeführt.

2.1.2 Überspezialisierung der Ausbildungsberufe

Neben der Reduktion der Schülerzahlen an den berufsbildenden Schulen, als Auswirkung der demographischen Entwicklung, spielt auch die Überspezialisierung der Ausbildungsberufe eine wesentliche Rolle im Veränderungsprozess der Schullandschaft.

Der seit einigen Jahren voranschreitende „Wandel von der Industrie- zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft beschleunigt sich weiter [...] [und bringt] unmittelbare Auswirkungen auf den Fachkräftebedarf“ (BMBF, 2007, S. 12) mit sich. Denn mit dem enormen Wachstum des tertiären Sektors³ geht auch das Bedürfnis der Arbeitgeber nach einer differenzierteren branchenspezifischeren (Aus-)Bildung einher (vgl. ebd., S. 12).

Das deutsche Bildungssystem reagiert auf diese neuen Anforderungen des Beschäftigungssystems und die damit verbundene Ausdifferenzierung der Berufsausbildung mit unterschiedlichsten Maßnahmen (vgl. Euler/Severing, 2006, S. 27). Einerseits werden neue Berufe kreiert sowie herkömmliche Berufe neu geordnet und andererseits verschiedenste Spezialisierungsrichtungen innerhalb der einzelnen Ausbildungsberufe geschaffen (vgl. ebd., S. 27).

Doch die in den letzten Jahren zu verzeichnende inflationäre Entwicklung der Ausbildungsberufe und die hohen Spezialisierungen führen mitunter dazu, dass vielmals „keine ausreichende Anzahl von Auszubildenden [im Einzugsbereich der Berufsschule] zur Fachklassenbildung vorhanden“ (Bader/Schäfer, 1997, S. 11) ist und dementsprechend „der Unterricht [...] in immer mehr Berufen nur noch [...] in Bezirks-, Landes-, oder Fachklassen

³ Damit sind primär unternehmensnahe und personenbezogene Dienstleistungen gemeint.

an Standorten mit länderübergreifendem Einzugsbereich erteilt werden kann“ (KMK, 2007a, S. 2).

Unter Regionalfachklassen (ehemalig Bezirksfachklassen) werden Klassen verstanden, „die an nur einem Standort für die Region eines Kammerbezirks [...] gebildet werden“ (SVBl. LSA, 2006, S. 96) können und für dessen Entstehung mindestens zwölf Auszubildende sowie die Genehmigung des Landesverwaltungsamtes von Sachsen-Anhalt benötigt werden (vgl. ebd., S. 96). Die einzelnen in Sachsen-Anhalt existierenden Regionalfachklassen werden entweder dem Regionalbereich Nord oder dem Regionalbereich Süd zugeordnet (vgl. Anlage 3).

Indessen werden Landesfachklassen „nur an einem Ort in Sachsen-Anhalt eingerichtet“ (SVBl. LSA, 2008, S. 269) und bedürfen im Normalfall einer Mindestschülerzahl von zehn sowie der Genehmigung des Landesverwaltungsamtes (vgl. SVBl. LSA, 2006, S. 96). In Einzelfällen besteht aber auch die Möglichkeit der Klassenbildung mit sechs bis neun Teilnehmern, wobei dies der Zustimmung des Kultusministeriums bedarf (vgl. SVBl. LSA, 2008, S. 269).

Die länderübergreifenden Fachklassen hingegen sind „Fachklassen, die in der aktuellen Beilage (vom 11.04.2008) zur ‚Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler/Schülerinnen in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender‘ (Beschluss der KMK vom 26.01.1984) aufgenommen sind oder durch bilaterale Ländervereinbarungen zu Stande kommen“ (ebd., S. 269). Zudem bedarf es für deren Bildung mindestens zehn Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 269) sowie der Genehmigung des Kultusministeriums (vgl. SVBl. LSA, 2006, S. 95).

Neben den eben genannten Beschulungsmöglichkeiten besteht seit Beginn des Ausbildungsjahres 2008/2009 an den Berufsschulen des Landes Sachsen-Anhalt auch die Möglichkeit der Mischklassenbeschulung (vgl. MK, 2008, S. 1). Denn aufgrund des kontinuierlich wachsenden Spezialisierungsgrades der Ausbildungsberufe kann oftmals die herkömmliche „einzelberufliche Fachklassenbildung an der örtlichen Berufsschule nicht realisiert werden“ (MK, 2008, S. 1). Um aber dennoch „die Beschulung Auszubildender möglichst lange und nahe am Wohn- bzw. Ausbildungsort zu gewährleisten“ (Philologenverband Sachsen-Anhalt, 2007, S. 14) wird „in bestimmten Fällen im 1. Ausbildungsjahr und in Einzelfällen auch in folgenden Ausbildungsjahren eine gemeinsame berufsübergreifende Beschulung in Mischklassen zugelassen“ (MK, 2008, S.1).

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass u. a. auch den Auszubildenden bestimmter Splitterberufe⁴ der länderübergreifenden Fachklassen im ersten Ausbildungsjahr die Möglichkeit der (Mischklassen-)Beschulung vor Ort eingeräumt wird.

2.2 Definition der Begriffe ‚Mischklasse‘ und ‚Mischklassenbeschulung‘

Der Begriff ‚Mischklasse‘ wird im Bereich der schulischen Aus- und Weiterbildung in vielschichtigen Zusammenhängen verwendet. Zum einen steht er stellvertretend für den gemeinsamen Unterricht von „Schülern, die die Halbtagsschule besuchen und Schülern, die am Nachmittag das Ganztagsangebot wahrnehmen“ (Ottweiler, 2005, S. 178). Zum anderen bezeichnet der Begriff ‚Mischklasse‘ den „Umstand einer altersmäßigen Durchmischung“ (Amt für Volks- und Mittelschulen, 2003, S. 3) von Schulklassen und ist in diesem Kontext auch als jahrgangsübergreifende Beschulung bzw. als Mehrjahrgangsklassenbeschulung bekannt.

Zudem wird in einigen Bundesländern der gemeinsame Unterricht von unterschiedlichen Ausbildungsarten z.B. BVJ, BGJ oder BvB der BA (vgl. ISG, 2005, S. 296) sowie die gemeinsame Beschulung in allgemeinbildenden Fächern von Schülern desselben Berufsbereichs, die aber verschiedenen Fachoberschulen angehören, als ‚Mischklasse‘ tituliert (vgl. Kunz, 2008). Gegenwärtig lässt sich im Labyrinth der Begriffsverwendung eine neue Anwendungsdimension erkennen, denn auch im aktuellen Kontext von ausbildungsplatz- und wohnortnaher Beschulung von Schülerinnen und Schülern berufsbildender Schulen in Sachsen-Anhalt findet der Begriff ‚Mischklasse‘ Gebrauch.

Da sich die weiteren Erläuterungen und Untersuchungen der vorliegenden Arbeit auf die eben genannte aktuelle Anwendungsdimension beziehen, ist an dieser Stelle eine eindeutige Definition der Begriffe ‚Mischklasse‘ und ‚Mischklassenbeschulung‘⁵ erforderlich.

⁴ Splitterberufe sind Ausbildungsberufe mit geringer Anzahl Auszubildender. Häufig liegt bei diesen speziellen Berufen die Anzahl der Auszubildenden bundesweit unter einhundert (vgl. KMK, 2007a, S. 1).

⁵ Hierbei ist anzumerken, dass sich derzeit das Wort ‚Mischklassenbeschulung‘ weder in den 50.000 Literaturnachweisen der Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB) noch in der Datenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS Bildung) mit mehr als 600.000 Nachweisen zu Bildungsthemen wieder findet. Selbst große Suchmaschinen wie Google oder Yahoo landen keine Treffer. Folglich soll diese Arbeit einen wichtigen Schritt in die Richtung der Implementierung des Wortes ‚Mischklassenbeschulung‘ in den bildungstheoretischen Sprachgebrauch leisten.

Mischklasse:

Eine Mischklasse repräsentiert eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern des gleichen Ausbildungsjahres an berufsbildenden Schulen, deren Identität – die Heterogenität – sich in der Klassenzusammensetzung von unterschiedlich anerkannten Ausbildungsberufen eines Berufsbereichs/einer Berufsgruppe, für die ein identischer Rahmenlehrplan gilt, begründet.

Mischklassen sind auch Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler aus einem anerkannten Ausbildungsberuf mit differenzierten Schwerpunkten oder Fachrichtungen gemeinsam beschult werden.⁶

Mischklassenbeschulung:

Unter Mischklassenbeschulung ist die zeitlich begrenzte, definitiv sich aber über das erste Ausbildungsjahr erstreckende und sofern realisierbar, auch in den folgenden Ausbildungsjahren ergebende, gemeinsame und freiwillige Beschulung von Lernenden einer Mischklasse zu verstehen.⁷

Im Bereich der Mischklassenbeschulung lässt sich sowohl in die Form der ‚Inneren Differenzierung‘, als auch in die Form der ‚Äußeren Differenzierung‘ unterscheiden.

Für die Form der ‚Inneren Differenzierung‘, d. h. die gemeinsame durchgängige Beschulung der Lernenden einer Mischklasse in allen Lernfeldern des berufsbezogenen Unterrichts, obliegt keine Antragsstellungspflicht beim Landesverwaltungsamt sofern die Mischklasse im Runderlass des Kultusministeriums vom 19.05.2008 benannt ist. Liegt jedoch die Notwendigkeit der ‚Äußeren Differenzierung‘ vor, ist die neu zu implementierende Mischklasse beim Landesverwaltungsamt zu beantragen (vgl. SVBl. LSA, 2008, S. 269).

Der Fall der ‚Äußeren Differenzierung‘ besteht, wenn die gemeinsame Beschulung aller Lernenden einer Mischklasse in den Lernfeldern des berufsbezogenen Unterrichts nicht durchgängig – aufgrund abweichender Rahmenlehrplanvorgaben – realisiert werden kann und dadurch die Ausbildung durch einen Zusatzstundenbedarf abgesichert werden muss (vgl. SVBl. LSA, 2007, S. 245).

2.3 Implementierungsversuche und Beschulungsbeispiele

Noch im Jahre 1992 ist von einer „Gefahr der Ausbildung von Mischklassen“ (Doering/Dettweiler, 1992, S. 275) die Rede. Denn in dem Forschungsprojekt des BIBB (Nr.

⁶ Arbeitsdefinition des Autors in Anlehnung an MK, 2008b, S. 1.

⁷ Arbeitsdefinition des Autors in Anlehnung an MK, 2008a, S. 9.

3908)⁸ wird in den ‚Empfehlungen zur Fortführung der länderübergreifenden Ausbildung zum Assistenten an Bibliotheken an der Thüringischen Bibliotheksschule Sondershausen‘ darauf hingewiesen, dass durch die geringe Anzahl der Auszubildenden die Bildung von Fachklassen auf Länderebene schwierig ist und folglich eine ‚Gefahr‘ der Mischklassenausbildung besteht (vgl. Doering/Dettweiler, 1992, S. 275).

Doch die nachfolgend temporär und regional differenzierte Betrachtung von mischklassenähnlichen Implementierungsversuchen sowie die ausgewählten aktuellen bundeslandspezifischen Beschulungsbeispiele zeigen, dass die Form der Mischklassenbeschulung immer größere Anwendung findet.

2.3.1 Versuche zur Beschulung unterschiedlicher Ausbildungsberufe

Im Schuljahr 1995/1996 unternahmen die Bundesländer Thüringen und Nordrhein-Westfalen einen Schulversuch zur Erlangung einer berufsabschlussbezogenen Zusatzqualifikation. Dazu wurde im Bildungsgang ‚Betriebsassistent im Handwerk‘, der sich vornehmlich an Abiturienten richtete, die duale handwerkliche Ausbildung mit der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Ausbildung und einer fremdsprachlichen Zusatzqualifikation verknüpft. Wobei aber der allgemein bildende Unterricht durch den zusatzqualifizierenden Unterricht ersetzt werden sollte (vgl. Herget/Schröder/Walden, 2002, S. 44).

Dieser Bildungsgang wurde in den beiden genannten Bundesländern in zwei organisatorischen Ausprägungen geführt. Zum einen in einer gewerkefreien Klasse, in der die berufsbezogenen und die Zusatzqualifikation betreffenden Fächer im Klassenverband unterrichtet wurden und zum anderen in einer gewerkeübergreifenden Klasse. Letztere, auch als ‚offene Klasse‘ bzw. ‚Mischklasse‘ deklarierte Beschulungsform, ermöglichte somit eine Ausbildung der Abiturienten unterschiedlichster Berufe allein für die Zusatzausbildung im Kurssystem. Jedoch wurden im Schuljahr 2000/2001 in Thüringen nur noch 15 und in Nordrhein-Westfalen nur noch 6 Auszubildende für die gewerkeübergreifende Klasse gemeldet und folglich die künftige Entwicklung der Mischklassen als kritisch eingestuft (vgl. ebd., S. 45ff.).

Fast zeitgleich zum eben geschilderten Schulversuch unternahm Nordrhein-Westfalen 1996 ein weiteres Projekt, um „den Versuch zu wagen, Auszubildende verschiedener

⁸ Das Forschungsprojekt sollte zur Konzipierung einer Neuordnung der Berufsausbildung für Fachangestellte an Archiven, Bibliotheken, Bildagenturen und Bildstellen sowie Dokumentationsstellen dienen (vgl. Doering/Dettweiler, 1992, S. 4ff.).

Ausbildungsberufe zusammenzubringen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 1997, S. 74).

Ausgangspunkt für dieses Projekt waren die Überlegungen, dass sich die Anstrengungen zur Umsetzung von neuen pädagogischen Konzepten immer nur auf einen Bildungsgang konzentrieren, wobei spezielle Kompetenzen eines Ausbildungsberufs durchaus auch in anderen Ausbildungsberufen von nicht unwesentlicher Bedeutung sein können. Somit wurde an der Kollegschule Castrop-Rauxel versucht, die spezifischen Kompetenzen der Berufsschüler(innen) in den Ausbildungsberufen Friseur/Friseuse, Arzthelfer(in) und Pharmazeutisch-kaufmännische(r)-, sowie Pharmazeutisch-technische(r) Angestellte(r) in einem gemeinsamen bildungsgangübergreifenden Informationsaustausch zum Thema ‚Die Haut‘ zu nutzen (vgl. ebd., S. 74ff.).

Da die Untersuchungsergebnisse dieses Projekts zeigten, dass u. a. die eigenständige Arbeit gefördert und Vorurteile gegenüber anderen Ausbildungsberufen abgebaut werden konnten, plädierten die Projektverantwortlichen auch in Zukunft bildungsgangübergreifende Projekte in Nordrhein-Westfalen zu initiieren und die zwischen den Bildungsgängen bestehenden Kooperationsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. ebd., S. 80).

Darüber hinaus fand im Zeitraum vom 01.11.1994 bis 31.10.1998 ein BLK geförderter Modellversuch Namens MODI⁹ statt. Das primäre Ziel dieses Modellversuchs war die „Entwicklung und Darstellung von Bildungs[gang]modellen zur Differenzierung und Individualisierung in Fachklassen der Berufsschule“ (Bader/Schäfer, 1997, S. 4), wobei insbesondere die Splitterberufe des gewerblich-technischen Bereichs die Zielgruppe darstellten. Denn genau die Beschulung von Ausbildungsberufen mit geringer Anzahl Auszubildender mittels länderübergreifender Fachklassen stellte die Länder vor besondere schulorganisatorische und schulfachliche Probleme und somit musste eine andere Möglichkeit zur Bildung von Lerngruppen gefunden werden (vgl. ebd., S. 4).

Im Kontext dieses Modellversuchs wurde die Einrichtung von integrierten Fachklassen, d. h. Fachklassen, die „Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Ausbildungsberufe zusammenfassen, wobei die in den einzelnen Ausbildungsberufen vorhandenen Lehrpläne

⁹ Modelle der Differenzierung und Individualisierung in der Berufsschule.

nicht dieselben Lerninhalte aufweisen“ (ebd., S. 30) als ein „alternatives Konzept vorgestellt und unter Differenzierungsaspekten analysiert“ (ebd., S. 27).

2.3.2 Beschulungsbeispiele in ausgewählten Bundesländern

Im Bundesland **Sachsen** besteht gemäß der ‚Fachklassenliste mit Einzugsbereichen‘ (Stand 01.08.2008) die Möglichkeit, dass „für verwandte Berufe [...] zur Sicherung des Standortes Schüler in einer Klasse zusammengefasst und im berufsbezogenen Unterricht im erforderlichen Umfang in Gruppen unterrichtet werden“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2008, S. 2) können.

Folglich darf im ersten Ausbildungsjahr eine gemeinsame Beschulung von Lernenden in den Berufsbereichen Metall-, Elektro-, Bau-, Fahrzeug- und Holztechnik sowie in dem Bereich Farbtechnik und Raumgestaltung vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 3). Darüber hinaus können auch Auszubildende der gastgewerblichen Berufe im ersten und zweiten Ausbildungsjahr im berufsbezogenen Unterricht gemeinsam beschult werden.¹⁰

Im Freistaat **Thüringen** wird in den ‚Hinweisen zum Schulnetz für die staatlichen berufsbildenden Schulen in Thüringen‘ deutlich, dass „das Schulnetz 2008/2009 [...] ab Grundstufe [gilt] und [...] für bestimmte, in den Berufsfeldern ausgewiesene Ausbildungsberufe bzw. deren Fachrichtungen eine gemeinsame Beschulung bis einschließlich Fachstufe I“ (Thüringer Kultusministerium, 2008, S. 2) erlaubt.

Somit können speziell im Berufsfeld Metalltechnik in der Grundstufe die Lernenden der Berufe Anlagen-, Industrie-, Konstruktions-, Werkzeugs- und Zerspanungsmechaniker sowie Metallbauer und Feinwerkmechaniker gemeinsam beschult werden. Des Weiteren ist in der Fachstufe I für die Auszubildenden der verschiedenen Fachrichtungen des Berufes Metallbauer ein gemeinsamer berufsbezogener Unterricht vorgesehen (vgl. ebd., 2008a, 3. Tabellenblatt – Einzugsbereiche).

Auch in **Hessen** räumt das bundeslandeigene Kultusministerium speziell für Lernende von neu geschaffenen Ausbildungsberufen eine Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung mit Auszubildenden anderer Berufe in der Grundstufe ein.

Somit sollen Auszubildende im Ausbildungsberuf ‚Fotomedienfachmann/Fotomedienfachfrau‘ die Grundstufe des Ausbildungsberufs ‚Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel‘ und Auszubildende zum/zur

¹⁰ Hierbei ist anzumerken, dass der Ausbildungsberuf Koch nur im ersten Ausbildungsjahr gemeinsam mit anderen Ausbildungsberufen des gastgewerblichen Bereichs beschult werden darf.

„Speiseeishersteller/Speiseeisherstellerin“ die Grundstufe des Ausbildungsberufs „Konditor/Konditorin“ mit besuchen. Darüber hinaus werden die Auszubildenden zum/ zur „Produktionstechnologe/Produktionstechnologin“ in der Grundstufe mit den Auszubildenden des Ausbildungsberufs „Mechatroniker/Mechatronikerin“ beschult (vgl. Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, 2008, S. 324f.).

In **Nordrhein-Westfalen** kann gemäß dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 10.03.2008 „die Genehmigung der Beschulung mehrerer Berufe gemeinsam in einer Fachklasse [...] [in speziellen] Fällen erfolgen“ (Amtsblatt des Schulministeriums NRW, 2008, S. 192). Die möglichen Beschulungskombinationen von Auszubildenden in Ausbildungsberufen eines Berufsbereichs werden in einer „Liste gemeinsamer Beschulungsmöglichkeiten“ veranschaulicht. Bei näherer Betrachtung dieser Liste wird deutlich, dass innerhalb eines jeden Berufsbereichs ein Spektrum von Ausbildungsberufskombinationsmöglichkeiten sowohl für das erste, als auch in besonderen Fällen für das zweite, dritte und sogar vierte Ausbildungsjahr existiert (vgl. Schulministerium NRW, 2008, S. 2ff.).

Gemäß den „Ergänzenden Regelungen zur Klassenbildung an den berufsbildenden Schulen“ (RdErl. des MK vom 06.04.2006) besteht auch in **Sachsen-Anhalt** die Möglichkeit der Mischklassenbildung. Diesbezüglich ist im Runderlass des Kultusministeriums zur „Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an den berufsbildenden Schulen“ vom 19.05.2008, dessen Regelungen am 01.08.2008 in Kraft traten, vermerkt, dass „in bestimmten Fällen im 1. Ausbildungsjahr und in Einzelfällen auch in folgenden Ausbildungsjahren eine [...] Beschulung in Mischklassen zugelassen [wird]“ (MK, 2008b, S. 1). Eine ausführliche Übersicht über die derzeit aktuellen Mischklassenbildungsmöglichkeiten in Sachsen-Anhalt wird in der Anlage des Runderlasses des Kultusministeriums vom 19.05.2008 gegeben.

Die nachfolgende Abbildung 4 gibt einen Überblick über die momentane Situation (Erhebungsstand 05.11.2008) der Mischklassenbeschulung an den 31 berufsbildenden Schulen (BbS) in Sachsen-Anhalt. Dabei erfolgt eine Mischklassendifferenzierung in gewerblich-technische (GT), in kaufmännisch-verwaltende (KV), sowie in allgemeingewerbliche (AG) Mischklassen. Die arabische Ziffer vor den Bezeichnungen GT, KV und AG gibt jeweils Aufschluss über die Anzahl der Mischklassen.

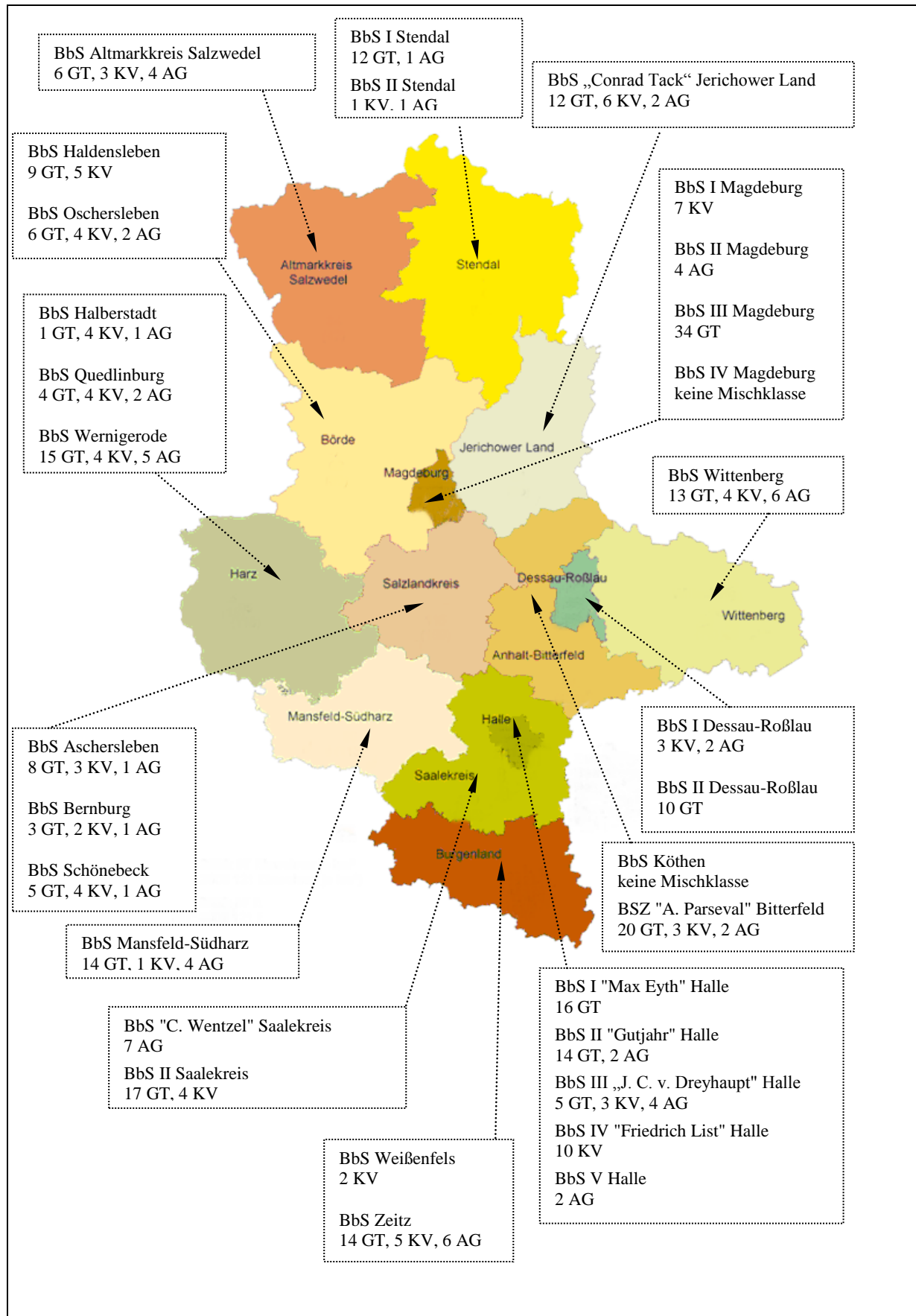


Abbildung 4: Mischklassenbeschulung an den BbS in Sachsen-Anhalt (vgl. eigene Auswertung und Darstellung von internen MK-Daten, die sich auf eine Erhebung zur Unterrichtsversorgung vom 05.11.2008 beziehen)

2.4 Spezielle schulorganisatorische Veränderungen in Sachsen-Anhalt

Aufgrund der demographischen Entwicklung und der daraus resultierenden Schülerzahlenimplosion waren und sind zukünftig spezielle schulorganisatorische Maßnahmen an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt in Bezug auf Vollzeitschülerzahl und Durchschnittsklassengröße erforderlich.

Gegenwärtig (Stand 2009) liegt die Schülerzahl für eine selbständige Einrichtung in Sachsen-Anhalt bei 700 Vollzeitschülern (vgl. MK, 2008a, S. 8), doch im neuen Planungszeitraum von 2009/2010 bis 2013/2014 soll „die Anzahl von Teilzeit- und Vollzeitschülern einer berufsbildenden Schule [...] den rechnerischen Wert von 600 Vollzeitschülern nicht unterschreiten“ (SEPI-VO, 2008, § 4 Abs. 9). Ausnahmen sind nur zugelassen, wenn es keine weitere Schule in der kreisfreien Stadt oder im Landkreis gibt und eine Richtwertunterschreitung nicht permanent angestrebt wird (vgl. ebd., § 4 Abs. 9). Ein Berufsschüler – folglich auch ein Mischklassenschüler – entspricht einem rechnerischen Wert von 0,4 Vollzeitschülereinheiten (vgl. MK, 2008a, S. 8).

An einer Berufsschule können Anfangsklassen – folglich auch Mischklassen – gebildet werden, „wenn eine Klassengröße von mindestens [...] 21 Schülerinnen und Schülern erreicht wird“ (Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS, 2006, § 2 Abs. 1, Nr. 1). Dabei stellt der 01.11. eines Jahres den Stichtag und der 05.11. eines Jahres den Abschluss der endgültigen Klassenbildung dar (vgl. SVBl. LSA, 2006, S. 95). Wird in einer Anfangsklasse die geforderte Mindestklassengröße nicht erreicht, so ist die Klassenbildung gemäß der ‚Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den berufsbildenden Schulen‘ vom 27.03.2006 dennoch nicht zu versagen, wenn „eine durchschnittliche Klassenstärke von [...] mindestens 21 Schülerinnen und Schülern [...] erreicht wird“ (Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS, 2006, § 2 Abs. 2, Nr. 1). Letzteres repräsentiert ebenfalls eine schulorganisatorische Veränderung, denn gemäß dem Runderlass des Kultusministeriums vom 13.05.2005 zur ‚Bildung von Klassen an berufsbildenden Schulen‘ war im Schuljahr 2005/2006 noch eine durchschnittliche Mindestklassenstärke von 22,5 Schülerinnen und Schülern an einer Berufsschule für die Klassenbildung im ersten Ausbildungsjahr gefordert (vgl. SVBl. LSA, 2005, S. 166). Tritt aber trotzdem der Fall ein, dass die Schülerzahlen für eine Fortführung oder Neubildung einer (Misch)Klasse nicht ausreichen, ist ein frühzeitiger Verweis der Schüler an eine andere Schule vorzunehmen (vgl. Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS, 2006, § 6 Abs. 2).

2.5 Rahmenlehrplanumsetzung auf den Ebenen der didaktischen Planung unter Einbezug der Mischklassenbildung

2.5.1 Makroebene – Curriculare Vorgaben der Kultusministerkonferenz

Derzeit erfolgt die Berufsausbildung im dualen System, d. h. „an den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule“ (KMK, 2007b, S. 6), in 351 anerkannten Ausbildungsberufen (vgl. BIBB, 2008b), von denen seit 1996 79 neu entstanden sowie 215 (Stand 01.08.2008) modernisiert worden sind (vgl. BIBB, 2008, S. 5). Nach aktuellen Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn ist geplant im Verlaufe diesen Jahres 2009 noch drei neue Berufe zu implementieren sowie ergänzend drei Ausbildungsberufe zu modernisieren (vgl. BIBB, 2008a). Damit würde sich die Gesamtanzahl der anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System auf 354 erhöhen und die kumulierte Zahl von neuen und modernisierten Ausbildungsberufen die Grenze von 300 erreichen (vgl. hierzu Anlage 4).

Im dualen System bilden für den schulischen Teil der Berufsausbildung die Schulgesetze der Länder und für den betrieblichen Teil der Ausbildung die Handwerksordnung oder das Berufsbildungsgesetz die jeweilige gesetzliche Basis (vgl. KMK, 2007b, S. 6). Des Weiteren stellen für den Lernort ‚Ausbildungsbetrieb‘ die Ausbildungsordnungen (vgl. BBiG, 2005, § 4, Abs. 2) und für den Lernort ‚Schule‘ die entsprechenden Rahmenlehrpläne (RLP) für den berufsbezogenen Unterricht „die strukturelle und inhaltliche Grundlage für die Berufsausbildung“ (Müller/Bader, 2004, S. 85) dar. Diese von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten, „auf dem Hauptschulabschluss auf[bauenden] und [...] Mindestanforderungen [beschreibenden]“ (KMK, 1997, S. 2). Rahmenlehrpläne für die bundesweit anerkannten Ausbildungsberufe werden seit 1996 nach dem so genannten Lernfeldkonzept strukturiert (vgl. LISA, 2000, S. 4) und somit nicht „mehr nach fachsystematischen Lerngebieten, sondern nach handlungssystematisch strukturierten Lernfeldern erstellt“ (LISA, 2002, S. 6).

In Sachsen-Anhalt bilden die Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen (RdErl. des MK vom 14.10.2004) den rechtlichen Rahmen für die Umsetzung der Rahmenlehrpläne mit Lernfeldstruktur. Denn gemäß dieses Runderlasses werden die nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne mit (Rück)wirkung vom 01.08.2004 für öffentliche Schulen in Kraft gesetzt (vgl. SVBl. LSA, 2004, S. 353), wobei sich „die Stundenanteile für die einzelnen Fächer, Lernfelder oder Lerngebiete nach den

Rahmrichtlinien oder nach den Erfordernissen der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz“ (ebd., S. 355) bestimmen. Dementsprechend ist der Berufsschulunterricht nach dem Lernfeldprinzip – sowohl inhaltlich als auch organisatorisch – zu gestalten und eine Bewertung in den einzelnen Lernfeldern vorzunehmen (vgl. ebd., S. 355).

Da es gemäß der Kultusministerkonferenz den Länder freigestellt ist, ob sie die Rahmenlehrpläne direkt übernehmen und zu Landeslehrplänen erklären oder in eigene Lehrpläne umsetzen (vgl. KMK 2007b, S. 6), hat sich das Kultusministerium von Sachsen-Anhalt für die erste Variante entschieden. Folglich werden für die derzeit existierenden 31 berufsbildenden Schulen (Stand Januar 2009) in Sachsen-Anhalt (vgl. Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt, 2009), die sich in drei kreisfreien Städten (vgl. LKGebNRG, 2005, § 13 Abs. 3) und elf Landkreisen (vgl. ebd., § 1 - § 11) befinden, die geltenden Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Fachklassenunterricht des dualen Systems unmittelbar als Landeslehrpläne übernommen (vgl. LISA, 2000, S. 10). Das bedeutet, dass die von der KMK vorgegebenen Lernfelder, Zielformulierungen und Inhalte unverändert bleiben (vgl. ebd., S. 10).

Auch für die neu eingeführte Form der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt gelten somit die von der KMK erlassenen RLP. Denn gemäß dem Runderlass des Kultusministeriums vom 19.05.2008 über die ‚Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung‘ sind „die KMK-Rahmenlehrpläne zu beachten und die zukünftige Spezialisierung in den einzelberuflichen Fachklassen vorzubereiten“ (MK, 2008b, S. 1).

Anhand des eben genannten Runderlasstitels wird deutlich, dass bei Mischklassenbeschulung sowohl die Form der ‚Inneren Differenzierung‘ als auch die Form der ‚Äußerer Differenzierung‘ existiert.

Unter ‚Innerer Differenzierung‘ wird „die zeitweilige Auflösung einer größeren und formal zusammengehörigen [heterogenen] Gruppe von Lernenden zugunsten kleinerer homogener Gruppen“ (RIEDL, 2008, S. 1) verstanden, mit dem Zweck, den Lernenden gezielte und individuell fördernde Maßnahmen sowie bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen zu eröffnen. Bei dieser Differenzierungsform dürfen nur Berufe in den Ausbildungsjahren zusammengefasst werden, „bei denen für den Unterricht im ersten Ausbildungsjahr keine zusätzlichen Stunden benötigt werden“ (SVBl. LSA, 2006, S. 95) und somit „vollständig übereinstimmende KMK-Rahmenlehrpläne vorliegen“ (MK, 2008b, S. 1). D. h. die in einer

Mischklasse vertretenden Ausbildungsberufe müssen mindesten eine identische Grundstufe besitzen. Diesbezüglich befindet sich in der Runderlassanlage des Kultusministeriums vom 19.05.2008 eine Übersicht über diejenigen Ausbildungsberufe, die in einer Mischklasse beschult werden dürfen (vgl. MK, 2008c, S. 1). Wie die Abbildung 4 sowie Anlage 5 veranschaulichen, weisen insbesondere die gewerblich-technischen Berufe, mit 238 von derzeit 380 in Sachsen-Anhalt existierenden Mischklassen, eine hohe Grundstufenkompatibilität auf. Letzteres verdeutlicht wiederum, dass die KMK-Rahmenlehrpläne überwiegend so strukturiert sind, dass eine möglichst berufsfeldbreite bzw. berufsfeldübergreifende (Grund-)Ausbildung – auch in Mischklassen mit innerer Differenzierungsform (vgl. SVBl. LSA, 2007, S. 244) – erfolgen kann.

Gemäß dem Runderlass des Kultusministeriums vom 18.07.2008 bezüglich den ‚Ergänzenden Regelungen zur Klassenbildung an den berufsbildenden Schulen‘ besteht des Weiteren auch die Möglichkeit der Mischklassenbeschulung in der Form der ‚Äußerer Differenzierung‘ (vgl. SVBl. LSA, 2008, S. 269). Diese Differenzierungsform wird insbesondere bei der Mischklassenbeschulung noch nicht neu geordneter Ausbildungsberufe zusätzlich genutzt. Doch z. B. im Bereich der gastgewerblichen Ausbildung ist die Form der „Äußerer Differenzierung“ bislang nur von theoretischer Natur und lässt sich noch nicht in der Schullandschaft von Sachsen-Anhalt finden.

Genau wie die Beschulung in Form der ‚Innere Differenzierung‘ setzt auch die der ‚Äußerer Differenzierung‘ lernfeldstrukturierte KMK-Rahmenlehrpläne voraus. Wobei letztere für die jeweiligen in der Mischklasse vertretenen Ausbildungsberufe nicht vollständig übereinstimmen. Somit absolvieren die Auszubildenden dieser Mischklassenform nur einen Teil des berufsbezogenen Unterrichts gemeinsam und werden zuzüglich außerhalb der Mischklasse nach ausbildungsberufs- bzw. fachspezifischen Themenbereichen getrennt unterrichtet. Diese Teilungsstunden, deren Inhalte sich an Vorgaben der KMK-Rahmenlehrpläne orientieren, „sind als Zusatzbedarf [beim Landesverwaltungsamt in Halle] zu beantragen.“ (SVBl. LSA, 2007, S. 245).

2.5.2 Mesoebene – Entwicklung schulinterner Curricula

Auf der schulischen Ebene, „der Mesoebene der didaktischen Planung, erfolgt die Umsetzung der Rahmenlehrpläne“ (Bader, 2000, S. 43) durch Fach- oder Bildungsgangkonferenzen¹¹. Dabei obliegt den Mitgliedern der eben genannten Konferenzen die in den KMK-

¹¹ Für eine genaue Begriffsunterscheidung siehe Bader, 2004, S. 26.

Rahmenlehrplänen befindlichen Lernfelder durch entsprechende Lernsituationen zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 43). Letztere sollen u. a. regionale und schulspezifische Belange berücksichtigen (vgl. LISA, 2000, S. 7), möglichst vollständige Handlungen darstellen sowie eine hohe Gegenwartsbedeutung für die Auszubildenden aufweisen (vgl. Bader, 2004, S. 34). Sloane spricht in diesem Zusammenhang von ‚produktiver Lehrplanrezeption‘, denn es handelt sich bei der Erstellung von Lernsituationen nicht um ein „einfaches Anwendungsproblem [...], sondern um ein komplexes Implementationsproblem, für das Schulen Lösungen selbst (kreativ) produzieren und nicht Lösungen (naiv) übernehmen“ (Sloane, 2008, S. 2).

Letzteres verdeutlicht, dass die Umsetzung der KMK-Rahmenlehrpläne auf der Mesoebene neben den fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte auch den „Aufbau von curricularen Kompetenzen in den Kollegien“ (ebd., S. 22) fordert. Denn die Mitglieder der Konferenzen, welche die lernfeldstrukturierten „Rahmenlehrpläne unter den Bedingungen der Schule organisatorisch [...] rahmen und durch Lernsituationen [...] konkretisieren“ (Bader, 2000, S. 43), müssen unweigerlich den „curricularen Prozess vom Handlungsfeld zum Lernfeld verstehen und beurteilen können“ (Bader, 2004, S. 26).

Die Umsetzung der KMK-Rahmenlehrpläne an den Schulen in Sachsen-Anhalt erfolgt durch so genannte schulinterne Bildungsgangteams, die sich innerhalb der Bildungsgangkonferenzen heraus kristallisieren (vgl. SVBl. LSA, 2004, S. 354f.).

Diese Bildungsgangteams sind dadurch charakterisiert, dass sie alle zu einem Ausbildungsgang gehörenden Lehrkräfte zur Bewältigung ihrer primären Aufgabe, der Entwicklung und Ausgestaltung eines situations- und handlungsorientierten Schulcurriculums, involvieren (vgl. ebd., S. 354f.).

Da für die „didaktisch-methodische Aufbereitung und Weiterentwicklung des Rahmenlehrplans“ (LISA, 2001, S. 18), d. h. für die Gestaltung des Schulcurricula, an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt (noch) keine administrativen Vorgaben existieren, sind zurzeit drei Herangehensweisen zu beobachten (vgl. LISA, 2000, S. 16):

- a) Gesamtkonzepterarbeitung im Lehrerteam
- b) Lehrplanerarbeitung in Fachkonferenzen, wobei die Elaborate einzelner Pädagogen zu einem Gesamtkonzept gebündelt werden
- c) individuelle Lehrplanerarbeitung durch einzelne Lehrkräfte

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass derzeit speziell die Konzepterarbeitung im Lehrerteam eine zentrale Herausforderung darstellt, denn zahllose Pädagogen, „die häufig seit vielen Jahren Unterricht in der Schule als Einzelarbeit erlebt haben, müssen lernen, Arbeiten gemeinsam zu organisieren“ (Sloane, 2002, S. 15). Doch auch die Erarbeitung eigener Lehrpläne durch einzelne Pädagogen ist nicht von minderem Anspruch und bedarf gegenwärtig einer weiteren Unterstützung, denn häufig entsprechen „eigene Lehrpläne [...] in ihrer Struktur noch [...] einem herkömmlichen, nach Fachsystematik strukturierten Stoffverteilungsplan“ (Müller, 2000, S. 29).

Als unterstützendes und begleitendes Instrumentarium für die berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ist seit 1996 das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) in den Prozess der Implementierung des Lernfeldkonzeptes fest involviert (vgl. LISA, 2000, S. 18). Dabei werden im Auftrag des Kultusministeriums ‚LISA-Koordinierungsgruppen‘ einberufen, die in der Regel eine Größenordnung von drei bis vier Lehrenden aufweisen (vgl. Spanneberg, 2004, S. 222). In deren primären Aufgabenbereich liegt die Begleitung der Einführung lernfeldbezogener KMK-Rahmenlehrpläne für die duale Berufsausbildung. Somit nehmen sie zum einen eine Beratungsfunktion für Schulleitungen und staatliche Schulämter wahr und zum anderen fungieren sie als direkter Ansprechpartner für die an berufsbildenden Schulen unterrichtenden Lehrkräfte (vgl. LISA, 2000, S. 18f.). Des Weiteren findet sich im Aufgabenspektrum der ‚LISA-Koordinierungsgruppen‘ neben der Gestaltung von exemplarischen Lernsituationen auch die Entwicklung von so genannten ‚Richtlinien, Grundsätze und Anregungen‘ (RGA) für das Kultusministerium wieder. Letztere werden über den Landesbildungsserver veröffentlicht und sollen somit den Lehrenden hilfreiche Anregungen für die Entwicklung eines Schulcurriculums innerhalb der Fachkonferenzen und Bildungsgangteams geben (vgl. Spanneberg, 2004, S. 221).

Da die Implementierung des Lernfeldkonzeptes anfänglich zu Turbulenzen in der schulischen Berufsausbildung führte (vgl. Bader, 2000, S. 33) und gegenwärtig immer noch in einzelnen berufsbildenden Schulen von Sachsen-Anhalt dieses Konzept im „Zusammenhang mit handlungsorientiertem Unterricht [...] erst im Anfangsstadium begriffen ist“ (Dimanski, 2004, S. 300), lässt es sich mit ziemlicher Sicherheit vorhersagen, dass sich auch die Entwicklung und Umsetzung der Schulcurricula unter dem Aspekt der Mischklassenbildung nicht weniger problematisch gestalten wird.

Somit sind bei der Entwicklung von Mischklassenschulcurricula die folgenden Probleme vorstellbar:

1) Überforderung des Bildungsgangteams

Obwohl die vorgegebenen Lernfelder in den KMK-Rahmenlehrplänen für die jeweiligen in der Mischklasse vertretenen Ausbildungsberufe identisch sind, werden die Lehrkräfte der Bildungsgangteams in Sachsen-Anhalt mit einer neuen, komplexen, derzeit möglicherweise noch überfordernden Problemsituation konfrontiert.

Die Lehrkräfte müssen für die Ausgestaltung des Unterrichts in Mischklassen ausbildungsberufsübergreifende Lernsituationen entwickeln, die zum einen die „individuellen Auseinandersetzungen mit subjektiv bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen Handlungsfeld“ (Tramm, 2002, S. 46) erkennbar machen und zum anderen die Involvierung aller in der Klasse vertretenen Lernenden unterschiedlicher Ausbildungsberufe gewährleisten.

Des Weiteren sollen die im Team erarbeiteten und evaluierten Lernsituationen so adressatengerecht ausgestaltet sein, dass die Auszubildenden bereits im ersten Ausbildungsjahr angemessen auf die Anforderungen in ihrem Einzelberuf bzw. auf ihre „zukünftige Spezialisierung in den einzelberuflichen Fachklassen“ (MK, 2008b, S. 1) vorbereitet werden.

2) Fehlen geeigneter ‚Richtlinien, Grundsätze und Anregungen‘ (RGA)

Derzeit lassen sich für zahlreiche Ausbildungsberufe RGA zur Unterstützung der Implementierung von KMK-Rahmenlehrplänen auf dem Landesbildungsserver finden. Doch bislang wurden keine ‚Richtlinien, Grundsätze und Anregungen‘ zur Bildung eines ausbildungsberufsübergreifenden Mischklassenschulcurriculums von den ‚LISA-Koordinierungsgruppen‘ entwickelt. Somit stehen den Lehrenden an berufsbildenden Schulen für diese spezielle Beschulungsform noch keine hilfreichen Anregungen zur Gestaltung eines schuleigen ausbildungsberufsübergreifenden Curriculums in Fachkonferenzen bzw. Bildungsgangteams zur Verfügung.

3) Existenz konventioneller Interessensvertreter

Die Einführung des Lernfeldkonzeptes ist nicht bei allen Lehrenden an berufsbildenden Schulen, wissenschaftlichen Vertretern, Mitgliedern von Rahmenlehrplanausschüssen u. a. auf einvernehmlich grenzenlose Akzeptanz gestoßen (vgl. Buschfeld, 2002, S. 29 und Müller/Hermann, 2004, S. 54). Durch die Existenz von Lernfeldbefürwortern und -gegnern kann nicht erwartet werden, dass die Mischklassenbeschulung, deren Schulcurricula

sich gleichfalls an den lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplänen orientiert, reibungsfrei verläuft. Denn vermutlich werden sich insbesondere diejenigen pädagogische Vertreter, die nach wie vor das Schulcurricula gleichsam eines Pflichtproduktes sehen und sich nach konventionellen Stoffverteilungsplänen sehnen, bei der landesweiten Umsetzung der lernfeldorientierten Mischklassenbeschulung als problematisch erweisen.

4) Gefahr einer funktionalen Verkürzung

Prinzipiell besteht bei der Curriculumentwicklung – und somit auch bei der Mischklassencurriculumentwicklung – die Möglichkeit, die umfangreiche Strukturmerkmalsauslegung des Lernfelds zu stark zu begrenzen. Folglich könnten die Arbeits- und Geschäftsprozesse als direkte Zielvorgaben verstanden werden und somit zu einer funktionalen Verengung des Lernfeldcurriculums führen (vgl. Sloane, 2008, S. 6). Doch letzteres steht eindeutig in Diskrepanz zum eigentlichen Leitziel der Berufsschule, der Etablierung der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Bader, 2004, S. 20).

Abbildung 5 veranschaulicht die ‚Gefahr der funktionalen Verengung‘.

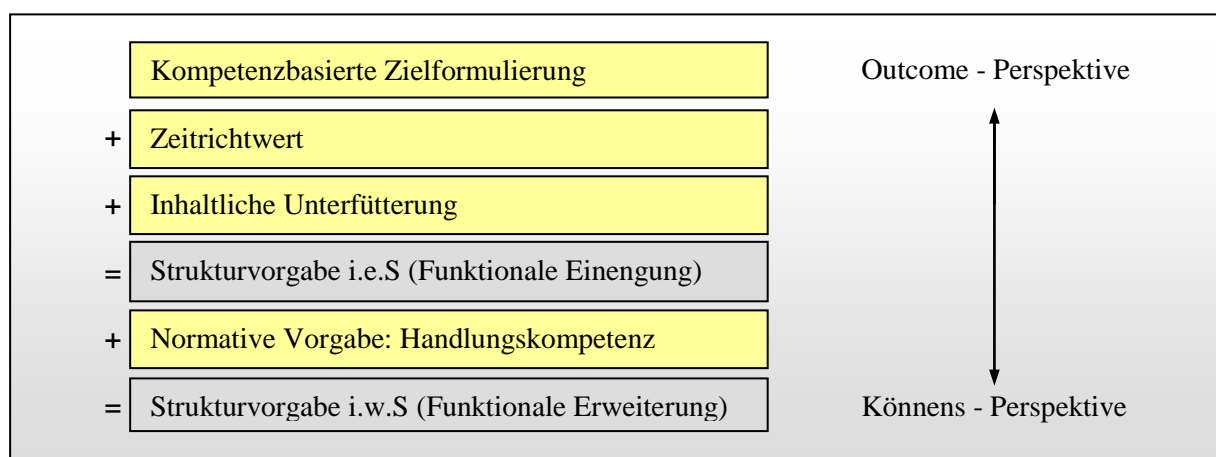


Abbildung 5: Strukturmerkmale von Lernfeldcurricula (vgl. Sloane, 2008, S. 5, modifiziert entnommen)

2.5.3 Mikroebene – Unterrichtsgestaltung

Gemäß dem Kultusministerkonferenzbeschluss vom 15.03.1991 bezüglich den Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule, soll letztere dazu beitragen,

- „ - eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, [...];
- berufliche Flexibilität [...] zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (KMK, 1991, S. 2).

Diese soeben genannten (Teil-)Ziele sind besonders auf die Leitzielsetzung der Berufsausbildung – die Entwicklung von Handlungskompetenz – ausgerichtet (vgl. KMK, 2007b, S. 10). Folglich enthalten die von der Kultusministerkonferenz kreierten Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht „Vorgaben [...] [bezüglich den] zu vermittelnden Kompetenzen zur Entwicklung einer umfassenden Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 38). Doch im Hinblick auf die methodisch-didaktische Umsetzung werden von der KMK keine speziellen Festlegungen getroffen. Es wird lediglich der Ratschlag unterbreitet, speziell die „Unterrichtsmethoden, mit denen Handlungskompetenz¹² unmittelbar gefördert wird“ (ebd., S. 8), zu berücksichtigen.

Dementsprechend sollen die anzuwendenden Methoden dem Auszubildenden neben dem Erwerb von Fachkönnen und -wissen auch die Entwicklung von sozialen und methodischen Kompetenzen ermöglichen (vgl. Arnold, 2006, S. 358). Letzteres unterstreicht, dass die Leitzielsetzung der Berufsausbildung eine Orientierung des Unterrichts an einer Pädagogik bedingt, „die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben [...] befähigt“ (KMK, 2007b, S. 12). Diesbezüglich bieten sich u. a. folgende handlungsorientierte Praktiken an: Projektmethode, Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie, Zukunftswerkstatt und Szenario-Methode (vgl. Kaiser/Kaminski, 1994, S. 115ff.).

Neben diesen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, die besonders das vernetzte Denken und das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen sowie das systemorientierte Denken und Handeln fördern (vgl. KMK, 2007b, S. 17), werden aber auch weiterhin traditionelle Unterrichtsformen wie z. B. Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppenunterricht, Allein- und Partnerarbeit eingesetzt (vgl. Bonz, 2001, S. 101ff.).

Eng mit dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts ist auch der Aspekt des selbstgesteuerten Lernens verbunden.¹³ Gemäß der „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für

¹² Für eine genaue Begriffsdefinition und -dimensionierung sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Bader, R., 2004. Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, R./Müller, M (Hrsg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, S. 11-36 verwiesen.

¹³ Hierbei ist anzumerken, dass für den Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ keine einheitliche Definition existiert. Darüber hinaus lässt sich in diesem Kontext ein weitreichendes Spektrum an Begriffen wie z. B. „selbstorganisiert“, „selbstbestimmt“, „selbstreguliert“, „autonom“, „selbstgestaltet“ und vieles mehr finden, die ebenfalls nicht einheitlich definiert sind (vgl. Mayer, 2004, S. 122ff.).

anerkannte Ausbildungsberufe' vom September 2007 sind „für erfolgreiches, lebenslanges Lernen [...] Handlungs- und Situationsbezug sowie die Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten erforderlich“ (KMK, 2007b, S. 17) und somit muss „selbständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln [...] Teil des didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts sein“ (ebd., S. 8). Somit sind Unterrichtsformen, die selbstorganisiertes Lernen untermauern, von steigender Relevanz (vgl. Bader/Müller, 2002, S. 71). Durch diese offenen Formen der Arbeit können die Auszubildenden lernen „ihre Probleme selbst zu erkennen, zu lösen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.“ (Wallrabenstein, 1994, S. 44). Es wird also ersichtlich, dass sich die Methodenkonzeption als Bogen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule zwischen den sich wechselseitig ergänzenden Extremen – Frontalunterricht und Selbststudium – darstellt (vgl. Götz/Häfner, 1992, S. 111).

Darüber hinaus ist im direkten Zusammenhang mit der Herauskristallisierung des handlungsorientierten Unterrichts und der damit verbundenen Abwendungstendenz (vgl. Bonz, 2001, S. 104) von herkömmlichen, traditionellen, starren Unterrichtsformen auch die so genannte „Neubestimmung der Lehrerrolle“ (LISA, 2000, S. 26) zu finden. Diese erfordert eine Introspektion der Lehrkräfte, mit dem Ziel der Erkenntniserlangung, sich als Moderator und Berater von Lernprozessen zu identifizieren (vgl. ebd., S. 26).

Durch die Förderung des selbstorganisierten Lernens wird zwar einerseits eine Steigerung der Selbststeuerung des Lehr- und Lernprozesses der Schüler, andererseits aber auch eine Abnahme der Fremdsteuerung durch die Lehrkraft impliziert. Folglich kommt den Pädagogen u. a. bedingt durch die Reduktion ihrer Unterrichtssteuerungseinflussnahme eine neue Führungsrolle, die der subsidiären Führung (vgl. Arnold, 2006, S. 365), zu. Demnach sollen die Lehrkräfte „nur [noch] dort steuernd, lenkend, erklärend und kommentierend ein[greifen], wo der Lernende aus eigener Kraft nicht weiterkommt“ (ebd., S. 365).

Da auch der praktizierte Unterricht in Mischklassen an den Berufsschulen in Sachsen-Anhalt auf den aus Lernfeldern entwickelten Lernsituationen fußt, ist es offensichtlich, dass sich auch die ‚Mischklassenlehrkräfte‘ einer Pädagogik bedienen (sollten), die Handlungsorientierung fokussiert und die Auszubildende zum eigenständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Lern- und Arbeitsaufgaben befähigt. Somit kommt auch bei der Mischklassenbeschulung der offenen Unterrichtsgestaltung, speziell dem handlungsorientierten Unterricht sowie dem selbstregulierten Lernen, eine besondere Bedeutung zu.

In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass der lernfeldbezogene Unterricht in Mischklassen, im Vergleich zum lernfeldorientierten Unterricht in Fachklassen, von den Lehrenden eine größere Kompetenz für die fachliche und didaktisch-methodische Unterrichtsarbeit erfordert. Letzteres könnte sich u. a. durch den Aspekt der Ausgestaltung von ausbildungsberufsübergreifenden Lernsituationen, die alle Lernenden einer Mischklasse involvieren, interessieren und auch motivieren, begründen. Da bekanntlich die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes den Pädagogen neben einer größeren Gestaltungsfreiheit des Unterrichts „auch neue Formen der kooperativen und kommunikativen Zusammenarbeit im Lehrerkollegium“ (LISA, 2002a, S. 60) eröffnet, würde sich als eine Lösungsmöglichkeit in Bezug auf die größere Ausprägung an fachlicher und didaktisch-methodischer Arbeit die Unterrichtsführung in Form des ‚Lernfeld-Team-Teachings‘ anbieten. Diese repräsentiert eine Organisationsform, bei der mindestens zwei Pädagogen gemeinsam eine Gruppe von Auszubildenden beschulen (vgl. ebd., S. 61).

Ob sich überhaupt die subsidiäre Führungsrolle der Pädagogen sowie die Form des ‚Lernfeld-Team-Teachings‘ an den berufsbildenden Schulen im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen an die Beschulung in Mischklassen behaupten und umsetzen lässt, bleibt abzuwarten. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die nachfolgenden Mischklassenbeschulungsexplorationen in Sachsen-Anhalt u. a. diese eben genannten Aspekte aufgreifen und untersuchen werden.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

3.1 Auswahl und Begründung der Untersuchungsmethoden

Seit knapp zwei Dekaden wird in Sachsen-Anhalt dem Aspekt der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung vermehrt Interesse gewidmet und die zuständigen Ministerien haben erkannt, dass neben einer erheblichen Lehrplanprozessqualität auch die Gewährleistung der erforderlichen Rahmenbedingungen zu den bedeutendsten Voraussetzungen eines schulisch nutzenbringenden Arbeitens zählt (vgl. MK, 2007, S. 4). Folglich wird den Schulen eine größere eigenverantwortliche Entscheidungsgewalt u. a. in Bezug auf die pädagogische Freiraumausgestaltung und die Rahmenlehrplanumsetzung eingeräumt (vgl. ebd., S. 4), doch als „Gegenzug [...] erwartet die Gesellschaft von den Schulen ein hohes Maß an Rechenschaftslegung“ (ebd., S. 4).

Letzteres geschieht speziell via schulischen Evaluationen, wobei unter einer Evaluation die „Methode systematischer Datensammlung, die Analyse und eine an kriterien-orientierte Bewertung [...] mit dem primären Ziel, Impulse für die Verbesserung von Maßnahmen oder Systemen zu finden“ (Böttcher/Holtappels/Brohm, 2006, S. 7f.), verstanden wird.

Auch die neu eingeführte Form der Mischklassenbeschulung soll sich einer Evaluation unterziehen, doch gemäß dem Runderlass des MK vom 19.05.2008 zur ‚Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an den berufsbildenden Schulen‘ wird die „Evaluation der Beschulung in Mischklassen [...] [erst] nach zwei Jahren [also im Jahre 2010] erfolgen“ (MK, 2008b, S. 2). Da aber bisher nur sehr wenig Aufschluss über die derzeitige Mischklassenbeschulung und (noch) keine generalisierbaren Daten sowie Informationen zu deren Akzeptanz in Sachsen-Anhalt vorliegen, ist es an der Zeit, dass in diesem Feld erste Recherchen vorgenommen werden.

Für die nachfolgenden Untersuchungen bietet sich der Forschungstyp einer deskriptiv-explorativen Forschung an. Denn diese dient sowohl der Exploration, d. h. vom lateinischen ‚exploratio‘ Abgeleiteten im Sinne von Untersuchen bzw. Erforschen (vgl. Drosdowski, 1993, S. 1007), als auch der Beschreibung eines (noch) unbekanntem Problembereichs (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 36). Da es sich demzufolge auch bei der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt um einen (noch) relativ unerforschten Untersuchungsbereich handelt, bietet sich in diesem Kontext eine Explorationsstudie an.

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass das Kultusministerium von Sachsen-Anhalt Untersuchungen bzw. „Maßnahmen [...], die [...] aus aktuellem Anlass einen spezifischen Schwerpunkt an einer Einzelschule im Rahmen schulaufsichtlichen Handelns aufgreifen“ (MK, 2007, S. 7) als ‚Schulinspektion‘ bezeichnet. Doch da aufgrund der forschungsmethodischen Vorgehensweise die nachfolgenden Untersuchungen weniger einen inspizierenden und viel mehr einen explorierenden, im Sinne von „Personengruppen zu [...] Erkundungszwecken [...] befragen[den]“ (Drosdowski, 1993, S. 1008) Charakter aufweisen, ist im weiteren Verlauf auf den Begriff ‚Schulinspektion‘ zu verzichten und die Bezeichnung ‚Explorationsstudie‘ zu befürworten.

Markant für diese Explorationsstudie und folglich auch von untersuchungsmethodisch prägendem Charakter sind die nachfolgend aufgeführten fünf Rahmenbedingungen:

Rahmenbedingungen	
1	Die Untersuchungen müssen mit finanziell-infinitesimalen Kosten zu realisieren sein, da eine monetäre Unterstützung von Seiten des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt nicht zugesichert wurde.
2	Das zu untersuchende Akzeptanzobjekt – die Mischklasse – steht in Beziehung zu mehreren Akzeptanzsubjekten, wie zum Beispiel: Lehrer, Schüler, Schulleiter, LISA-Koordinierungsgruppen und Unternehmen.
3	Die Pionieruntersuchungen bezüglich der aktuellen Problematik sollen in Klassen eines speziell ausgewählten Berufsbereichs an zwei berufsbildenden Schulen im Bundesland Sachsen-Anhalt erfolgen.
4	Die Untersuchungsergebnisse müssen zeitnah und in einem günstigen Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu realisieren sein.
5	Die explorativen Untersuchungen basieren auf der Grundlage von ‚Pseudo-Zufallsstichproben‘ ¹⁴ . Dementsprechend muss sichergestellt werden, dass letztere in bestimmten Hinsichten nicht wesentlich von der Grundgesamtheit abweichen und somit nicht systematisch verzerrt sind (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 113).

Abbildung 6: Rahmenbedingungen der Explorationsstudie (eigene Darstellung)

Aufgrund der eben genannten Rahmenbedingungen bietet sich als Untersuchungsmethode für den weiteren Verlauf eine der „wichtigsten reaktiven Messverfahren“ (Wellenreuther, 2000, S. 265), die Befragung, an. Dabei muss in Bezug auf den zu untersuchenden Sachverhalt sowohl

¹⁴ Für ausführlichere Erläuterungen siehe Kapitel 3.2.

auf die Methode der schriftlichen Befragung, als auch auf die Methode der mündlichen Befragung zurückgegriffen werden. Denn um ein möglichst umfassendes Bild über die derzeitige Mischklassenausbildungssituation zu erhalten, werden einerseits informative Auskünfte und Angaben von Mischklassenschülern und andererseits wichtige Informationen der einzelnen Schulleiter benötigt. Folglich ist für letztere eine mündliche Befragung in Form eines Interviews und für die Mischklassenschüler eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens vorzuziehen.

Da das Spektrum von mündlichen Befragungsvarianten in Form von Interviews enorm ist (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 238) und auch die Möglichkeiten der Fragebogenkonstruktionen nicht minder sind (vgl. ebd., S. 253), wird im Folgenden den beiden zu verwendenden Methoden je ein separates Kapitel gewidmet.

3.1.1 Fragebogenkonstruktion und Fragebogenstruktur

Im Fokus der Fragebogenkonstruktion liegen im Wesentliche zwei Aspekte. Zum einen wird in der Regel der optischen Fragebogeneaufarbeitung großes Interesse gewidmet und zum anderen kommt der inhaltlichen Gestaltung des Gesamtfragebogens enorme Aufmerksamkeit zu (vgl. Schnell/Hill/Esser, 1993, S. 352). Bezüglich des letzteren Aspektes ist anzumerken, dass es trotz einer vorherrschenden Unabhängigkeit der Fragensauswahl und -formulierung von der jeweiligen Zielsetzung (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 253) bislang „keine einfachen Rezepte für die Formulierung von Fragen, [sondern] höchstens einige grobe Orientierungspunkte“ (Wellenreuther, 2000, S. 327) gibt. Folglich hat die Technik der Fragenformulierung „immer noch mehr mit einer Kunstlehre als mit einer strengen Wissenschaft gemein“ (ebd., S. 327).

Im Kontext der Fragebogenerstellung befürworten Bortz und Döring eine im Vorfeld umfangreiche Überprüfung der bereits existierenden Fragebögen auf mögliche Eignung für die eigene Untersuchung (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 253) und Wellenreuther hält eine Festlegung der Bereiche, in denen es zukünftig Informationen zu akquirieren gilt, vor der eigentlichen Fragenformulierung für ratsam (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 322). Diese Überlegungen sind im Hinblick auf die Fragebogenqualität, die sich an den „drei zentralen Kriterien der Testgüte [...]: Objektivität, Reliabilität und Validität“ (Bortz/Döring, 2002, S. 193) orientiert, notwendig. Denn während der Vorüberlegungen ist der Fragebogenkonstrukteur gehalten den zu untersuchenden Themenbereich einzugrenzen und abzuschätzen, „was durch eine Befragung überhaupt einigermaßen valide und zuverlässig gemessen werden kann“ (Wellenreuther, 2000, S. 322).

Darüber hinaus sollte u. a. neben der Verwendung verschiedener Fragenformate, die zur Motivationserhöhung der Befragten und folglich zur Steigerung der Rücklaufquote beitragen können (vgl. ebd., S. 312), auch eine adressatengerechte Fragenausgestaltung erfolgen. Letzteres bedeutet, dass die verwendete Semantik und Syntax den Sprachgewohnheiten der Zielgruppe entsprechen soll (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 254), da sonst mit einer sinkenden Beantwortungsbereitschaft zu rechnen ist (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 311).

Der somit für diese Explorationsstudie benötigte einheitliche Fragebogen wurde vorwiegend unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Bortz und Döring sowie Wellenreuther entwickelt und gestaltet und weist folgende Struktur auf:

Zu Beginn des als Selbstausfüller konzipierten Fragebogens erfolgen einige einleitende Instruktionen, die speziell dem Grundsatz einer hohen Durchführungsobjektivität Rechnung tragen. Denn durch die genau definierten Bearbeitungsanweisungen soll den Probanden im Untersuchungsverlauf kein individueller Spielraum gelassen werden (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 194). Im Anschluss an die einführenden Anleitungen bzw. Anweisungen gliedert sich dann der Fragebogen in die Teile A bis D.

Der Bereich A ist so konzipiert, dass er nur aus sehr wenigen demographischen Merkmalsfragen besteht, um die Befragten nicht „zu lange im Unklaren über den eigentlichen Sinn des Interviews“ (Schnell/Hill/Esser, 1993, S. 353) zu lassen. Die zugehörigen Antwortvorgaben basieren auf dem Niveau der Nominalskalierung, dessen Verwendung lediglich Aussagen über die Zugehörigkeit zu einer Klasse erlaubt (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 261). Folglich können im Rahmen der anschließenden kommentierten Auswertung für die sich wechselseitig ausschließenden Antwortvorgaben bzw. Kategorien, zwischen denen „weder eine ‚größer-kleiner Beziehung‘ noch eine metrische Beziehung“ (Wellenreuther, 2000, S. 261) existiert, nur „absolute und relative Häufigkeiten berechnet werden“ (ebd., S. 261).

Im nachfolgenden Bereich B des Fragebogens werden von den Versuchspersonen verschiedenste Informationen zur Anwendung des Lernfeldkonzeptes sowie zum handlungsorientierten Unterricht in ihrer Schule abverlangt. Diesbezüglich weist der Bereich durchgängig geschlossene Fragen mit ordinalskalierten Antwortmöglichkeiten, d. h. so

genannte Ratingfragen¹⁵, auf. Hierbei ist im Hinblick auf die folgenden Auswertungen anzumerken, dass die Verwendung von Ordinal- bzw. Rangskalen (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 71) Rückschlüsse auf die Klassenzugehörigkeit und Rangfolge ermöglicht, aber dennoch „keine Aussagen über die Größe von Unterschieden“ (Wellenreuther, 2000, S. 262) zulässt.

Der Fragenkomplex des C-Teils setzt sich ausnahmslos aus Entscheidungsfragen¹⁶ zusammen und widmet sich speziell der Mischklassenbeschulung vor Ort. Der abschließende Bereich D des Fragebogens besteht aus offenen Fragen und enthält Textfelder zur freien Meinungsäußerung. Somit wird den Probanden u. a. ermöglicht neben einer persönlichen Stellungnahme zum ‚Lernfeld-Team-Teaching‘ auch eigene Probleme im Zusammenhang mit der Mischklassenbeschulung aufzuzeigen.

Die hauptsächliche Verwendung von Rating- und Entscheidungsfragen lässt sich damit begründen, dass somit das Problem möglicher unlesbarer Handschriften umgangen wird (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 255) und gleichzeitig die monetären und temporären Untersuchungsrahmenbedingungen gebührend berücksichtigt werden. Denn bekanntlich „entfallen bei dieser Frageform zeitaufwendige und kostspielige Kategorisierungs- und Kodierungsarbeiten“ (ebd., S. 254).

Des Weiteren wird durch die Veränderung der Mächtigkeit der Antwortvorgaben und durch den Wechsel von der geschlossenen Fragestellung zur offenen Frageform, die in der Regel nur fragmentartige Antwortformulierungen erwarten lässt (vgl. ebd., S. 255), eine positive Auswirkung auf die Motivation der Probanden erhofft. Denn der Fall einer lustlosen Fragebogenbeantwortung, der einen steigenden Messfehler (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 311) und folglich eine verringerte Reliabilität des Fragebogens implizieren könnte (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 195), soll möglichst vermieden werden.

3.1.2 Interviewform und Interviewleitfadenerstellung

Da das Spektrum an mündlichen Befragungsmöglichkeiten weit gefächert ist, muss für jede Untersuchung, folglich auch für diese Explorationsstudie, zunächst eine grundlegende Interviewvariante ausgewählt werden. Diesbezüglich sind neben dem Standardisierungsausmaß, dem Autoritätsanspruch des Interviewers und der Kontaktart auch die Anzahl der befragten Personen und Interviewer sowie die Funktion und der Einsatzbereich

¹⁵ Für eine genaue Begriffsdefinition siehe Wellenreuther, 2000, S. 342.

¹⁶ Für eine genaue Begriffsdefinition siehe Drosdowski, 1993, S. 926.

des Interviews relevant (vgl. ebd., S. 238). Die nachfolgende Abbildung 7 stellt einen detaillierten Überblick bezüglich der ausgewählten Interviewvariante dar.

Kriterium	Interviewspezifizierung
Standardisierungsmaß	Teilstandardisiert (inklusive Interviewleitfaden)
Autoritätsanspruch des Interviewers	Neutral
Befragungsform	Einzel
Kontaktart	Persönlich
Interviewfunktion	explorierend, informationsermittelnd
Einsatzbereich	schulischer Sektor

Abbildung 7: Detaillierte Übersicht der zu verwendenden Interviewvariante (eigene Darstellung)

Die getroffenen und oben genannten Interviewspezifizierungsentscheidungen lassen sich wie folgt begründen:

Für die Schulleiterbefragungen bietet sich die Verwendung eines teilstandardisierten Interviews mit einem Interviewleitfaden an, da einerseits durch den Einsatz des Leitfadens die Schulleitergespräche strukturiert werden (vgl. MK, 2007, S. 15) und der „Interviewer [...] gehalten ist, die vorgegebenen Frageformulierungen zu benutzen“ (Schnell/Hill/Esser, 1993, S. 329), um folglich eine recht hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 327). Andererseits besteht aber bei der Verwendung eines teilstandardisierten Interviews trotzdem noch die Möglichkeit „spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen [...] die bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden“ (ebd., S. 315).

Des Weiteren wird speziell vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt gewünscht, die Schulleiter weder telefonisch noch computergestützt via Email, sondern nur persönlich an den jeweiligen Berufsschulstandorten zu interviewen. Diesbezüglich kommt lediglich die Variante des Einzelinterviews, die durch einen Befragten und einen Interviewer gekennzeichnet ist (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 243), infrage.

Darüber hinaus soll die Gesprächsführung freundlich und distanziert erfolgen und nicht in einer autoritär-aggressiven oder einfühlsam-emotionalen Haltung. Folglich lässt sich aus diesem Anspruch eine neutrale Interviewführung antizipieren (vgl. ebd., S. 239).

Ferner befindet sich speziell die recht neue und bislang unerforschte Mischklassenbeschulungsform im Fokus der Befragungen und verleiht dem Interview die explorierende bzw. informationsermittelnde Funktion.

Resümierend kann festgehalten werden, dass in dieser Explorationsstudie die mündliche Befragung der Schulleiter jeweils durch ein teilstandardisiertes, neutrales und persönliches Einzelinterview, mit einer informationsermittelnden Funktion im schulischen Bereich unter Zuhilfenahme eines noch zu konstruierenden Interviewleitfadens erfolgen wird.

Die sorgfältige Entwicklung des im Nachfolgenden repräsentierten Interviewleitfadenaufbaus orientiert sich wiederum maßgeblich an den Konstruktionsempfehlungen von Wellenreuther (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 313ff.) sowie an der von Bortz und Döring empfohlenen Checkliste zur Überprüfung des Interviewkonzeptes (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 244ff.). Der für die mündlichen Einzelinterviews entwickelte Leitfaden gliedert sich in drei fließend ineinander übergreifende Teile mit dazugehörigen Themenbereichen.

Im ersten Teil des Interviews werden den Befragten allgemeine personen- und schulbezogene Fragen gestellt. Dabei wurde bei der Fragensauswahl und -konstruktion besonders darauf geachtet, dass diese einfach zu beantworten sind und „der Befragte offen seine Meinung äußern kann“ (Wellenreuther, 2000, S. 313f.). Denn diese Eingangsfragen, die auch als Eisbrecherfragen bezeichnet werden, sollen vornehmlich das „Interesse [...] und [...] [die] Gesprächsbereitschaft [des Befragten] anregen sowie anfängliche Hemmungen abbauen“ (Bortz/Döring, 2002, S. 244).

Der zweite Teil des Interviews ist dann den eigentlichen Untersuchungsfragen vorbehalten. Somit wird speziell dem Lernfeldkonzept und der Mischklassenbeschulung besonderes Interesse gewidmet. Dabei werden die eben genannten Hauptkomplexe jeweils durch einen weiteren Fragenkatalog zu den in Abbildung 8 aufgeführten Bereichen untermauert.

Lernfeldkonzept		Mischklassenbeschulung
Handlungsorientierter Unterricht	Bereiche	Schulorganisatorische Rahmenbedingungen
Teamarbeit		Umsetzung und Akzeptanz

Abbildung 8: Hauptkomplexe und Themenbereiche des Interviews (eigene Darstellung)

Diese temporäre Positionierung der untersuchungsrelevanten Fragen lässt sich damit begründen, dass eine „ziemliche Übereinstimmung [darüber besteht], dass die Spannungskurve [der Aufmerksamkeit des Befragten] zu Anfang und gegen Ende des Interviews flach verläuft und meist einen Einschnitt nach etwa zwei Drittel des Interviews aufweist“ (Scheuch, 1973, S. 92). Somit werden die wichtigsten Fragen im mittleren Interviewdrittel gestellt, da hier mit einer überdurchschnittlichen Aufmerksamkeit des Befragten zu rechnen ist (vgl. ebd., S. 92).

Im dritten und letzten Teil des Interviews werden dann sehr allgemein gehaltene Fragen bezüglich der Fortentwicklung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt gestellt und es ist angedacht, dem Befragten zu signalisieren, dass er mit seinen Informationen sehr geholfen habe. Letzteres soll dazu beitragen, „das Interview in einer entspannten Atmosphäre zu beenden“ (Bortz/Döring, 2002, S. 244).

3.2 (Pseudo-) Stichprobe

Damit eine Total- oder Vollerhebung durch eine Stichprobenuntersuchung ersetzt werden kann, muss die Voraussetzung der Repräsentativität erfüllt sein (vgl. ebd., S. 398). Denn der „Wert einer Stichprobenuntersuchung leitet sich daraus ab, wie gut die zu einer Stichprobe zusammengefassten Untersuchungsobjekte die Population, die es zu beschreiben gilt, repräsentieren“ (ebd., S. 398).

Um eine Zufallsstichprobe aus einer Grundgesamtheit zu generieren, „muss die Grundgesamtheit endlich und verfügbar sein“ (Wellenreuther, 2000, S. 111) und darüber hinaus sollte für jedes Untersuchungsobjekt eine konstante Auswahlwahrscheinlichkeit existieren (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 482). Da aber oft in der Realität die Kriterienerfüllung für eine Zufallsstichprobe einen Untersuchungsaufwand erfordert, der in einem unangemessenen Verhältnis zu den Erkenntniserwartungen steht, kann auf die Anwendungsmöglichkeit von ‚Pseudo-Zufallszahlen‘ zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 482).

Letztere bestehen im Wesentlichen aus „einer leicht zugänglichen Ansammlung von Untersuchungsobjekten“ (ebd., S. 482) und weisen (allenfalls) einen explorativen Untersuchungscharakter auf (vgl. ebd., S. 483).

Bei Existenz einer solchen ‚Pseudo-Zufallsstichprobe‘ empfiehlt Wellenreuther die ausgewählte Stichprobe in bestimmten Hinsichten auf wesentliche Abweichungen von der

Grundgesamtheit zu prüfen (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 113). D. h. es sollen Überlegungen angestellt werden, „ob die Stichprobe im Hinblick auf [...] Faktoren, welche die untersuchenden Merkmale beeinflussen, ‚systematisch verzerrt‘ ist“ (ebd., S. 11).

Bortz und Döring weisen darauf hin, dass bei dem Verzicht auf eine reine Zufallsstichprobenziehung unter anderem die Fragen „Für welche Population gelten die Untersuchungsergebnisse?, Nach welchem Verfahren wurden die Untersuchungsobjekte ausgewählt?, Gibt es strukturelle Besonderheiten der Population, die eine Verallgemeinerung der Ergebnisse [...] rechtfertigen?, Welche Überlegungen nahmen Einfluss auf die Festlegung des Stichprobenumfangs?“ (Bortz/Döring, 2002, S. 483) diskutiert werden sollten.

In Anlehnung an die Empfehlung von Wellenreuther und an die eben aufgeführten Fragen von Bortz und Döring wird im Folgenden sowohl eine Erklärung bezüglich der getroffenen Schulauswahl, als auch eine Berufsbereichsauswahlbegründung gegeben. Denn die explorativen Untersuchungen dieser Arbeit basieren auf der Grundlage von ‚Pseudo-Zufallsstichproben‘.

3.2.1 Begründung der Schulauswahl

Gemäß der vierten regionalisierten Bevölkerungsprognose des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalt wird ein durchschnittlicher Bevölkerungsrückgang in Sachsen-Anhalt für den Zeitraum 2005 bis 2025 von 20 Prozent zu verzeichnen sein. Da aber ein überdurchschnittlicher Rückgang für den Landkreis Jerichower Land mit 21,5 Prozent, als auch für Landkreis Wittenberg mit 28,5 Prozent erwartet wird, muss diesen Landkreisen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (vergleiche hierzu Anlage 6).

Darüber hinaus ist auch die Bevölkerungsdichte als ein weiteres Auswahlkriterium heranzuziehen. Denn laut dem Gebietsstand vom 01.07.2007 wird es unter anderem in den Landkreisen Jerichower Land und Wittenberg im Jahr 2020 eine durchschnittliche Einwohnerzahl von weniger als 70 pro Quadratkilometer geben (vgl. MK, 2008a, S. 7). Somit gelten diese Regionen rein definitionsgemäß als dünn besiedelt (vgl. ebd., S. 7) und stehen, speziell im Hinblick auf ein regional ausgeglichenes Schulnetzwerk, im besonderen Fokus der Schulentwicklungsplanung, da sie einen exorbitanten schulplanerischen Handlungsbedarf benötigen.

Des Weiteren sollen, gemäß den Vorgaben des Kultusministeriums, die zu untersuchenden Schulen ein konformes Profil aufweisen, aus dem dann ein entsprechender Berufsbereich

ausgewählt wird. Dabei ist anzumerken, dass sich unter einem Schulprofil „die Gesamtwahrnehmung einer Schule mit all ihren Besonderheiten, ihren typischen Ausprägungen [u. a. spezielle Berufsbereiche und/oder Schulformen] und der daraus resultierenden Unverwechselbarkeit definieren“ (ebd., S. 8) lässt.

Wie die nachfolgende Abbildung 9 (nächste Seite) verdeutlicht, liegt in den berufsbildenden Schulen im Landkreis Wittenberg und in den berufsbildenden Schulen im Landkreis Jerichower Land ein nahezu identisches Schulprofil vor und somit wird mit dieser Schulauswahl auch der externen MK-Vorgabe Rechnung getragen.

Einerseits weisen beide Schulen im Hinblick auf die Berufsbereiche ein annähernd konformes, dreigeteiltes, d. h. gewerblich-technisches, kaufmännisch-verwaltendes und allgemeingewerbliches, Profil auf. Andererseits lässt sich auch in Bezug auf die Schulformen, welche ebenfalls als profilbestimmendes Kriterium herangezogen werden können, ein annähernd gleiches Profil erkennen. An beiden berufsbildenden Schulen sind fast alle Schulformen, die in § 9 SchulG LSA aufgeführt sind, vertreten, wobei insbesondere die Schulform der Berufsschule sehr stark ausgeprägt ist.

Nicht zuletzt können die Pionieruntersuchungen in Bezug auf die Mischklassenbeschulung nur in den berufsbildenden Schulen von Sachsen-Anhalt durchgeführt werden, die diese Form der Beschulung auch praktizieren.

Da sowohl die berufsbildenden Schulen ‚Conrad Tack‘ des Landkreises Jerichower Land und die berufsbildenden Schulen des Landkreises Wittenberg das Kriterium der Mischklassenbeschulung seit dem 01.08.2008 erfüllen (siehe Anlage 5), werden diese beiden Schulen für die weiteren Untersuchungen herangezogen.

BbS Wittenberg des Landkreises Wittenberg:

Berufsbereich	Schulformen						
	BVJ	BGJ	BS	BFS	FOS	FG	FS
Agrarwirtschaft			X				
Ernährung und Hauswirtschaft	X		X				
Gesundheit, Pflege und Körperpflege*			X	X			
Wirtschaft und Verwaltung			X	X	X	X	
Bautechnik	X		X				
Elektrotechnik		X	X		X		
Farbtechnik und Raumgestaltung	X	X	X				
Fahrzeugtechnik			X				
Holztechnik	X		X				
Informationstechnik				X			
Labortechnik- und Prozesstechnik							
Medientechnik							
Metalltechnik	X	X	X		X		
Textiltechnik und Gestaltung	X						
Sonstige Berufe			X				

BbS ‚Conrad Tack‘ des Landkreises Jerichower Land:

Berufsbereich	Schulformen ¹⁷						
	BVJ	BGJ	BS	BFS	FOS	FG	FS
Agrarwirtschaft			X				
Ernährung und Hauswirtschaft	X	X	X	X			
Gesundheit, Pflege und Körperpflege*			X	X			
Wirtschaft und Verwaltung			X	X	X	X	
Bautechnik	X	X	X				
Elektrotechnik			X			X	
Farbtechnik und Raumgestaltung			X				
Fahrzeugtechnik			X				
Holztechnik	X	X	X				
Informationstechnik			X	X	X		
Labortechnik- und Prozesstechnik				X			
Medientechnik							
Metalltechnik	X	X	X				
Textiltechnik und Gestaltung	X						
Sonstige Berufe			X				

- allgemein-gewerblicher Bereich
- kaufmännisch-verwaltender Bereich
- gewerblich-technischer Bereich

Abbildung 9: Schulformen und Berufsbereiche der BbS Wittenberg und der BbS Conrad Tack (Daten gemäß BbS Wittenberg, 2008 und BbS Burg, 2008, eigene Darstellung)

¹⁷ Zusätzlich wird die einjährige BFS-Bildung in der Fachrichtung Technik vorgehalten, die mit einem berufsbereichsbezogenen Schwerpunkt absolviert werden kann und den Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglicht (vgl. BbS Burg, 2008a).

* inklusive Sozialpflege

3.2.2 Begründung der Berufsbereichs- und Klassenauswahl

Für die geplanten explorierenden Untersuchungen bietet es sich u. a. aufgrund einer besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse an, sich auf einen in beiden Schulen existierenden Berufsbereich zu beschränken. Da die Mischklassenbeschulung in den gastronomischen Ausbildungsberufen in der Anlage zum Runderlass des Kultusministeriums vom 19.05.2008 genehmigt ist (vgl. MK, 2008c, S. 2) und auch in den zwei ausgewählten berufsbildenden Schulen erfolgt, werden sich die weiteren Untersuchungen auf den Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘, konzentrieren. Welche einzelnen Ausbildungsberufe diesem Berufsbereich – speziell in der Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ – angehören, lässt sich der Abbildung 10 (nächste Seite) entnehmen.

Die Entscheidung für die genannte Berufsbereichswahl lässt sich u. a. mit folgenden Argumenten stützen:

Gemäß den Vorgaben des Kultusministeriums sollen die Untersuchungen nur in Ausbildungsberufen erfolgen, denen lernfeldstrukturierte KMK-Rahmenlehrpläne zugrunde liegen. Der Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ trägt dieser Forderung Rechnung. Denn 1998 fand sowohl die Einführung des Ausbildungsberufs Fachmann/-frau für Systemgastronomie als auch die Neuordnung der gastgewerblichen Berufe statt (vgl. LISA, 2001, S. 5).

Im Jahr 2007 wurden 11.671 neue Ausbildungsverhältnisse im Bereich Industrie und Handel geschlossen, wovon 2.142 Ausbildungsverträge auf die Berufsgruppe Gastgewerbe entfielen (vgl. MWA, 2008, S. 19) und diese somit die zweit höchste Anzahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Bereich Industrie und Handel aufwies.¹⁸

Darüber hinaus repräsentierte, gemäß den Angaben der IHK Halle und IHK Magdeburg, das Gastgewerbe mit 8.251 Auszubildenden am 31.12.2007 die höchste Zahl an geschlossenen Ausbildungsverhältnissen einer Berufsgruppe im Ausbildungsbereich Industrie und Handel (vgl. MWA, 2008, S. 25).

Zudem ist die überwiegende Anzahl der gastgewerblichen Ausbildungsberufe sowohl in den „Top 10 der Wunschberufe 2006/2007“ (vgl. Anlage 7) als auch in den „Top 10 der gemeldeten Berufsausbildungsstellen 2006/2007“ (vgl. Anlage 8) vertreten, wodurch sich antizipieren lässt, dass der Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ ein populärer und zukunftssträchtiger Berufsbereich ist.

¹⁸ Führend im Ausbildungsbereich Industrie und Handel war im Jahr 2007 die Berufsgruppe Handel mit 2.678 neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen (vgl. MWA, 2008, S. 19).

Diese Faktoren unterstreichen die Relevanz der gastgewerblichen Ausbildungsberufe auf Anbieter- und Nachfrageseite und die damit verbundene Notwendigkeit einer Untersuchung für die weitere Optimierung der Mischklassenbeschulung dieses Berufsbereichs.



Abbildung 10: Übersicht über die Zuordnung der Ausbildungsberufe zum Berufsbereich 'Ernährung und Hauswirtschaft' - speziell zur Berufsgruppe 'Gastronomie' (in Anlehnung an Landesbildungsserver, 2008 und MK, 2008c, eigene Darstellung)

Zu guter Letzt muss der ausgewählte Berufsbereich aus Mischklassen bestehen, die ein möglichst realitätsabbildendes Untersuchungsergebnis gewährleisten. Dabei spielt insbesondere die im Berufsbereich vorherrschende Klassenstärke und -zusammensetzung eine wesentliche Rolle. Der Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ an den berufsbildenden Schulen Wittenberg und Burg weist folgende Mischklassen auf:

BbS Wittenberg	Gesamtklassenstärke	Zusammensetzung
Mischklasse 1	17	14 x Restaurantfachmann/-frau 3 x Fachkraft im Gastgewerbe
Mischklasse 2	18	17 x Hotelfachmann/-frau 1 x Restaurantfachmann/-frau

Abbildung 11: Gastgewerbliche Mischklassen im Landkreis Wittenberg an den BbS Wittenberg (vgl. Daten gemäß MK, 2008d und Schulleiterinformation vom 20.01.2009, eigene Darstellung)

BbS Burg¹⁹	Gesamtklassenstärke	Zusammensetzung
Mischklasse 1	20	11 x Fachkraft im Gastgewerbe 5 x Restaurantfachmann/-frau 2 x Hotelfachmann/-frau 2 x Fachmann/-frau für Systemgastronomie
Mischklasse 2	16	6 x Restaurantfachmann/-frau 6 x Hotelfachmann/-frau 4 x Fachkraft im Gastgewerbe

Abbildung 12: Gastgewerbliche Mischklassen im Landkreis Jerichower Land an den BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg (vgl. Daten gemäß MK, 2008d und Schulleiterinformation vom 26.01.2009, eigene Darstellung)

Um ein möglichst unverfälschtes Abbild der Mischklassenbeschulung zu erreichen, werden die Untersuchungen in Wittenberg nur in der Mischklasse 1 und in Burg in beiden Mischklassen erfolgen.

Die Entscheidung zur ‚Nicht-Involvierung‘ der Wittenberger Mischklasse 2 lässt sich damit begründen, dass ein möglicher Einbezug dieser relativ homogenen Mischklasse die ‚Gesamt-Pseudo-Stichprobe‘ systematisch verzerren könnte. Denn es würde die Chance der Stichprobenergebnisverfälschung durch die Überrepräsentierung des Ausbildungsberufs Hotelfachmann/-frau bestehen und somit wäre die angestrebte realitätsnahe Abbildung der Situation der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt nicht mehr gewährleistet.

¹⁹ BbS Burg = BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg.

3.3 Pretest

Durch den Einsatz von Pretests, die auch als Vortests (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 339), Voruntersuchungen (vgl. Schnell/Hill/Esser, 1993, S. 122), Vorstudien oder Instrumententests (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 359) bekannt sind, soll neben der Funktionsfähigkeit der Instrumente, d. h. „ob sie gültige (valide) und zuverlässige (reliable) Messungen ermöglichen“ (Schnell/Hill/Esser, 1993, S. 122) auch der Ablauf und die Materialtauglichkeit der Untersuchung geprüft werden (vgl. Bortz/Döring, 2002, S. 359). Somit hält Friedrichs einen „Pretest [...] bei schriftlichen Befragungen [für] unumgänglich“ (Friedrichs, 1990, S. 245) und auch Bortz und Döring weisen daraufhin, dass ein Pretest „in jedem Fall empfehlenswert [ist], um Pannen bei der eigentlichen Untersuchungsdurchführung zu vermeiden und Untersuchungsmaterial optimal zu gestalten“ (Bortz/Döring, 2002, S. 359).

3.3.1 Fragebogen-Pretest

Für die Durchführung eines Fragebogen-Pretests muss eine bestimmte Stichprobengröße ausgewählt werden, doch diesbezüglich lässt sich in der Literatur ein Spektrum an verschiedensten Stichprobenumfangsempfehlungen finden. So verweist u. a. Wellenreuther auf ca. 20 Versuchsteilnehmer (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 347) und Friedrichs hält eine „einprozentige Stichprobe der geplanten Stichprobe“ (Friedrichs, 1990, S. 245) für angemessen.

Da sich aber die ‚Pseudo-Stichprobe‘ der Explorationsstudie auf 53 Mischklassenschüler beschränkt, ist eine einprozentige Stichprobe nicht leistbar. Folglich wird, in Anlehnung an die Empfehlung von Wellenreuther, zur Gewährleistung eines aussagefähigen Fragebogen-Pretests eine Stichprobe im Umfang von 18 Versuchsteilnehmern, die aus der Mischklasse 2 (siehe Abbildung 11) der berufsbildenden Schulen Wittenberg entstammen, herangezogen. Die Auswahl und Befragung dieser Adressatengruppe lässt sich damit begründen, dass einerseits die Ausbildungsberufe zur gleichen Berufsgruppe wie die der zukünftig zu untersuchenden Stichprobe gehören und andererseits sich die Probanden ebenfalls der Mischklassenbeschulung in Form einer ‚Inneren Differenzierung‘ unterziehen.

Die Fragebogenbearbeitung soll in den berufsbildenden Schulen Wittenberg erfolgen, damit die Existenz von situativ vergleichbaren Rahmenbedingungen, wie sie auch bei der geplanten Untersuchung vorherrschen sollen, gegeben ist.

Im speziellen Fokus des Fragebogen-Pretests stehen die fünf nachfolgend genannten Untersuchungsaspekte:

- 1) Überprüfung der Eindeutig- und Verständlichkeit der Fragen
- 2) Überprüfung des Fragebogenlayouts
- 3) Überprüfung der Antwortmöglichkeiten auf Vollständigkeit
- 4) Überprüfung auf mögliche Antwort(en)eliminierung(en)
- 5) Ermittlung der Versuchsdauer

Um genaue Kenntnisse bezüglich der eben genannten Aspekte zu erlangen, wurden die Probanden aufgefordert, unverständliche Fragen zu markieren und eventuelle Antwortmöglichkeiten zu ergänzen. Des Weiteren wurden die Versuchspersonen im Anschluss an die Fragebogenausfüllung gebeten, spezielle unklare Sachverhalte und Problemaspekte aufzuzeigen.

Als Ergebnis des am 20.01.2009 durchgeführten Fragebogen-Pretests kann festgehalten werden, dass sich das vorgeschlagene Layout durchaus bewährt und sich die Versuchsdauer im Durchschnitt über einen Zeitrahmen von 20 min erstreckt.

Es geht außerdem hervor, dass eine Frage verständlicher ausgestaltet und eine Anmerkung optisch besser aufbereitet werden muss. Darüber hinaus wurde deutlich, dass eine Modifikation in Bezug auf die in Teil B vorgegebenen Fragenantwortmöglichkeiten nötig ist. Denn die überwiegende Zahl der Probanden entschieden sich bei der im Fragebogenteil B an Likert angelehnten fünfstufigen Ratingskalierung²⁰ für die mittlere Antwortmöglichkeit. In der anschließenden genaueren Befragung bezüglich dieses eben genannten Aspekts gaben die Probanden u. a. an, dass sie sich zum Teil unsicher waren und sich nicht genau festlegen konnten und deshalb recht häufig die gleiche, mittlere Antwortmöglichkeit vergaben.

Da aber einerseits ein stereotypisches Antwortvergeben in der endgültigen Untersuchung vermieden werden soll und andererseits sich auch in Bezug auf die mittlere Antwortmöglichkeit schlechte Schlussfolgerungen ziehen lassen, wird für die finale Fragebogenuntersuchung die mittlere Antwortmöglichkeit eliminiert und folglich eine vierstufige Ratingskala eingesetzt.

²⁰ Für ausführliche Informationen zur ‚Likert-Skala‘ siehe Bortz/Döring, 2002, S. 222.

3.3.2 Interviewleitfaden-Pretest

Auch der Interviewleitfaden des teilstandardisierten Interviews soll in einem Pretest u. a. im Hinblick auf Vollständigkeit und Eindeutigkeit der Fragen untersucht werden. Dazu ist geplant Lehrkräfte aus den berufsbildenden Schulen Wittenberg zu befragen.

Der Interviewleitfaden-Pretest erfolgte am 20.01.2009 an den berufsbildenden Schulen Wittenberg mit im Vorfeld ausgewählten Pädagogen.

Zu Beginn des Pretests wurden die Lehrkräfte gebeten, bereits im Verlaufe des Interviews stichpunktartige Kommentare z. B. in Bezug auf eine verständlichere Fragenformulierung sowie eine bessere Ab- und Eingrenzung der Themenbereiche festzuhalten. Diese Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge sollten im Anschluss an das Interview die Grundlage für einen regen Kommunikations- und Diskussionsbedarf bieten.

In der anschließenden Interviewleitfadenauswertung wurde von den Lehrkräften positiv betont, dass die Fragen den aktuellen Stand der Diskussion um die Beschulung in Mischklassen erfassen sowie die Umsetzungsebenen (Schulleiter, Lehrkräfte, Ausbildungsbetrieb) berücksichtigt werden. Außerdem hielten die Pädagogen die kritische Hinterfragung der Sinnhaftigkeit der Mischklassenbeschulung für durchaus angebracht. Jedoch wurde an manchen Stellen die Konstellation der Fragenreihenfolge sowie die Fragenformulierungen als verbesserungswürdig empfunden. Darüber hinaus bot die Themenbereichseingrenzung erheblichen Diskussionsbedarf.

Dementsprechend wurden bei der anschließenden Interviewleitfadenüberarbeitung die Empfehlungen bezüglich der Fragenformulierung und -anordnung berücksichtigt sowie auf eine übersichtlichere Herauskristallisierung der Themenbereiche geachtet.

3.4 Temporärer Datenerhebungsablaufplan

Die zeitliche Ablaufplanung der zweistufigen Datenerhebungsphase in der Explorationsstudie gestaltete sich wie folgt:

Zuerst wurden die Untersuchungen an den berufsbildenden Schulen des Landkreises Wittenberg in dem Zeitraum vom 20.01.2009 bis 23.01.2009 durchgeführt. Dabei fand am 20.01.2009 der soeben geschilderte Interview- und Fragebogen-Pretest statt und es wurde noch am selbigen Tag in der Mischklasse 2 im Lernfeld 1.2 ‚Arbeiten im Service‘ hospitiert. Der 23.01.2009 war dann der eigentlichen Datengewinnung vorbehalten.

Somit wurde am 23.01.2009 zuerst ein ausführliches Schulleiterinterview realisiert. Im weiteren Tagesverlauf erfolgte dann die Befragung mittels Fragebogen in der Mischklasse 1 des Berufsbereichs ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘, indem den Mischklassenschülern innerhalb ihrer Unterrichtssequenz von 10.45 Uhr bis 11.30 Uhr ein Zeitfenster von 20 Minuten zur eigenständigen Bearbeitung des Fragebogens eingeräumt wurde. Im Anschluss an die Datengewinnung mittels Fragebogen erfolgten Fachbereichsleitergespräche, welche die erste Phase der Datenerhebung beendeten.

Ein annähernd gleicher Untersuchungsprozess wurde im direkten Anschluss vom 26.01.2009 bis 29.01.2009 an den berufsbildenden Schulen des Landkreises Jerichower Land realisiert. Dabei fand am 26.01.2009 die Befragung der Mischklassenschüler der Mischklasse 1 und Gespräche mit den in der Mischklasse unterrichtenden Pädagogen statt. Am darauf folgenden Tag wurde von 10.00 Uhr bis 12.30 Uhr ein ausführliches Schulleiterinterview geführt. Die am 29.01.2009 realisierte Befragung der Mischklasse 2 mittels Fragebogen und die sich daran anschließenden Fachbereichsleitergespräche schlossen die zweite Datenerhebungsphase ab.

4 Kommentierte Auswertung der Untersuchungen

4.1 Fragebogenauswertung

Für die Auswertung der Fragebögen wird sowohl auf die Umfragesoftware ‚GrafStat‘ als auch auf das in der Microsoft Office Anwendung befindliche Tabellenkalkulationsprogramm ‚Excel‘ zurückgegriffen. Somit werden für die nachfolgende graphische Ergebnisvisualisierung vermehrt Balken- und Kreisdiagramme verwendet.

4.1.1 Rücklaufquoten und Stichprobensammensetzung

Die Stichprobe der Mischklassenschüler, die im Zeitraum vom 23.01.2009 bis 29.01.2009 befragt wurden, umfasste 39 Probanden. Dabei ist anzumerken, dass die Differenz zur ursprünglich geplanten Stichprobe von 53 Probanden sowohl auf das Kursieren eines grippalen Infekts als auch auf die Freistellung der Schüler durch ihre Ausbildungsbetriebe zurückzuführen ist.

Es ergaben sich folgende schulisch- bzw. landkreisdifferenzierte Rücklaufquoten:

Landkreis (LK)	Anzahl der Fragebögen	Rücklauf ²¹		Verwertbare Rücklaufquote
		total	verwertbar	
BbS im LK Jerichower Land	11	11	11	100%
BbS im LK Wittenberg	28	28	28	100%

Abbildung 13: Schulspezifische Rücklaufquoten (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Die hohen Rücklaufquoten machen deutlich, dass die Mobilisierung der Mischklassenschüler zur Beantwortung des Fragebogens gut gelungen ist. Diese beträchtliche Fragebogenbeantwortungsbereitschaft und die hohe Verwertbarkeit der Antworten lassen sich u. a. mit der Durchführung der nachfolgend aufgelisteten fünf Maßnahmen, die sich an den von Wellenreuther aufgeführten „Möglichkeiten, die Motivation der Befragten [...] zu erhöhen“ (Wellenreuther, 2000, S. 312) orientierten, erklären:

- 1) Bei der Fragebogenerstellung wurde besonders auf ein anwenderfreundliches Layout, sowie auf die Verständlichkeit der Fragen und auf die Fragebogenlänge (nur 2 Seiten) geachtet.
- 2) Es wurden differenzierte Fragenformate verwendet, damit der Proband nach Möglichkeit auch noch bis zum Schluss motiviert ist, den Fragebogen zu beantworten und nicht während der Bearbeitung in einen ermüdend-monotonen bzw. lustlos-stereotypischen antwortvergebenden Rhythmus verfällt.
- 3) Die Fragebögen wurden persönlich in den drei Mischklassen übergeben und folglich der soziale Kontakt zu den Versuchspersonen hergestellt.
- 4) Es wurde einführend den Probanden die Ziele der Untersuchung offen gelegt, um sie somit für eine Fragenbeantwortung zu sensibilisieren.
- 5) Die Versuchsteilnehmer wurden mehrmals aufgefordert den Fragebogen zum einen überhaupt zu beantworten und zum andern ehrlich und gewissenhaft zu beantworten. Dabei wurde sowohl auf die Dringlichkeit der Untersuchung als auch auf die Zusicherung der völligen Anonymität verwiesen.

²¹ Für die Ermittlung der Verwertbarkeit wurden nur die Fragebogenteile A bis C herangezogen. Würde der Fragebogenteil D mit in die Betrachtung der Verwertbarkeit einbezogen werden und sich letztere an dem Kriterium der vollständigen Beantwortung aller offenen Fragen messen, dann hätte dies eine Reduktion der verwertbaren Rücklaufquote zur Folge.

Die nachfolgende Abbildung 14 veranschaulicht die schulspezifische Zusammensetzung der tatsächlich generierten ‚Pseudo-Stichprobe‘ in auf Hinblick auf Geschlecht und Ausbildungsberuf.

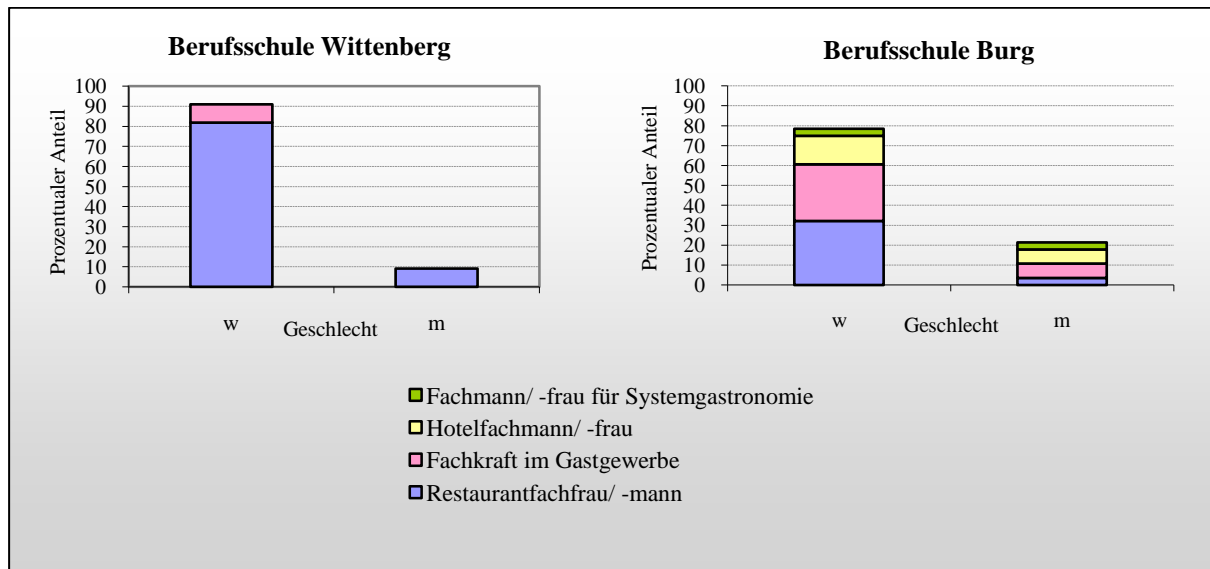


Abbildung 14: Schulspezifische Zusammensetzung der tatsächlichen Stichprobe (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Es wird ersichtlich, dass der weibliche Anteil der Befragten an den BbS Burg rund 80 Prozent und an den BbS Wittenberg 91 Prozent beträgt. Diese enorme Polarisierung an weiblichen Auszubildenden im Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ ist hinlänglich bekannt (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 312) und lässt sich mit der traditionellen Ausrichtung der Ausbildungsberufe begründen (vgl. Dimanski, 2004, S. 283) Somit wird deutlich, dass sich „die für den Arbeitsmarkt konstatierte Segregation nach Geschlecht [...] bereits sehr ausgeprägt in der beruflichen Grundausbildung ab[zeichnet]“ (Imdorf, 2005, S. 115).

Weiterhin ist anzumerken, dass sich alle 11 Probanden der Mischklasse 1 der BbS Wittenberg zum Untersuchungszeitpunkt im ersten Ausbildungsjahr befanden, wohingegen an den BbS Burg die 18 Befragten der Mischklasse 1 das erste und die 10 Probanden der Mischklasse 2 das zweite Ausbildungsjahr absolvierten. Letzteres verdeutlicht, dass die Mischklassenbeschulung zwar ‚offiziell‘ in Sachsen-Anhalt zum 01.08.2008 im Runderlass des Kultusministeriums vom 19.05.2008 verbindlich zugelassen wurde (vgl. MK, 2008a, S. 1), jedoch bereits seit längerem an den untersuchten Berufsschulen praktiziert wird.

4.1.2 Ergebnispräsentation und -interpretation

Zunächst sollte durch die Befragung der Probanden ermittelt werden, ob die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen in Wittenberg und in Burg den Mischklassenunterricht im Sinne des

handlungsorientierten Lernfeldkonzeptes gestalten und inwiefern die Pädagogen die sich durch die Mischklassenbeschulung ergebenden veränderten Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -führung berücksichtigen.

Unterrichtsform und Motivierung der Lernenden

Die Aussage: „Der Unterricht wird hauptsächlich durch die Lehrkraft bestimmt.“, wurde von mehr als 33 Prozent der befragten Mischklassenschüler mit der Bewertung „trifft voll zu“ versehen und über 58 Prozent aller Befragten fand, dass dies weitgehend zutrifft. Die nachfolgende Abbildung 15 visualisiert die generierten schulspezifischen Ergebnisse.

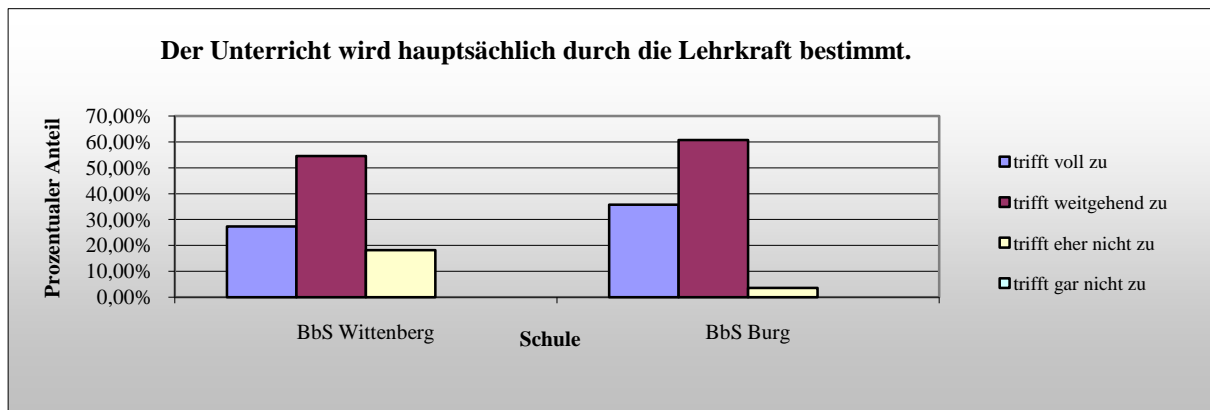


Abbildung 15: Dominanz der Lehrkräfte im Mischklassenunterricht (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Wie Abbildung 15 verdeutlicht, bestimmen an beiden berufsbildenden Schulen die Pädagogen den Unterricht und auch in den Hospitationen ließ sich die Dominanz von Frontalunterricht und Lehrgespräch deutlich erkennen.

Gleichwohl der Mischklassenunterricht durch diese traditionellen Unterrichtsformen dominiert wird, scheinen die Lehrkräfte ihn dennoch recht kreativ zu gestalten und die Lernenden der Mischklassen gut zu motivieren. Denn über 81 Prozent der befragten Auszubildenden in Wittenberg und mehr als 71 Prozent der Auszubildenden im Gastgewerbe in Burg halten ihren Unterricht für eher nicht oder gar nicht langweilig.

Die interessante Unterrichtsausgestaltung und die gute Motivationsarbeit der Lehrenden werden umso deutlicher, wenn die Tatsache berücksichtigt wird, dass 54 Prozent aller Befragten ihren Ausbildungsberuf nicht als ihren Wunschberuf identifizieren.

Selbständigkeit der Lernenden

Befragt, ob sie im Unterricht komplexe Aufgaben selbständig planen und lösen müssen, äußerten mehr als 20 Prozent aller Probanden, dass dies voll zutrifft und weitere 54 Prozent gaben kund, dass dies weitgehend zutrifft. Diese Wertungen lassen den Schluss zu, dass an

beiden berufsbildenden Schulen von den Pädagogen handlungsorientierte Unterrichtsmethoden angewendet werden, um u. a. vernetztes Denken und selbständiges Lösen komplexer Aufgaben zu fördern.

Da aber dennoch jede/jeder vierte Befragte signalisiert, Aufgaben im Mischklassenunterricht kaum oder gar nicht selbständig planen und lösen zu müssen, lassen sich an den BbS Burg und den BbS Wittenberg noch ungenutzte Potentiale hinsichtlich der Anwendung von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, die zur Entwicklung von Handlungskompetenz beitragen sollen, erkennen.

Teamarbeit

Mehr als 81 Prozent der befragten Wittenberger Mischklassenschüler und über 78 Prozent der Burger Mischklassenschüler bewerteten die Aussage „In unserem Unterricht wird oft Teamarbeit verlangt.“ mit „trifft eher nicht zu“ oder mit „trifft gar nicht zu“ (vergleiche Abbildung 16) Zusätzlich offenbart die Mehrheit der Mischklassenschüler, dass ihre Arbeitsergebnisse nicht in der Gruppe vorgestellt werden.

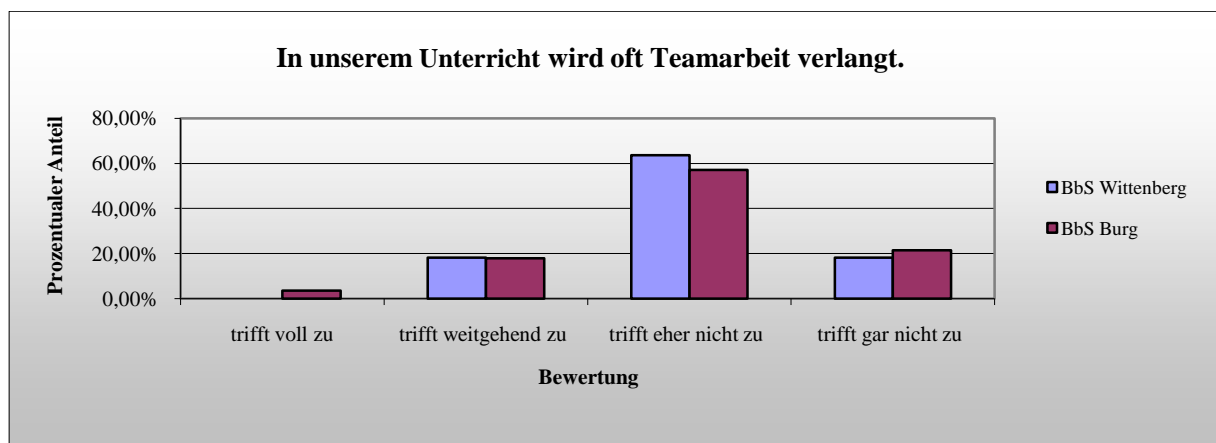


Abbildung 16: Teamarbeit im Mischklassenunterricht (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Obwohl „Gastorientiertes Handeln in Restaurant- und Hotelbetrieben [...] ein hohes Maß an Teamfähigkeit aller Mitarbeiter [erfordert]“ (LISA, 2001, S. 5), lassen diese zuletzt genannten Aspekte darauf schließen, dass an beiden berufsbildenden Schulen im Mischklassenunterricht insbesondere der Entwicklung von Sozialkompetenz, die „die Fähigkeit und Bereitschaft [...] sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen“ (Bader, 2004, S. 21) bezeichnet, noch nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird. Folglich ist es auch nicht verwunderlich, dass von den Lernenden der Mischklassen mehr Teamarbeit und ein größerer Zusammenhalt zwischen den Schülern und

Lehrern zur Verbesserung der momentanen Situation der Beschulung in Mischklassen gefordert werden.

Orientierung der Lernsituationen an beruflichen Handlungssituationen

„Handlungsorientiertes Lernen setzt voraus, dass die Lerninhalte anschaulich, realistisch, kontinuierlich [...] angeboten werden.“ (LISA, 1995, S. 11). Demzufolge sollte durch die Befragung ermittelt werden, ob die Pädagogen die zu vermittelnde Theorie auch tatsächlich an praktischen Beispielen verdeutlichen und inwiefern an den berufsbildenden Schulen ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis im Mischklassenunterricht besteht. Wie die nachfolgende Abbildung 17 zeigt, sind große Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen festzustellen.

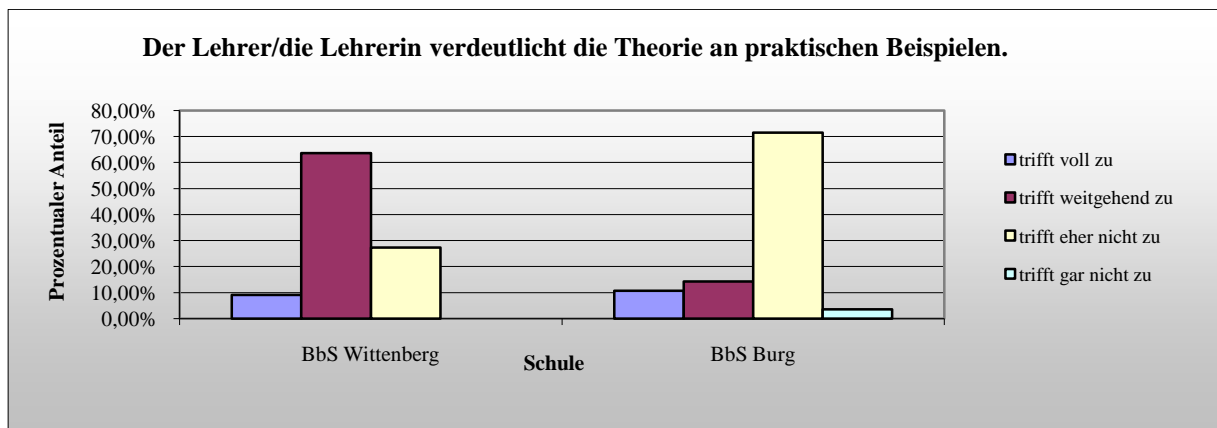


Abbildung 17: Praxisbezug im Mischklassenunterricht (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Während an den berufsbildenden Schulen Wittenberg nur rund 27 Prozent der Befragten äußerten, dass die vermittelte Theorie eher nicht an praktischen Beispielen verdeutlicht wird, gaben genau 75 Prozent der befragten Mischklassenschüler der BbS Burg an, dass die vermittelte Theorie eher nicht oder gar nicht mit praktischen Exempeln untermauert wird.

Letzteres verdeutlicht, das speziell an den BbS Burg die Sensibilisierung der Lehrkräfte zur Gestaltung der Lernsituationen mit ausreichendem Praxisbezug, gemeint ist damit die Orientierung der Lernsituationen an exemplarischen beruflichen Handlungssituationen, (noch) nicht ausreichend gelungen ist²² und hier ein besonderes Unterstützungsbedürfnis zur Herstellung eines ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses im Mischklassenunterricht besteht.

²² Denkbar wäre auch, dass der bereits existierende Praxisbezug von den Probanden nicht in ausreichendem Maße wahrgenommen wird.

Verstärkt wird diese Erkenntnis durch die Anmerkung von Probanden, dass bislang „der Schulstoff [...] nur runter gerattert [wird]“ und zukünftig „mehr praktischer Unterricht“ stattfinden sollte.

An den BbS Wittenberg hingegen scheinen die Lehrkräfte den Unterricht bereits sehr anschaulich zu gestalten. Inwiefern aber das Verhältnis von Theorie und Praxis noch verbessert werden kann, lässt sich aus den Probandenantworten nicht generieren. Denn es wurde sowohl der Wunsch nach „mehr praktischen Dingen“ und „mehr Anschauungsmaterial“ als auch das Bedürfnis nach der Vermittlung von „mehr Fachtheorie“ geäußert.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte den Unterricht an beiden berufsbildenden Schulen im Bereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ so gestalten, dass möglichst viele Lernende der Mischklasse involviert werden. Denn sowohl an den BbS Burg als auch an den BbS Wittenberg finden zwei von drei Befragten ihren Ausbildungsberuf in den praktischen Beispielen wieder.

Letzteres bietet Anlass zur Annahme, dass die Pädagogen an den untersuchten Schulen die veränderten Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Mischklassenbeschulung berücksichtigen und Bereitschaft zeigen, die Beschulung in Mischklassen zu akzeptieren.

Neubestimmungsrolle der Lehrenden

Des Weiteren sollte mithilfe der Aussage: „Wenn wir eigenständig arbeiten sollen, dann hilft mir mein Lehrer/meine Lehrerin nur dann, wenn ich nicht weiterkomme.“ exploriert werden, ob die Pädagogen auch im Mischklassenunterricht ihrer neuen Berater- und Moderatorfunktion gerecht werden können.

Von allen Befragten bewerteten 36 Prozent diese eben genannte Aussage mit voll zutreffend und weitere 33 Prozenten hielt sie für weitgehend zutreffend (vergleiche Abbildung 18). Folglich untermauert dieses Ergebnis, dass sich – wenn auch mit Einschränkungen – die subsidiäre Führungsrolle der Pädagogen im Mischklassenunterricht verwirklichen lässt. Dennoch müssen die Lehrkräfte an beiden berufsbildenden Schulen u. a. durch die Schulleitung verstärkt dazu angehalten werden, „bereits bei [...] [der] Unterrichtsvorbereitung den Unterricht aus der Perspektive möglicher Schüler selbsttätigkeit heraus [zu planen]“ (Arnold, 2006, S. 365), um ihrer Moderator- und Beraterfunktion zukünftig noch besser Rechnung tragen zu können.

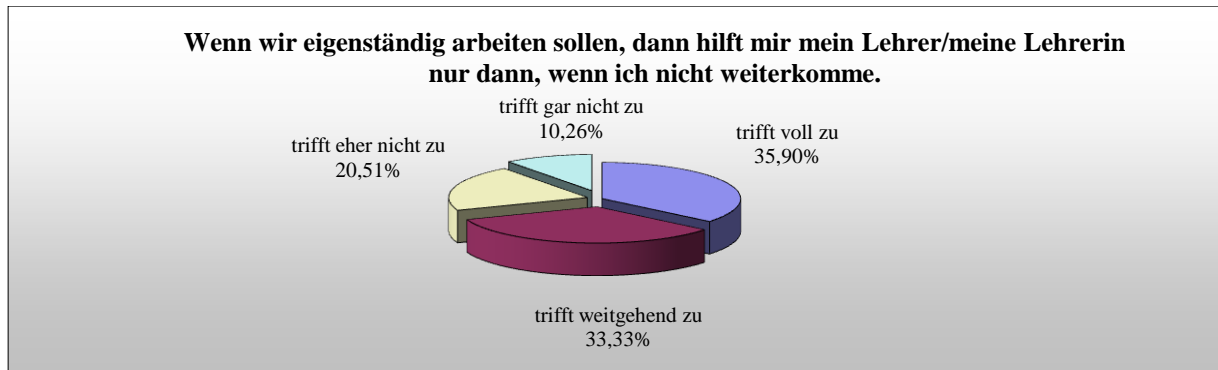


Abbildung 18: Neubestimmungsrolle der Pädagogen im Mischklassenunterricht (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

In einem weiteren Befragungsabschnitt sollten dann, insbesondere aus der Sicht der Auszubildenden, die Form des Mischklassenunterrichts untersucht und Erkenntnisse bezüglich der Lernortkooperation sowie der Übernahmegarantien der Ausbildungsbetriebe gewonnen werden. Darüber hinaus widmete sich dieser Fragenkomplex der Informationsakquise, ob die Mischklassenbildung wirklich eine ausbildungsplatz- und wohnortnahe Beschulung ermöglicht.

Ausbildungsbetriebs- und wohnortnahe Beschulung

Die Frage, ob ihr Ausbildungsbetrieb weiter als 40 Kilometer von ihrer Berufsschule entfernt liegt, verneinten 89 Prozent der Befragten der BbS Burg und alle Befragten der BbS Wittenberg. Weiterhin gaben mehr als 82 Prozent aller Untersuchten an, dass sich ihre Schule im Landkreis ihres Wohnortes befindet. Folglich deuten diese Antworten darauf hin, dass die Bildung von Mischklassen tatsächlich die ausbildungsbetriebsnahe Beschulung ermöglicht sowie zu einer wohnortnahen Beschulung der Auszubildenden beiträgt und letztere somit weitestgehend, zumindest im ersten Ausbildungsjahr, in den Landkreisen hält.

Mischklassenunterricht aus Sicht der Auszubildenden

In Bezug auf die Frage: „Finden Sie den Unterricht in Mischklassenform gut?“, ließen sich folgende schulspezifischen Ergebnisse gewinnen.

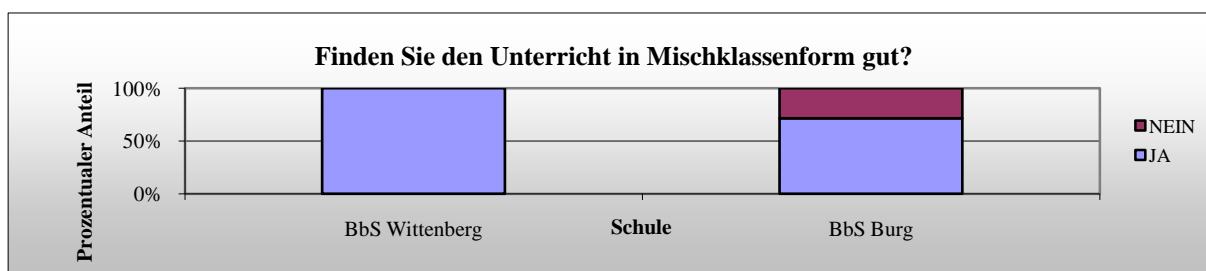


Abbildung 19: Mischklassenunterricht aus Sicht der Lernenden (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Wie Abbildung 19 verdeutlicht, herrscht unter den Auszubildenden an beiden berufsbildenden Schulen wesentliche Übereinstimmung darüber, dass der Unterricht in Mischklassenform durchaus als gut zu bewerten ist. Dass dennoch rund 28 Prozent der Befragten der BbS Burg den Unterricht in Mischklassenform für nicht gut befinden lässt sich u. a. auf die stattlichen Mischklassengrößen und die damit verbundene Unruhe im Unterricht zurückführen. In Anbetracht dieser Tatsache mag es auch nicht verwundern, dass einige Probanden anmerkten, es sei „im Unterricht [...] einfach zu laut und man [kann] sich nicht konzentrieren“ und zukünftig auf „weniger Schüler“ in den Mischklassen appellierten.

Obwohl der Mischklassenunterricht mehrheitlich als gut befunden wurde, gaben trotzdem über 92 Prozent aller Befragten an, dass die Mischklassenbeschulung ihnen und ihrer Familie keine Entlastung u. a. in Form von Zeit und Geld bringt. Hinsichtlich dieses doch sehr polarisierten Resultats, kann der von der Konferenz der Schulaufsicht der Bundesrepublik Deutschland e. V. publizierte Statement: „Die Möglichkeit zur Beschulung im Rahmen von Mischklassen entlastet die Jugendlichen und deren Familien [...].“ (KSD, 2008), zumindest nicht für die Mischklassenbildung im Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/ Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ an den untersuchten Schulen in Sachsen-Anhalt, bestätigt werden.

Kenntnisse zur Klassenzusammensetzung und zum Begriff ‚Mischklasse‘

Die Fragen: „Wussten Sie bereits vorher, dass ihre Klassenform als Mischklasse bezeichnet wird?“ und „Wie viele verschiedene Ausbildungsberufe sind in Ihrer Mischklasse vertreten?“ galten der Exploration, ob die Pädagogen zum einen die Begrifflichkeit ‚Mischklasse‘ bereits verwenden und zum anderen die Auszubildenden über ihre momentane Klassenzusammensetzung informieren.

Bemerkenswert ist, dass alle Auszubildenden in jeder untersuchten Mischklassen wussten, wie viele unterschiedliche Berufe in ihrer Klasse vertreten sind. Jedoch kannten mehr als die Hälfte der Befragten den Begriff ‚Mischklasse‘ nicht. Diese Befragungsergebnisse und auch die Gespräche mit den Fachbereichsleitern bestätigen, dass sich die Pädagogen an den untersuchten berufsbildenden Schulen aktiv dafür einsetzen, die Auszubildenden über die verschiedenen Berufe in ihrer Klasse zu informieren. Da jedoch die Lehrkräfte den Begriff ‚Mischklasse‘ weitestgehend nicht gebrauchen, besteht Handlungsbedarf zur Implementierung dieses Begriffes in den pädagogischen Sprachgebrauch sowohl an den BbS Wittenberg als auch an den BbS Burg.

Lernortkooperation

Die aktive Zusammenarbeit und die damit verbundene Existenz von engen Kontakten zwischen Lehrkräften und Ausbildern ist ein wesentlicher (Erfolgs-)Faktor im Rahmen der Lernfeldkonzeption. Denn lernfeldkonkretisierende „Lernsituationen, die an beruflichen Handlungssituationen orientiert sind und die die regionalspezifischen Besonderheiten der Ausbildungssituation berücksichtigen, lassen sich nur in Abstimmung zwischen den dualen Partner entwickeln“ (Deisenroth/Köbbing, 2004, S. 344).

Folglich sollte im Rahmen der Explorationsstudie auch ein Einblick in den aktuellen Stand der Lernortkooperation gewonnen werden. Wie die Abbildung 20 zeigt, existiert ein kritischer Zustand an den untersuchten berufsbildenden Schulen hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehungen von Ausbildern und Pädagogen.

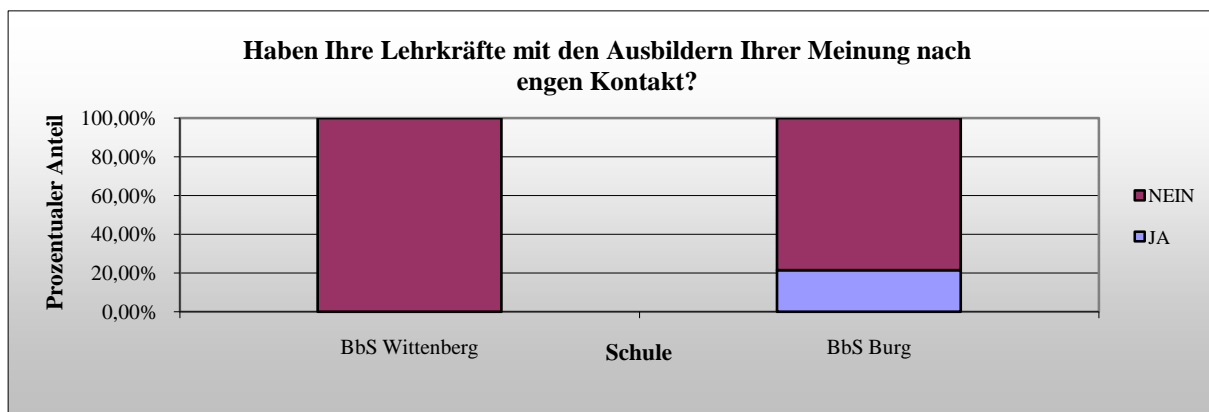


Abbildung 20: Kontakte zwischen den dualen Partnern aus Sicht der Mischklassenschüler (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Dieses Ergebnis lässt die Aussage zu, dass es zwingend erforderlich ist die Kooperation und Kommunikation zwischen den an der dualen Ausbildung Beteiligten deutlich zu verbessern. Diesbezüglich bedarf es sowohl verstärkter Impulse von Seiten des Lehrerkollegiums als auch von Seiten der Ausbilder, denn „Lehrerinnen und Lehrer im berufsbildenden Schulwesen sind ebenso wie Ausbildende verpflichtet, die Lernenden bzw. Auszubildenden für einen bestimmten Beruf zu qualifizieren, d. h. ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, ihre Fähigkeiten zu verbessern und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern“ (Fegebank, 2004, S. 185).

Dass die Schulleitung ihrer Informations- bzw. Mitteilungspflicht nachkommt und den Ausbildungsbetrieb über die Form der Mischklassebeschulung benachrichtigt, zeigt die nachfolgende Abbildung 21. Somit wird deutlich, dass zumindest zwischen Schulleitung und

Ausbildungsbetrieb in hohem Maße ein Informationsfluss besteht²³, der als Basis für eine zukünftige Kommunikationsintensivierung zwischen Pädagogen und Ausbildern dienen könnte.

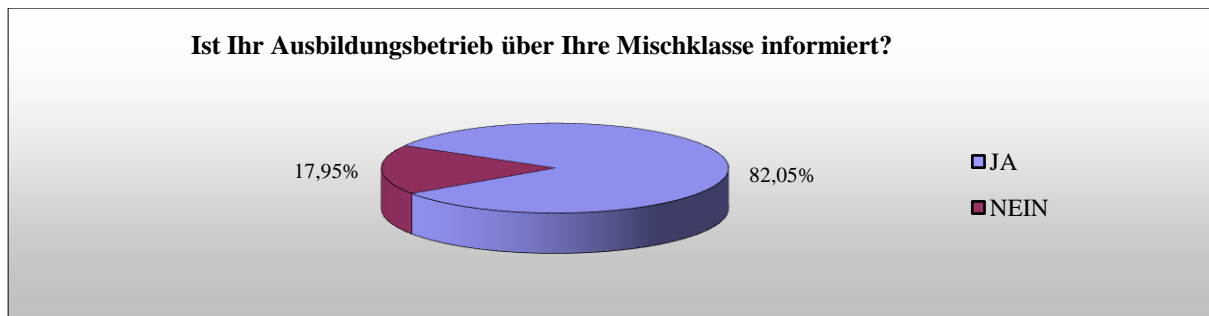


Abbildung 21: Informationsfluss zwischen Schulleitung und Ausbildungsbetrieb (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Übernahmegarantie

Gemäß den Angaben des Ministeriums für Wirtschaft und Arbeit ist in Sachsen-Anhalt seit mehr als einer Dekade ein rückläufiger Trend der Übernahmequoten durch den Ausbildungsbetrieb zu verzeichnen. Letztere hat sich im Zeitraum von 1996 bis 2007 von 63 Prozent auf lediglich 35 Prozent verringert (vgl. MWA, 2008, S. 75).

Speziell für den Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ hat sich laut einer Ausbildungsbetriebsbefragung des Zentrums für Sozialforschung Halle e. V. die Übernahmequote von 50,3 Prozent im Jahre 2001 auf 23,1 Prozent im Jahre 2006 reduziert (vgl. Grünert/Lutz/Wiekert, 2007, S. 45).

Diesbezüglich sollte im Rahmen der Befragung exploriert werden, ob die Einführung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt – zumindest für den Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ – ein weiteres Übernahmehemmnis für die Ausbildungsbetriebe darstellt. Folglich wurden die Auszubildenden befragt, ob für sie eine Übernahmegarantie durch ihren Ausbildungsbetrieb besteht.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass zwar die Übernahmegarantien in den einzelnen gastgewerblichen Mischklassen stark variieren (vergleiche Abbildung 22), sich aber dennoch eine Übernahmequote im Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/ Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ von knapp 34 Prozent ergibt.

²³ Gemäß den Aussagen der Schulleitung der BbS Burg und der BbS Wittenberg haben aber alle Auszubildenden ein Schreiben für ihren Ausbildungsbetrieb erhalten, in dem ausdrücklich auf die Beschulung in Mischklassen hingewiesen wurde.

Letzteres deutet darauf hin, dass die Mischklassenbeschulung im gastgewerblichen Bereich für die Ausbildungsbetriebe tendenziell kein weiteres Übernahmehemmnis darstellt.²⁴

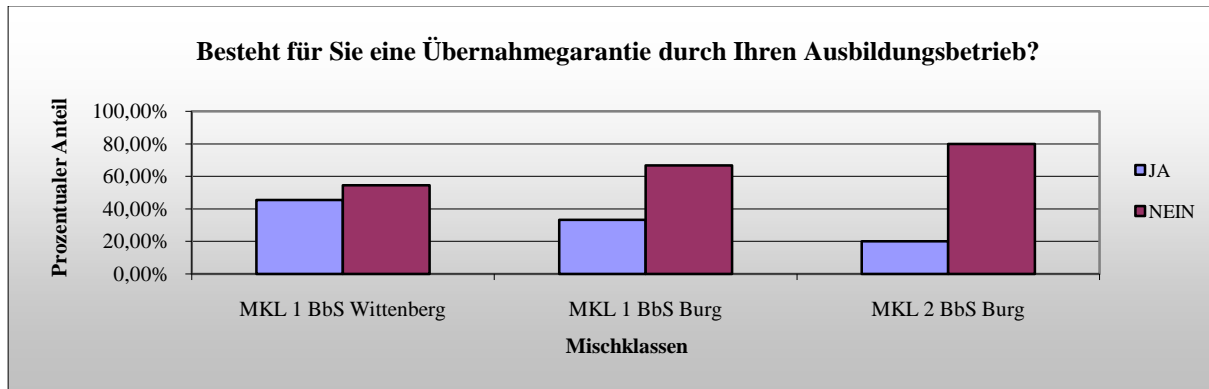


Abbildung 22: Übernahmegarantie der Mischklassenschüler im Gastgewerbe (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Im letzten Teil des Fragebogens sollten dann u. a. Erkenntnisse in Bezug auf die Implementierungsmöglichkeit einer neuen Form der Mischklassenunterrichtsführung, die des „Lernfeld-Team-Teachings“, gewonnen sowie Schwachpunkte in der momentanen Mischklassenbeschulung aufgedeckt werden.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass in den beiden nachfolgenden Abschnitten auf einen detaillierten Referenzbezug verzichtet wurde. Denn alle sinngemäßen und wörtlich verwendeten Zitate, die auch als solche gekennzeichnet sind, entstammen ausnahmslos von den Probanden.

Lernfeld-Team-Teaching

Die Auswertung des Fragenkomplexes bezüglich des „Lernfeld-Team-Teachings“ ergab, dass an beiden berufsbildenden Schulen diese Form der Unterrichtsführung bisher nicht angewendet wird. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass sowohl an den BbS Burg als auch an den BbS Wittenberg Team-Teaching-Gegner und Team-Teaching-Befürworter existieren und insofern keine eindeutige Polarisierung bezüglich einer konkreten Annahme- bzw. Ablehnungsposition erkennbar ist.

Die Befürworter sehen in dieser Unterrichtsführungsform die Chance, mehr im Unterricht zu verstehen und zusätzlich gefordert zu werden. Darüber hinaus können „verschiedene Meinungen eingebracht werden“ und ein größerer Diskussionsbedarf entstehen. Außerdem kann möglicherweise auch „mehr im Unterricht an praktischen Dingen [gezeigt werden]“.

²⁴ Inwiefern und ob überhaupt der Übernahmequotentrend durch die Mischklassenbeschulung nachhaltig beeinflusst wird, müsste durch weitere Untersuchungen in den folgenden Jahren herausgefunden werden.

Da speziell an den BbS Burg ein großes Problem bezüglich der Geräuschbelästigung im Unterricht besteht, können sich einige Befürworter zudem vorstellen, dass „mit mehreren Lehrern [...] mehr Ruhe in den Unterricht [einkehrt]“.

Ungeachtet dieser positiven Aspekte stehen jedoch einige Probanden dieser neuen Unterrichtsführungsform skeptisch gegenüber und argumentierten, dass „zwei Lehrer verwirrend wirken“, „ein Lehrer genügt [...] [um] das Wissen zu überbringen“ und „eine zweite Lehrkraft unnütz wäre, weil dann könnte man die Klasse auch wieder teilen“.

Die Befürworter hingegen halten eine zweite Lehrkraft für eine „gute Idee“ und appellieren, dass sich „diese Form der Unterrichtsgestaltung [...] durchsetzen [sollte], da der ‚Partner-Lehrer‘ eigenes [zusätzliches] Wissen mitbringen kann“.

Persönliche Einstellung der Auszubildenden zur Mischklassenbeschulung

Wie bereits erwähnt, wurde der Unterricht in Mischklassenform in sehr hohem Maße von den Auszubildenden für gut befunden (vergleiche nochmals Abbildung 19) und auch die Auswertung der Frage, ob sie persönlich durch die Bildung der Mischklasse eher einen Vorteil oder einen Nachteil haben, zeigt, dass die Mischklassenbeschulung bei den Auszubildenden auf große Resonanz gestoßen ist. Denn die überwiegende Mehrheit der Probanden sieht in der Mischklassenbildung für sich eher eine persönliche Bereicherung anstatt eine Beeinträchtigung.

Insbesondere die Möglichkeit des besseren Erfahrungsaustausches und die damit verbundene Wissenserweiterung werden als sehr förderlich erachtet. Aber auch die bessere Nachvollziehbarkeit der anderen Berufe und die damit verbundene Wertschätzung werden als Vorteil gesehen.

Jedoch sind die enormen Klassengrößen und die bestehende ‚Gefahr‘ etwas Irrelevantes lernen zu müssen im Rahmen der Mischklassenbeschulung aus Sicht der Probanden als nachteilig einzustufen. Auch die Tatsache, dass „nicht auf jeden Beruf eingegangen [wird bzw.] werden kann“, wurde als Schwachpunkt in der momentanen Mischklassenausbildung empfunden.

4.2 Interviewauswertung

Der erste Teil der Schulleiterinterviews befasste sich u. a. mit allgemeinen schulbezogenen Fragen und es wurde ersichtlich, dass beide berufsbildenden Schulen derzeit eine annähernd gleiche Klassen- und Schülergröße besitzen. Die BbS Burg weisen 130 Klassen, denen ca. 2400 Schülerinnen und Schülern zugeordnet sind, auf und an den BbS Wittenberg existieren 127 Klassen mit einer Gesamtanzahl von ca. 2465 Schülerinnen und Schülern.

Befragt nach dem Schulprofil, offenbarten beide Schulleiter, dass ihre BbS das Profil einer typischen Bündelschule präsentieren. Das heißt, an beiden berufsbildenden Schulen sind die Berufsbereiche/-felder so gebündelt, dass alle in § 9 SchulG LSA erwähnten Schulformen, mit Ausnahme der Fachschule, vorhanden sind. (vergleiche hierzu nochmals Abbildung 9).

Da die berufsbildenden Schulen Wittenberg aus sechs ehemaligen selbständigen Schulen entstanden sind und die einzelnen Schulprofile auch das heutige Bild prägen, wird an den BbS Wittenberg der Slogan ‚Vielfalt ist unsere Stärke‘ vertreten. Das Profil der BbS Burg hingegen lässt sich gemäß Schulleiteraussage maßgeblich durch „die Orientierung [...] an der Wirtschaft im Landkreis Jerichower Land“ begründen.

Bemerkenswert im Hinblick auf die zukünftige Schulentwicklungsplanung ist, dass beide Schulleiter bestrebt sind die bisherige breite Bündelung an Schulformen, Fachrichtungen und Berufsbereichen schulorganisatorisch weiterhin zu realisieren und die Beibehaltung des gegenwärtigen Schulprofils anstreben. Im Teil B des teilstandardisierten Interviews wurden dann primär die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und die momentane Situation der Beschulung in Mischklassen beleuchtet und kritisch hinterfragt.

Lernfeldkonzept

Zum einen wurde in der Schulleiterbefragung untersucht, ob und welche Voraussetzungen – sowohl auf der Meso-, als auch auf der Mikroebene der didaktischen Planung – für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts an den BbS gegeben sind. Die Ermittlung dieser örtlichen Gegebenheiten war vor dem Hintergrund interessant und relevant, weil die Leitzielsetzung der Berufsausbildung, die Handlungskompetenzentwicklung, eine Unterrichtsausrichtung an einer Pädagogik erfordert, die insbesondere die Handlungsorientierung betont (vgl. KMK, 2007b, S. 12).

Zum anderen wurde dem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Anwendung von Teamarbeit bzw. Bildungsgangarbeit an den BbS besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Denn „die

Teamarbeit [erhält] mit den Rahmenlehrplänen mit Lernfeldstruktur einen völlig neuen Stellenwert“ (Berger, 2004, S. 309), da „die Erarbeitung und Implementation lernfeldstrukturierter Curricula [...] nur [noch] im Team der Lehrkräfte leistbar“ (ebd., S. 309) scheint.

Beide Schulleiter legten offen, dass an ihren BbS das Thema ‚Handlungsorientierter Unterricht‘ ausführlich und hauptsächlich in Fachkonferenzen diskutiert wird. Letztere dienen u. a. dazu, Pädagogen für diese offene Unterrichtsform zu sensibilisieren und sie zu deren Durchführung zu motivieren. Denn handlungsorientierter Unterricht muss „die Grundlage der gesamten Bildungsarbeit sein [, aber dennoch stehen] viele Lehrkräfte dem [...] nicht aufgeschlossen gegenüber“²⁵. Letzteres spiegelte sich auch in der Schülerbefragung zum selbständigen Planen und Lösen von Arbeitsaufgaben wieder.

Somit wird ersichtlich, dass die Schulleitungen zwar intensiv die Form von Unterricht, die handlungsorientiertes Lernen und Selbständigkeit der Lernenden fördert, unterstützten, sich aber dennoch an beiden berufsbildenden Schulen Reserven in der Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht erkennen lassen.

Befragt, ob im Unterricht an den Schulen der Methoden- und Medienvielfalt besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, antworten beide Schulleiter übereinstimmend mit „Ja“ und begründeten ihre Antwort mit den derzeit optimalen örtlichen Gegebenheiten.

Auch die Frage, ob denn bereits Projekte im Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ durchgeführt wurden, bejahten beide Schulleiter und betonten die großen Bemühungen zur Förderung des projektorientierten Lernens an ihren Schulen. So wurde an den BbS Wittenberg mit den Auszubildenden des Gastgewerbes u. a. das interne Projekt „LACHS“ realisiert und an den BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg widmeten sich die Auszubildenden des Berufsbereichs ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/ Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ u. a. einem externen Projekt, bei dem die „Bedienung und Versorgung des Landrates beim Neujahrsempfang“ im Mittelpunkt stand.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass speziell Letzteres den für Projekte typischen doppelten Sozialcharakter verdeutlicht. D. h., „dass einerseits [...] eine Aufgabe [gemeinschaftlich] bewältigt wird [...] [und] andererseits das Ergebnis auch anderen zugutekommt“ (Fegebank, 2004, S. 172).

²⁵ Es wird vermutet, dass diese Aussage auf die Existenz konventioneller Interessensvertreter hinweist.

Durch die Existenz dieser internen und externen Projekte wird deutlich, dass projektorientiertes Lernen an beiden berufsbildenden Schulen befürwortet wird und „Teams von Lehrenden und Lernenden miteinander arbeiten [...] [und] damit [...] Interdisziplinarität und Integration gegeben [sind]“ (ebd., S. 171).

In Bezug auf die Bildungsgangarbeit an den BbS konnte festgestellt werden, dass an beiden Schulen Bildungsgangteams zur Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte in schulinterne Curricula eingerichtet sind.

Anzumerken ist jedoch an dieser Stelle, dass trotz der begrifflichen Vorgabe ‚Bildungsgangteam‘ im Abschnitt A der „Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen“ (SVBl. LSA, 2004, S. 354), keine der untersuchten Schulen diese Begrifflichkeit gebraucht. So erfolgt in Wittenberg die schulische Curriculumentwicklung in Teams, „die ihren Ursprung in den einzelnen ‚Fachgruppen‘ [haben]“ und in Burg werden die Curricula in Teams der einzelnen ‚Fachbereiche‘ entwickelt und „es ist sicherlich richtig, dass es im Lernfeldbereich keine Fächer mehr gibt [und] deshalb [kann] [...] der Begriff ‚Fachbereich‘ zu eingeschränkt sein. Ist er aber bei uns nicht!“.

Darüber hinaus ist in diesem Kontext zu erwähnen, dass an beiden BbS nicht der Begriff ‚Schulcurriculum‘, sondern die in Nordrhein-Westfalen gebräuchliche Begrifflichkeit der ‚didaktischen Jahresplanung‘ verwendet wird.

Resümierend lässt sich feststellen, dass der Teamarbeit im Rahmen der Erstellung schulinterner Curricula bzw. didaktischer Jahrespläne an den berufsbildenden Schulen Wittenberg und Burg ein hoher Stellenwert zugemessen wird. Jedoch sind zukünftig verstärkt Bemühungen notwendig, um Begrifflichkeiten wie z. B. Bildungsgangteam und Schulcurricula in den Sprachgebrauch der Pädagogen an den BbS in Sachsen-Anhalt fest zu verankern.

Mischklassenbeschulung

In einem weiteren Befragungsabschnitt sollte insbesondere die momentane Mischklassenbeschulungssituation aus der Sicht der Schulleiter untersucht und Erkenntnisse im Hinblick auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Mischklassenumsetzung und -akzeptanz gewonnen werden.

Auf die Frage „Wie viele Berufe sollten maximal in einer Mischklasse vertreten sein?“ lieferten beide Schulleiter ein recht konformes Ergebnis. So wurde für keine

zukünftige Restriktion der Ausbildungsberufsanzahl in den Mischklassen plädiert, denn „das sollte man den Schulen in ihrer freien Entscheidung überlassen“. Maßgebend sind u. a. „der Inhalt der Rahmenlehrpläne und die Zugehörigkeit zur selben Berufsgruppe“.

Wie anfänglich in Kapitel 2.4 beschrieben, wird zur Sicherung eines flächendeckenden Bildungsangebotes an berufsbildenden Schulen die Mindestgröße dieser Schulen angepasst, d. h. die Zahl der Vollzeitschülereinheiten wird vorerst für den Zeitraum von 2009/2010 bis 2013/2014 von 700 auf 600 gesenkt (vgl. SEPI-VO, 2008, § 4 Abs. 9) Bezüglich dieser Reduktion bekundeten beide Schulleiter ihre Zustimmung. Dennoch ist anzumerken, dass diese Veränderung nur an den BbS im Landkreis Wittenberg für relevant eingestuft wurde, da dies bei sinkenden Schülerzahlen die Existenz der BbS Wittenberg auf lange Sicht sichert. An den BbS Burg hingegen ist diese Reduktion für die zukünftige Existenzsicherung (noch) völlig unbedeutend, denn „die prognostischen Berechnungen [orientieren] auf eine Vollzeitschülerzahl von 800“.

Eine weitere schulorganisatorische Veränderung stellte die in den vergangenen Jahren durchgeführte Reduzierung der durchschnittlichen Mindestklassengröße von 22,5 auf 21 Schüler dar (vgl. Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS, 2006, § 2 Abs. 2, Nr. 1). Befragt, ob dieser Wert und die minimale Klassenuntergrenze von 15 Schülern (vgl. ebd., § 2 Abs. 2, Nr. 3) noch weiter reduziert werden sollten, ließ sich eine Spaltung der Schulleitermeinungen erkennen.

Während an den BbS des Landkreises Wittenberg der Wunsch einer zukünftigen Reduzierung beider Werte signalisiert wurde, um „besser handlungsorientierten Unterricht realisieren [zu können]“, wurde von Seiten der Schulleitung an den BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg „15 Schüler pro Klasse [...] [für] ok [befunden]“. Bezüglich der durchschnittlichen Mindestklassengröße wurde keine Aussage getroffen, da diese für nicht notwendig erachtet wurde.

Letzteres wurde mit den Argumenten „die Berechnungsformel für die Klassengröße ist viel zu kompliziert“ und es „einfacher ist [...] eine Mindestklassengröße festzulegen und eine Obergrenze“ untermauert. Als zukünftig zumutbare Mischklassenobergrenze wurde von Seiten der Schulleitung auf 25 Auszubildende plädiert.

Die Frage: „Ist die Mischklassenbildung für Sie sinnvoll?“ beantworteten beide Schulleiter mit „Ja“ und betonten insbesondere die mit der Mischklassenbeschulung verbundene

Förderung von „Akzeptanz der verschiedenen Ausbildungsberufe einer Berufsgruppe untereinander“.

Darüber hinaus äußerten sich beide Schulleiter positiv im Hinblick auf den zukunftsweisenden Charakter der Mischklassenbeschulung und fügten u. a. an, dass „die Mischklassenbeschulung [...] beibehalten werden [muss] und zukünftig noch differenzierter betrachtet werden [sollte], z. B. Mischklassen mit äußerer Differenzierung“.

Diese Aussagen lassen den Schluss zu, dass die befragten Schulleiter die momentane Beschulung in Mischklassen befürworten und akzeptieren. Untermauert wird dieses Erkenntnis durch den Sachverhalt, dass beide Schulleiter versicherten, den Prozess des Unterrichts in Mischklassen intensiv zu unterstützen.

Obwohl beide Schulleiter die Mischklassenbeschulung für sinnvoll erachten, ist es umso verwunderlicher, dass weder an den BbS Wittenberg noch an den BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg eigene Schulcurricula für Mischklassen existieren. Während der Schulleiter der BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg beharrlich die Auffassung vertrat, dass „dies nicht notwendig ist“, wurde an den BbS Wittenberg von Seiten der Schulleitung – wohlgemerkt erst am Ende des Interviews – eingelenkt, dass insbesondere „durch [...] [das Interview] bewusst geworden [ist], dass für Mischklassen gesonderte Curricula erarbeitet werden müssten, um den einzelnen Berufen, die in den Mischklassen vertreten sind, gerecht zu werden.“

Befragt, ob es Probleme mit den Mischklassen gibt, offenbarten beide Schulleiter, dass an ihren BbS Schwierigkeiten im Kontext der Mischklassenbeschulung existieren. Während an den BbS Wittenberg ‚nur‘ „Probleme wie in anderen Klassen auch“ bestehen, diese jedoch keiner weiteren Spezifizierung im Rahmen des Interviews bedurften, sind an den BbS Burg erhebliche „Probleme aufgrund der großen Klassen“ zu verzeichnen.

Diese soeben genannten Aspekte verdeutlichen, dass zukünftig verstärkter Handlungsbedarf sowohl von Seiten der Schule als auch von Seiten des Kultusministeriums geboten ist, um eine qualitativ hochwertige Mischklassenausbildung zu gewährleisten.

Gemäß dem Runderlass des Kultusministeriums vom 19.05.2008 haben berufsbildende Schulen, „die Schülerinnen und Schüler aus Mischklassen anderer Schulen aufnehmen, [...] sicher[zustellen], dass eine Abstimmung zur Umsetzung der KMK-Rahmenlehrpläne und zur Verwendung von Schulbüchern u. Ä. zwischen den betroffenen Schulen [...] erfolgt.“ (MK,

2008b, S. 2). Diesbezüglich ließ sich feststellen, dass gegenwärtig nur an den BbS Wittenberg eine Zusammenarbeit mit den aufnehmenden Schulen stattfindet.

Im abschließenden Fragebogenteil C sollten dann u. a. Informationen bezüglich der Teilnahme der Pädagogen an Vorträgen und Workshops gewonnen sowie Erkenntnisse im Hinblick auf ein Implementierungsbedürfnis an neuen²⁶ Mischklassen erworben werden.

Es ging hervor, dass an beiden BbS Weiterbildungen und Fortbildungsveranstaltungen als „integraler Bestandteil der persönlichen Qualifizierung“ angesehen werden und „wenn Angebote bestehen, [...] die Teilnahme von Kollegen [, die als Multiplikatoren wirken,] ermöglicht [wird]“. Doch speziell zum Thema ‚Mischklassenbeschulung‘ gibt es derzeit (noch) keine Angebote.

Anhand der Frage: „Diskutieren Sie mit Vertretern der Kammern und der Ausbildungsbetriebe Möglichkeiten weiterer Mischklassen für Ihre Schule?“ konnte festgestellt werden, dass in den BbS Wittenberg kein weiteres Implementierungsbedürfnis an neuen Mischklassen besteht. Zwar wird mit Kammern- und Ausbildungsbetriebsvertreten diskutiert, aber „zurzeit [...] [sind] alle vorgehaltenen Ausbildungsberufe [...] durch den derzeitigen MK-Erlass abgedeckt“.

An den BbS Burg hingegen wird nicht mit Vertreten der Ausbildungsbetriebe und Kammern über mögliche Mischklassen und deren Implementierung diskutiert, denn gemäß Schulleiteraussage ist „dies [...] Aufgabe des MK“.

4.3 Katalog von Akzeptanzbedingungen


Die generierten Ergebnisse des untersuchten Berufsbereichs ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ zeigen, dass in Zeiten einer kontinuierlich wachsenden Überspezialisierung an Ausbildungsberufen und einer vorherrschenden Schülerzahlenimplosion die Mischklassenbildung und -beschulung von den Ausbildungsbeteiligten in hohem Maße für sinnvoll sowie für vorteilig erachtet und angenommen wird.


Dennoch muss beachtet werden, dass die Befragten die Existenz von Schwachstellen bzw. Problemen in der momentanen Mischklassenausbildung signalisieren. So können zum

²⁶ ‚Neu‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Mischklassenbildungsmöglichkeit noch nicht in der Anlage des Runderlasses des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt vom 19.05.2008 erfasst und ver-öffentlicht wurde.

Beispiel unangemessene, aber durch externe Instanzen vorgegebene Klassengrößen oder unzureichende Lernortkooperationen und fehlende Teamarbeit sich nachhaltig auf die Ausbildungsqualität auswirken.

Da aber „eine gut ausgebildete [...] Gesellschaft [...] der Schlüssel zu nachhaltigem Wachstum“ (Koalitionsvertrag, 2006, S. 17) ist, sollten Schwachstellen im Rahmen der Mischklassenausbildung frühzeitig, d. h. bereits im Vorfeld der Mischklassenimplementierung, aufgedeckt und eliminiert werden. An den berufsbildenden Schulen existiert bis jetzt kein Instrumentarium mit dem Schwachstellen aufgezeigt werden können und die Implementierungsentscheidung erleichtert werden kann. Folglich soll der nachfolgende ‚Katalog von Akzeptanzbedingungen‘ als Grundlage für die zukünftige Entscheidung der Mischklassenimplementierung an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt dienen.

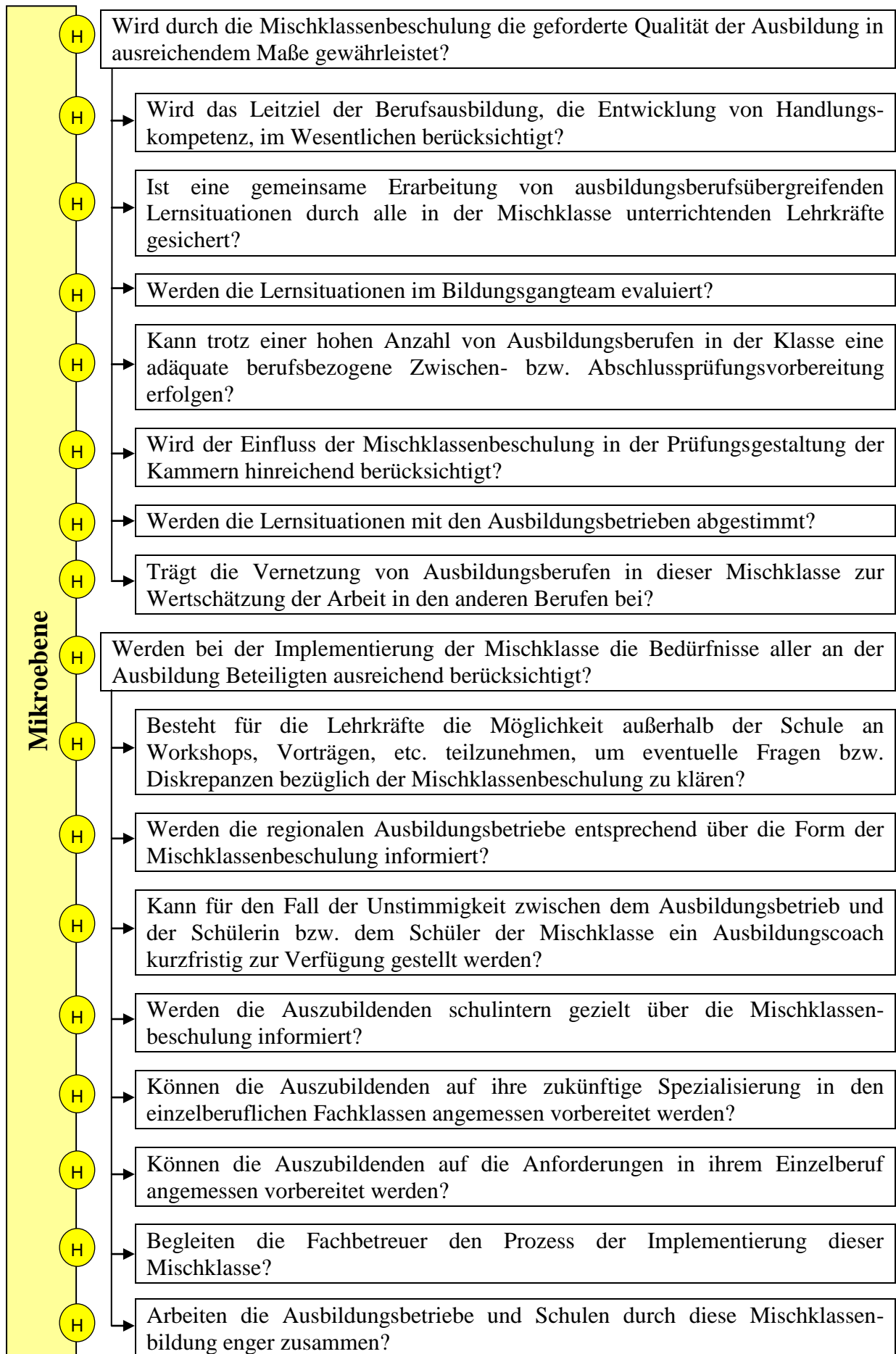
Dabei ist zu beachten, dass die mit  gekennzeichneten Fragen, notwendige Akzeptanzbedingungen repräsentieren und erfüllt werden müssen. Sofern eine dieser Fragen verneint wird, ist eine Mischklassenbildung an den berufsbildenden Schulen zu untersagen.

Die mit  markierten Fragen repräsentieren hinreichende Bedingungen, d. h. auch bei Verneinung ist eine Mischklassenbildung trotzdem möglich. Doch es ist sehr wahrscheinlich, dass dann die Mischklassenbeschulung keine Aussicht auf Erfolg hat. Somit sollten im Hinblick auf eine erfolgreiche Mischklassenimplementierung und -beschulung im Vorfeld möglichst alle Fragen bejaht werden können.

Katalog von Akzeptanzbedingungen für eine Mischklassenimplementierung:

Makroebene	H	Trägt die Bildung der Mischklasse zur Umsetzung der KMK-Empfehlung ²⁷ gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung bei?
	H	Trägt die Einführung der Mischklasse zur regionalen Erschließung des Bildungspotentials bei und gewährleistet folglich eine ausbildungs- und wohnortnahe Beschulung der Auszubildenden?
	H	Ist die Schulleiterin/der Schulleiter an den berufsbildenden Schulen davon überzeugt, dass die Form des Mischklassenunterrichts eine geeignete Beschulungsform darstellt?
	H	Sind Lehrkräfte der Berufsschule davon überzeugt, dass die Form des Mischklassenunterrichts eine geeignete Beschulungsform darstellt?
	H	Steht für die Beschulung in der Mischklasse ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung?
Mesoebene	N	<u>Für den Fall mehrerer Ausbildungsberufe pro Klasse:</u> Setzt sich die Mischklasse aus mindestens zwei und höchstens fünf Ausbildungsberufen zusammen, die entweder eine identische Grundstufe aufweisen und folglich eine Beschulung mit einer ‚Inneren Differenzierung‘ ermöglichen oder mindestens eine annähernd identische Grundstufe besitzen und somit die Beschulung mit ‚Äußerer Differenzierung‘ Anwendung finden kann?
	N	<u>Für den Fall eines Ausbildungsberufs pro Klasse:</u> Setzt sich die Mischklasse aus Auszubildenden zusammen, die einen Ausbildungsberuf mit verschiedenen Spezialisierungsrichtungen oder Fachrichtungen erlernen?
	N	Sind mindestens 15 Auszubildende in der Mischklasse vertreten und wird die erforderliche durchschnittliche Klassengröße von 21 Schülerinnen und Schülern an den berufsbildenden Schulen durch die Implementierung der Mischklasse erreicht?
	H	Wird die zumutbare Mischklassengröße von 25 Auszubildenden nicht wesentlich überschritten?
H	Stehen sowohl für den Fall der ‚Inneren Differenzierung‘ als auch für den Fall der ‚Äußerer Differenzierung‘ ausreichend personelle und räumliche Kapazitäten zur Verfügung?	

²⁷ Empfehlung zur Sicherung der Effizienz und Qualität in der Berufsschule im Rahmen der Umsetzung der Erklärung der Kultusministerkonferenz gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung vom 28.02.2007 (Entwurf des 271. Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 28.11.2008).



5 Schlussbemerkungen

5.1 Zusammenfassende Reflexion

Ein leistungsfähiges und modernes Bildungssystem für Sachsen-Anhalt zu gewährleisten und weiterzuentwickeln sind primäre Anliegen der Koalitionsvereinbarungen zwischen den Landesverbänden CDU und SPD vom April 2006 (vgl. Koalitionsvertrag, 2006, S. 17). Dabei bildet die berufliche Bildung – insbesondere die duale Berufsausbildung – einen speziellen Schwerpunkt. Denn aufgrund der drastisch sinkenden Schülerzahlen und der kontinuierlich wachsenden Überspezialisierung an Ausbildungsberufen sind im Rahmen der Schulentwicklungsplanung in Sachsen-Anhalt verstärkt Anstrengungen notwendig, um eine gute Ausbildungsqualität sicherzustellen und ein flächendeckendes, bedarfsgerechtes Bildungsangebot in den Landkreisen zu garantieren (vgl. MK, 2008, S. 15).

Damit die Bestandfähigkeit der gegenwärtig 31 BbS in Sachsen-Anhalt auch zukünftig gewährleistet werden kann, sind diesbezüglich bereits spezielle schulorganisatorische Veränderungen umgesetzt und weitere angedacht. So wurde in der Vergangenheit die durchschnittliche Mindestklassengröße von 22,5 auf 21 Schüler reduziert (vgl. Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS, 2006, § 2 Abs. 2, Nr. 1) und für den Planungszeitraum 2009/2010 bis 2013/2014 sollen die Vollzeitschülereinheiten der BbS von 700 auf 600 gesenkt werden (vgl. SEPI-VO, 2008, § 4 Abs. 9).

Des Weiteren wurden in den zuständigen Gremien der Schulentwicklungsplanung intensive Überlegungen angestellt, wie im Kontext einer Überspezialisierung an Ausbildungsberufen dem Bedürfnis einer ausbildungsplatz- und wohnortnahen Beschulung Rechnung getragen werden kann. Denn die Auszubildenden sollen möglichst lange in der Region gehalten werden, auch um die Existenz der BbS in den Landkreisen und kreisfreien Städten in Sachsen-Anhalt zu sichern.

Aus diesen Anstrengungen zur Sicherstellung eines ausgewogenen, bestands- und leistungsfähigen Schulsystems und -netzes heraus entwickelte sich die Form der Mischklassenbeschulung, die in Sachsen-Anhalt am 01.08.2008 verbindlich zugelassen wurde (vgl. MK, 2008b, S. 1).

Gegenwärtig befinden sich in der Bildungslandschaft von Sachsen-Anhalt insgesamt 380 Mischklassen, von denen 238 im gewerblich-technischen, 82 im kaufmännisch-verwaltenden

und 60 im allgemein-gewerblichen Bereich verankert sind. Alle derzeit existierenden Mischklassen verteilen sich auf 29 BbS, lediglich die BbS IV in Magdeburg und die BbS in Köthen praktizieren keinen Unterricht in Mischklassen.

Da Mischklassen – zumindest in Sachsen-Anhalt – eine recht neue Beschulungsform darstellen und eine ausführliche Evaluation erst für das Jahr 2010 geplant ist, bestand von Seiten des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt ein besonderer Bedarf zur Exploration der momentanen Situation der Beschulung in Mischklassen. Diesbezüglich wurde im Rahmen einer Explorationsstudie der Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/Berufsgruppe ‚Gastronomie‘ sowohl an den BbS Wittenberg als auch an den BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg (kurz BbS Burg genannt) untersucht.

Die im Nachfolgenden skizzierten Erkenntnisse bezüglich der momentanen Mischklassenbeschulungssituation wurden mit Hilfe von teilstandardisierten Schulleiterinterviews und Schülerfragebögen gewonnen.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die Umsetzung von handlungsorientierten Unterrichtskonzepten in schulinterne Curricula an beiden Schulen mittels Bildungsgangteams erfolgt, allerdings werden speziell für Mischklassen keine eigenen Mischklassenschulcurricula entwickelt. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass sowohl an den BbS Wittenberg als auch an den BbS Burg der Teamarbeit im Lehrerkollegium ein hoher Stellenwert zugemessen wird. Jedoch zeigen die Ergebnisse zur Realisierung der Teamarbeit im Mischklassenunterricht, dass an beiden BbS in diesem Bereich noch deutliche Umsetzungsreserven vorhanden sind.

Außerdem offenbarten die Explorationen, dass an beiden Schulen der Methoden- und Medienvielfalt im Mischklassenunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, da die Ausstattungen der BbS zur Sicherung des Unterrichts derzeit optimal sind.

Im Hinblick auf eine adressatengerechte Ausbildung ließ sich erkennen, dass an beiden berufsbildenden Schulen die Pädagogen bemüht sind, fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der einzelnen Ausbildungsberufe zu vermitteln und sie versuchen, möglichst alle Lernenden der Mischklasse in den Unterrichtsprozess zu involvieren.

Des Weiteren wurde ersichtlich, dass im berufsbezogenen Mischklassenunterricht an den BbS Burg und den BbS Wittenberg handlungsorientierte Unterrichtsmethoden angewendet werden,

die dazu beitragen sollen, die Handlungskompetenz der Mischklassenschüler unmittelbar zu fördern. Doch die Untersuchungsergebnisse signalisierten auch, dass an beiden berufsbildenden Schulen noch Potentiale im Rahmen der Anwendung von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden existieren.

Hinsichtlich des Praxisbezugs im Mischklassenunterricht konnten große Unterschiede zwischen den BbS festgestellt werden. Während die Lehrkräfte der BbS Wittenberg die theoretischen Grundlagen vermehrt mit praktischen Beispielen untermauern, dominiert im Mischklassenunterricht an den BbS Burg die theoretische Wissensvermittlung. Hieraus wird ersichtlich, dass zukünftig die Verzahnung von Theorie und Praxis einer weiteren Verbesserung bedarf und das insbesondere an den BbS Burg der künftige Mischklassenunterricht praxisbezogener gestaltet werden muss, um ein ausgewogeneres Theorie-Praxis-Verhältnis zu erzielen.

In Bezug auf die Lernortkooperation ließ sich erkennen, dass zwar formalisierte Kontakte zwischen Schulleiter und betrieblichen Ausbildern bestehen, jedoch aus Schülersicht keine engen Kontakte zwischen Pädagogen und Ausbildern vorhanden sind. Demzufolge besteht an beiden berufsbildenden Schulen zukünftig ein besonderer Handlungsbedarf zur Aktivierung und Intensivierung der Kooperation und Kommunikation zwischen den an der dualen Ausbildung Beteiligten. Weiterhin wurde offensichtlich, dass die Mischklassenbeschulung eine ausbildungsplatz- und wohnortnahe Beschulung forciert und sich die subsidiäre Führungsrolle der Pädagogen im Mischklassenunterricht realisieren lässt.

Im Rahmen der Explorationsstudie sollten auch Erkenntnisse bezüglich der Akzeptanz von Mischklassen gewonnen werden. Diesbezüglich gibt das nachfolgende Netzdiagramm einen Überblick, inwiefern Auszubildende und Schulleiter an den untersuchten Schulen die Bildung von Mischklassen annehmen.

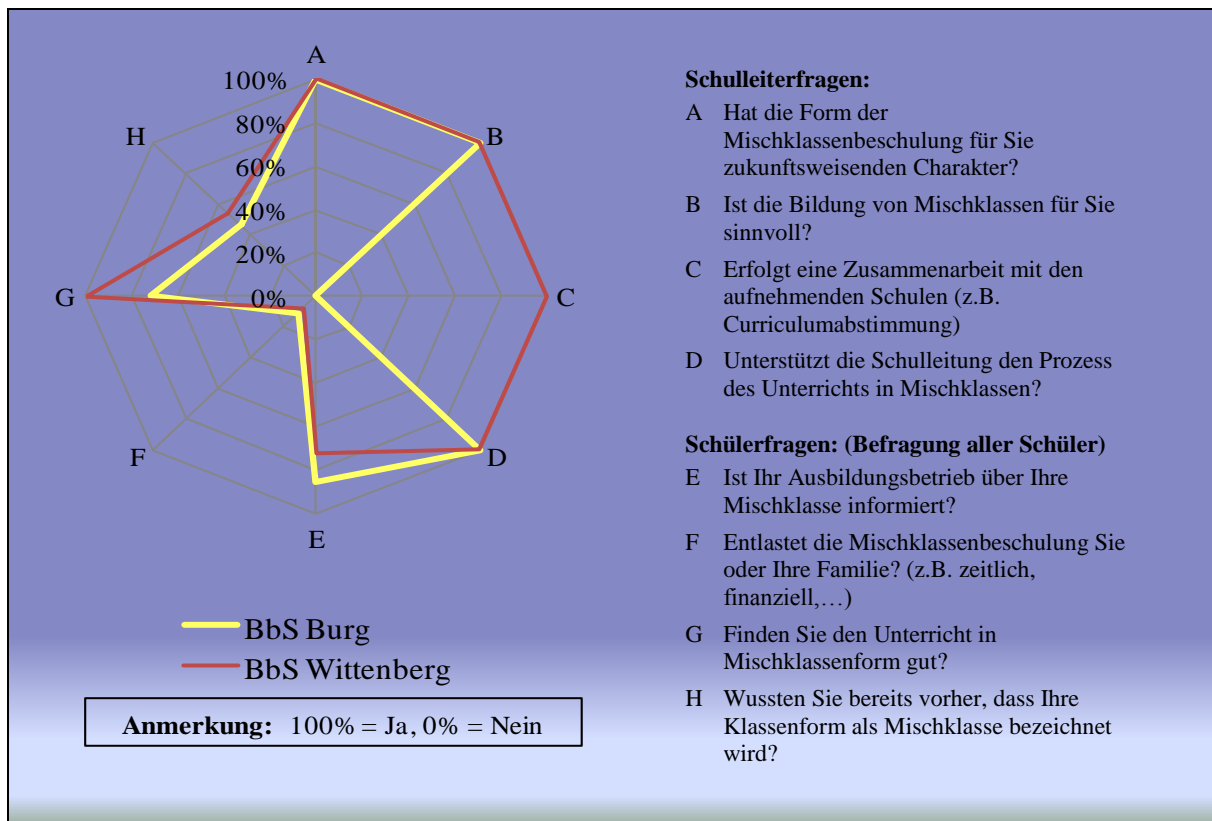


Abbildung 23: Schulvergleich – BbS Wittenberg versus BbS ‚Conrad Tack‘ in Burg (vgl. eigene Erhebung und Darstellung)

Wie Abbildung 23 offenbart, wird die Mischklassenbildung und -beschulung an beiden berufsbildenden Schulen in hohem Maße von Seiten der Schulleiter angenommen und auch die überwiegende Anzahl der Auszubildenden findet den Unterricht in Mischklassen ‚gut‘, obwohl ihnen diese Beschulungsform scheinbar keine monetären und temporären Entlastungen beschert.²⁸

Darüber hinaus haben die Untersuchungen gezeigt, dass auch die Lehrkräfte die veränderten Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Mischklassenbeschulung berücksichtigen und diese Beschulungsform annehmen. Somit wird offensichtlich, dass sich Mischklassen gegenwärtig im Rahmen der Schulentwicklungsplanung – zumindest im untersuchten Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ – in Sachsen-Anhalt bewähren und als eine zukunftsweisende Beschulungsform angesehen werden können.

Dennoch sind im Kontext der momentanen Mischklassenausbildung einige Schwachstellen zu verzeichnen, die sich wiederum nachhaltig auf die Ausbildungsqualität auswirken können. Da

²⁸ Anzumerken ist, dass die tatsächliche Entlastung der Auszubildenden durch die Mischklassenbeschulung möglicherweise viel größer ist, doch die Auszubildenden diese Entlastungen womöglich nur unzureichend oder gar nicht wahrnehmen.

letztere aber „maßgeblich über den weiteren Verlauf des Erwerbslebens, die Zukunftschancen der Jugendlichen und [...] den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens [entscheidet]“ (MWA, 2008, S. 80), sind zukünftig von Seiten der dualen Partner sowie des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt verstärkt Bemühungen notwendig, um diese Schwachstellen bzw. diejenigen Aspekte, welche die Ausbildungsqualität beeinträchtigen, zu reduzieren.

Die nachfolgende ‚Liste von Vorschlägen zukünftig zu initiierender Maßnahmen‘ versteht sich als Impulsgeber für die an der Ausbildung Beteiligten und enthält erste Empfehlungen, die zur weiteren Entwicklung und Optimierung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt beitragen sollen.

5.2 Vorschläge für zukünftig zu initiierende Maßnahmen

Vorschlag 1: Entwicklung von RGA für die Mischklassenbeschulung durch die zuständigen LISA-Koordinierungsgruppen

Die Schulleiter- und Fachbereichsleitergespräche ließen erkennen, dass zwar an beiden berufsbildenden Schulen große Anstrengungen unternommen werden die Lernsituationen für den Mischklassenunterricht im Team zu erarbeiten und zu evaluieren, es jedoch noch Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten im Lehrerkollegium u. a. aufgrund fehlender konkreter Hinweise in Bezug auf die Entwicklung eines Mischklassenschulcurriculums gibt.

Angesichts dieser signalisierten Probleme sollten noch in diesem Jahr ‚Richtlinien, Grundsätze und Anregungen‘ (RGA) für die Mischklassenbeschulung von den LISA-Koordinierungsgruppen entwickelt und auf dem Landesbildungsserver veröffentlicht werden. Diese RGA könnten dann den Lehrenden hilfreiche Vorschläge, Ideen und Anregungen für die Entwicklung eines Mischklassenschulcurriculums innerhalb der Fachkonferenzen sowie Bildungsgangteams geben und somit maßgeblich zum Abbau vorhandener Unsicherheiten beitragen.

Vorschlag 2: Etablierung von pädagogischen ‚Cross-Mentoring-Programmen‘ zwischen Mischklassenlehrkräften unterschiedlicher berufsbildender Schulen in Sachsen-Anhalt

Die Neuordnung der gastgewerblichen Berufe „berücksichtigte die Forderungen der Arbeitgeber nach einer praxisnahen und handlungsorientierten Ausbildung, um flexibel und

dynamisch auf die Erfordernisse des Wirtschaftsalltags reagieren zu können“ (LISA, 2001, S. 5). Doch wie die Untersuchungen gezeigt haben, existieren zwischen den berufsbildenden Schulen große Unterschiede bei der Umsetzung von Lernsituationen, die an exemplarischen beruflichen Handlungssituationen orientieren. Während die Pädagogen der BbS Wittenberg den Unterricht in hohem Maße praxisbezogen gestalten, ist im Mischklassenunterricht an den BbS Burg ein unausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis festzustellen. Letzteres kann u. a. darauf zurückzuführen sein, dass noch erhebliche Zweifel im Kollegium herrschen oder für viele Burger Lehrkräfte Praxisbezug im Unterricht bisher nur eine untergeordnete Rolle spielt. Folglich zeichnet sich speziell für das Lehrerkollegium der BbS Burg ein deutlicher Unterstützungsbedarf ab, der in Form von so genannten pädagogischen ‚Cross-Mentoring-Programmen‘ erfolgen könnte. D. h. die unterrichtenden Pädagogen der gastgewerblichen Mischklassen der BbS Wittenberg sollten mit den Burger Lehrkräften und Lehrenden aus anderen Schulen mehrmals im Jahr zu einem Erfahrungsaustausch zusammen kommen. Dabei ist zu beachten, dass die Lehrkräfte der BbS Wittenberg die Mentorenrolle einnehmen und folglich ihre Erfahrungen, z. B. ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis zu generieren, an die Lehrkräfte der BbS Burg, welche als Mentees bezeichnet werden, weiterreichen.²⁹

Richtig angewandt und durchgeführt, sollen mit diesem Programm u. a. folgende Ziele verfolgt werden:

- Kompetenzerweiterung, z. B. durch bestmögliche Profitierung der Mentees von den Erfahrungen der Mentoren
- Ausbau der intraschulischen Teamfähigkeit der Pädagogen
- Stärkung der interschulischen Kooperation und Kommunikation

Vorschlag 3: Intensivierung des Fort- und Weiterbildungsangebotes

Gemäß den Aussagen der Schulleiter besteht derzeit (noch) keine Möglichkeit für die Lehrkräfte sich zum Thema ‚Mischklassenbeschulung‘ außerhalb der Schule weiterzubilden. Folglich existiert hier ein besonderer Handlungsbedarf, um zukünftig Expertenvorträge,

²⁹ Anmerkung: In Abhängigkeit vom jeweiligen Sachverhalt kann die Position der Mentoren und Mentees wechseln. D. h., auch die Lehrkräfte der BbS Burg können als Mentoren fungieren und ihre Erfahrungen an die Mentees der BbS Wittenberg übermitteln.

Seminare oder mehrtägige Weiterbildungen zu der eben genannten Thematik anzubieten und somit dem Fortbildungsbedürfnis³⁰ der Pädagogen gerecht zu werden.

Darüber hinaus sollten für die in Mischklassen unterrichtenden Pädagogen spezielle Workshops initiiert werden, in denen insbesondere auf vorherrschende Probleme im Rahmen der Mischklassenbeschulung eingegangen werden kann. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den jeweiligen Workshops könnten dann von den als Multiplikatoren wirkenden Pädagogen wiederum an andere Lehrkräfte übermittelt werden. Im Zuge der voranschreitenden „Internetisierung der Telekommunikation“ (Beckert/ Pohler/Schefczyk, 2006, S. 1) wären durchaus auch spezielle Online-Seminare und Online-Roundtables zum Wissenstransfer und zur Wissenserweiterung der Mischklassenlehrkräfte denkbar.

Anzumerken ist, dass bei der Durchführung jeglicher Art von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Begrifflichkeiten wie ‚Bildungsgangteam‘, ‚Schulcurricula‘, ‚Mischklassenschulcurricula‘ etc. besonders betont und gegebenenfalls erläutert werden sollten, um die Lehrkräfte für diesen Begriffsgebrauch zu sensibilisieren.

Vorschlag 4: Festlegung einer Mischklassenschülerobergrenze

Dieser Vorschlag begründet sich auf das am 27.01.2009 in den BbS ‚Conrad Tack‘ Burg durchgeführte Schulleiterinterview. Gemäß den Aussagen des Schulleiters sollte die Obergrenze auf 25 Auszubildende pro Mischklasse reduziert werden, um u. a. dem Anspruch der methodischen Vielfalt und der Medienkompetenz besser gerecht zu werden. Darüber hinaus könnte (wahrscheinlich) durch eine geringere Klassengröße auch die pädagogisch-didaktische Arbeit verbessert und vertieft, sowie der individuellen Förderung der Auszubildenden besser Rechnung getragen werden.

Unter Berücksichtigung der soeben genannten Aspekte und der Existenz personeller, räumlicher und finanzieller Kapazitäten sollte zukünftig für den gesamten Ausbildungszeitraum, d. h. in der Regel vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr, für alle Mischklassen eine maximale Schülerobergrenze von 25 Auszubildenden abgestrebt werden. Eine wesentliche Überschreitung dieser Obergrenze sollte nur in Ausnahmefällen vom Landesverwaltungsamt zugelassen werden.

³⁰ Gemeint sind sowohl Anpassungs- als auch Aufstiegsfortbildungsbedürfnis.

Vorschlag 5: Etablierung von schulinternen Mediatorenstellen

Die Hospitationen in den Mischklassen und die Fachbereichsleitergespräche haben gezeigt, dass sich einige Auszubildende sehr schuldistanziert und misserfolgsmotiviert verhalten. Mögliche Ursachen könnten darin liegen, dass diese Lernenden aus sozial schwachen oder schwierigen familiären Verhältnissen stammen.

Von daher wäre die Etablierung von schulinternen Mediatorenstellen durchaus zu befürworten. Denn die Mediatoren könnten gegebenenfalls den Kontaktpunkt zwischen der Schule, den Auszubildenden und den Elternhäusern repräsentieren und vermittelnd tätig werden. Vorrangige Aufgaben dieser Mediatoren wären dann:

- Beratung der Auszubildenden bei persönlichen Interessenskonflikten
- Motivierung der Auszubildenden
- Schlichtung von Unstimmigkeiten zwischen den o. g. Parteien
- Unterstützung/Förderung der Lernenden zur Verbesserung ihrer schulischen Leistungen

Vorschlag 6: Anpassung der Lernsituationen an den Trend der Heterogenisierung³¹

Obwohl die Befragung der Auszubildenden nach ihrer Nationalität gezeigt hat, dass der Trend der Heterogenisierung in den gastgewerblichen Mischklassen bislang noch keinen Einzug gehalten hat, sollte dennoch im Mischklassenunterricht der Aspekt der wachsenden Heterogenität berücksichtigt werden.

Folglich sollten die ausbildungsberufsübergreifenden Lernsituationen neben ihren bisherigen lokalen, regionalen und nationalen Bezugspunkten zukünftig auch internationale Referenzpunkte aufweisen.

Vorschlag 7: Erprobung des Lernfeld-Team-Teachings

Da „die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes [...] auch neue Formen der kooperativen und kommunikativen Zusammenarbeit im Lehrerkollegium [eröffnet]“ (LISA, 2002a, S. 60), wäre

³¹ Heterogenisierung bezieht sich in diesem Kontext auf die verschiedenartige Zusammensetzung der Bevölkerung nach Herkunft, Nationalität, Religion und Kultur.

für den Mischklassenunterricht eine Gemeinschaftsarbeit von zwei Pädagogen durchaus denkbar.

Zwar haben die Untersuchungen gezeigt, dass nicht alle Auszubildenden diese Form der Unterrichtsgestaltung und -führung präferieren, aber dennoch sollte, sofern die räumlichen und personellen Voraussetzungen an den berufsbildenden Schulen das ‚Lernfeld-Team-Teaching‘ im Rahmen der Mischklassenbeschulung ermöglichen, diese Unterrichtsform in Sachsen-Anhalt zukünftig erprobt werden.³²

Vorschlag 8: Erprobung der Mischklassenbeschulung mit ‚Äußerer Differenzierung‘ am Beispiel des Ausbildungsberufs Koch im zweiten Lehrjahr

Da sich im zweiten Ausbildungsjahr diverse Inhalte respektive Ziele der einzelnen Lernfelder für die berufliche Fachbildung Koch/Köchin mit den Inhalten bzw. Zielen einzelner Lernfelder der gemeinsamen beruflichen Fachbildung gastgewerblicher Berufe gleichen, bietet sich die Möglichkeit der Mischklassenbeschulung in Form der ‚Äußeren Differenzierung‘ an.

Die auszubildenden Köche könn(t)en temporär begrenzt, d. h. für den Fall der übereinstimmenden Lernfeldinhalte bzw. -zielvorgaben, im zweiten Ausbildungsjahr in den Mischklassenunterricht der gastgewerblichen Berufe³³ involviert werden. Die verbleibenden, nicht konformen ausbildungsberufsspezifischen Lernfeldinhalte müsst(en) dann zusätzlich in ‚Koch-Fachklassen‘ an den Berufsschulen vermittelt werden. Diese zusätzlich benötigten Teilungsstunden wären als Extra- bzw. Zusatzbedarf – genau wie die Form der ‚Äußeren Differenzierung‘ – beim Landesverwaltungsamt in Halle zu beantragen (vgl. SVBl. LSA, 2007, S. 245).

In Anlage 14 werden für das zweite Ausbildungsjahr Möglichkeiten einer Implementierung der Lehrlinge des Ausbildungsberufs Koch/Köchin in den gastgewerblichen Mischklassenunterricht aufgezeigt und dies exemplarisch am Lernfeld 2.1 der gastgewerblichen Berufe veranschaulicht.

³² Anlage 9 enthält bereits eine Implementierungsmöglichkeit des Lernfeld-Team-Teachings.

³³ Obwohl auch der Ausbildungsberuf Koch/Köchin zum Berufsbereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘/ Schwerpunkt ‚Gastgewerbe und Hauswirtschaft‘ zählt, sind mit ‚gastgewerblichen Berufe‘ speziell die Ausbildungsberufe: ‚Fachkraft im Gastgewerbe‘, ‚Hotelfachmann/Hotelfachfrau‘, ‚Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau‘, ‚Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie‘ und ‚Hotelkaufmann/ Hotelkauffrau‘ gemeint.

Vorschlag 9: Entwicklung eines Programms ‚ReSaMi‘³⁴

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass von den am 05.11.2008 offiziell registrierten 26 Ausbildungsverhältnissen in der Mischklasse 1 an den berufsbildenden Schulen Wittenberg zum Befragungszeitpunkt am 23.01.2009 lediglich noch 17 Ausbildungsverhältnisse existierten. Letzteres verdeutlicht, dass zukünftig ein großer Handlungsbedarf besteht um die vorzeitigen Ausbildungsabbrüche im Rahmen der Mischklassenbeschulung zu stoppen. Diesbezüglich sollte von den zuständigen Gremien ein Programm zur ‚**Reduzierung** der vorzeitigen Schulabbruchquote in **Mischklassen**‘ (**ReSaMi**) entwickelt und umgesetzt werden.

Vorschlag 10: Entwicklung eines weiterführenden MKL - Runderlasses

Das für die Berufsbildung zuständige Referat 31 des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt sollte möglichst noch in diesem Jahr einen weiterführenden Runderlass bezüglich der Mischklassenbildung und -beschulung entwerfen und auch im Schulverwaltungsblatt veröffentlichen.

Dieser Erlass sollte die anfangs präsentierten Definitionen einer Mischklasse sowie einer Mischklassenbeschulung enthalten und insbesondere den ‚Katalog von Akzeptanzbedingungen‘, sofern dieser vom Kultusministerium angenommen wird, aufweisen. Des Weiteren müsste in diesem Runderlass u. a. speziell eine intensivere Lernortkooperation betont, sowie auf eine bessere Zusammenarbeit der berufsbildenden Schulen hingewiesen werden. Auch das Zeitfenster (2010-2012) für eine anstehende Evaluation der Mischklassenbeschulung sollte bekannt gegeben werden.

In diesem Zusammenhang wird nochmals darauf hingewiesen, dass dieser neue Runderlass unbedingt einer Veröffentlichung im Schulverwaltungsblatt bedarf. Denn aus den Schulleitergesprächen ging hervor, dass die konstatierten Empfehlungen bzw. Anweisungen zur Mischklassenbeschulung im Runderlass des Kultusministeriums über die ‚Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an berufsbildenden Schulen‘ vom 19.05.2008 bisher nur teilweise berücksichtigt und für nicht verbindlich erachtet werden, da dieser Erlass als ‚nicht veröffentlicht‘ bekannt gemacht wurde.

³⁴ ReSaMi = Reduzierung der vorzeitigen Schulabbruchquote in Mischklassen.

Literatur

Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums (2008). Berufsschulunterricht für Auszubildende in neuen Ausbildungsberufen bzw. neu geordneten Ausbildungsberufen, Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 09.07.2008. Wiesbaden: A. Bernecker Verlag GmbH, S. 319-326.

Amtsblatt des Schulministeriums NRW (2008). Genehmigung von Schulträgerbeschlüssen zur Errichtung und Erweiterung von Fachklassen des dualen Systems an Berufskollegs durch die oberste Schulaufsichtsbehörde, RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 10.03.2008. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH, S. 192.

Amt für Volks- und Mittelschulen (2003). Begriffsklärung Integrative Schulungsformen ISF. Online: <http://www.ow.ch/dl.php/de/20051220090323/ISF-Begriffe-2003.pdf>, S. 1-7, (03.12.2008).

Arnold, R (2006). Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355-369.

Bader, R. & Schäfer, B (1997). Differenzierung in Berufsschule, Integrierte Fachklassen in gewerblich-technischen Berufsfeldern und didaktisch-methodische Konsequenzen – Modellversuch MODI. Bezirksregierung Münster.

Bader, R (2000). Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 33-50.

Bader, R. & Müller, M (2002). Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 63-73.

Bader, R (2004). Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-36.

BBiG (2005). In: *Berufsbildung 2005 – Das neue Berufsbildungsgesetz und die geänderte Handwerksordnung*. Hamburg: Feldhaus Verlag.

BbS Burg (2008). Berufsbildende Schule Conrad Tack. Online: http://www.stadt-burg.de/bildung/schulen/be_berufsschule.html (28.12.2008).

BbS Burg (2008a). Berufsfachschulen (BFS) mit Vermittlung von beruflicher Grundbildung und schulischen Abschlüssen. Online: <http://www.bbs-burg.de/bfs.htm>, (28.12.2008).

BbS Wittenberg (2008). Berufstheoretische Ausbildung (Duales System). Online: <http://www.bbs-wittenberg.bildung-lsa.de/kDualSys.htm>, (28.12.2008).

Beckert, B. et al (2006). Technologische und ökonomische Langfristigkeitsperspektiven der Telekommunikation, Studie des SAP-Stiftungslehrstuhls für Entrepreneurship und Innovation der TU Dresden und des Fraunhofer ISI für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Online: <http://www.isi.fraunhofer.de/pr/zusammenfassungTK2010.pdf> (12.02.2009).

BIBB (2008). Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2008 – Kurzbeschreibungen, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (2008a). Neue und neugeordnete Ausbildungsberufe 2009. Online: <http://www.bibb.de/de/31520.htm> (20.12.2008).

BIBB (2008b). Anzahl der Ausbildungsberufe. Online: <http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm> (20.12.2008).

Birg, H (2004). Dynamik der demographischen Alterung und Bevölkerungsschrumpfung – wirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen in Deutschland. Bielefeld: Institut für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik der Universität Bielefeld.

BMBF (2007). 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bonz, B (2001). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In: Bonz, B (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsbildung konkret*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren GmbH, S. 90-114.

Bortz, J. & Döring, N (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Böttcher, W. et al (2006). Evaluation im Bildungswesen – Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Buschfeld, D (2002). Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung*, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 29-39.

Dimanski, B (2004). Handlungsorientierter Unterricht aus Sicht der Lernenden. In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 279-308.

Deisenroth, H. & Köbbing, J (2004). Evaluation der Bildungsgangarbeit in NRW im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 315-349.

Doering, W. & Dettweiler G (1992). Berufsausbildung für Fachangestellte an Archiven, Bibliotheken, Bildagenturen und Bildstellen sowie Dokumentationsstellen – Schlussbericht eines Forschungsprojekts. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, Heft 8. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 1-276.

Drosdowski, G (1993). Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Euler, D. & Severing, E (2006). Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Online: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf, S. 1-36., (05.12.2008).

Fegebank, B (2004). Berufsfeldlehre – Ernährung und Hauswirtschaft, Band 5. In: Bonz, B. & Schanz, H (Hrsg.), *Diskussion Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Friedrichs, J (1990). Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Grünert, H. et al (2007). Betriebliche Ausbildung und Arbeitsmarktlage – eine vergleichende Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Niedersachsen, Forschungsberichte aus dem Zentrum für Sozialforschung Halle e. V.. Online: http://www.zsh-online.de/pdf/07_5FB.pdf (13.02.2009).

Götz, K. & Häfer, P (1992). Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen, Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Herget, H. et al (2002). Attraktiver Berufsstart durch Zusatzqualifikationen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 44-47.

Imdorf, C (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung: Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsforschung GmbH (2008). Europäische Strukturfonds Sachsen-Anhalt 2007-2013, Machbarkeitsstudie. Online: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MBV/PDF/Raumordnung/Demografie/PDF/Endbericht_05_2008.pdf (03.12.2008).

ISG (2005). Evaluation des Gesamtsystems zur Unterstützung benachteiligter Ausbildungsbewerber in Sachsen. Online: http://www.economix.org/ISG_ECONOMIX_Evaluation_Sachsen.pdf, S. 296-298 (14.12.2008).

Kaiser, F.-J. & Kaminski, H (1994). Methodik des Ökonomie-Unterrichts, Grundlagen eines Handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

KSD (2008). Länderbericht Sachsen-Anhalt zur Delegiertenversammlung 2008 in Speyer. Online: <http://www.ksdev.de/saan-lb08.htm> (06.01.2009).

KMK (1991). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbs91-03-15.pdf>, S. 1-6 (03.12.2008).

KMK (1997). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.1997. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Koch.pdf> (06.01.2009).

KMK (1997a). Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.1997. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/FKGastgewerbe.pdf> (06.01.2009).

KMK (2007). Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 – 2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/schulprognosetext.pdf> (11.12.2008).

KMK (2007a). Erklärung der Kultusministerkonferenz gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung, Beschluss vom 28.02.2007. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Vereinbarungen__Erklaerungen/070425-duale-berufsausbildung.pdf (14.12.2008).

KMK (2007b). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf>, (11.12.2008).

Koalitionsvertrag (2006). Sachsen-Anhalt – Land mit Zukunft, Vereinbarung zwischen der Christlich Demokratischen Union Deutschlands und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands über die Bildung einer Koalition in der fünften Legislaturperiode des Landtags von Sachsen-Anhalt 2006-2011. Online: http://cdulsa.eckpunkt.de/ftp/PDF/koalitionsvertrag_lsa.pdf (07.12.2008).

Kuklinski, P (2006). Demografischer Wandel und Schulnetzplanung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 54. Jahrgang. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag GmbH, S. 474-492.

Kunz (2008). In: FOS-BOS Kempten (Hrsg.), *13. Klasse wird zur Dauereinrichtung*. Online: http://www.fosbos-kempten.de/html/presse_07_08.html#13.%20Klasse%20wird%20zur%20Dauereinrichtung (16.12.2008).

Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt (2008). Zuordnung der Ausbildungsberufe zu Berufsbereichen/Berufsfeldern und Berufsgruppen in der Schulform Berufsschule, Stand 02.06.2008. Online: http://www.bildung-lsa.de/db_data/4603/berufe_.pdf (20.12.2008).

Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt (2009). Datenbank der Schulen von Sachsen-Anhalt. Online: <http://www.technik.bildung-lsa.de/cgi-bin/showschule.cgi?typid=10&schulort=&verbindung=OR&schulname=&submit=Suche+starten>, (09.01.2009).

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1997). Profilbildung in Kollegschulen und berufsbildenden Schulen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

LISA (1995). Handlungsorientierter Unterricht in den Berufen des Hotel- und Gastgewerbes zur Umsetzung der vorläufigen Rahmenrichtlinien des Landes Sachsen-Anhalt. LISA Halle.

LISA (2000). Modellversuch SELUBA – Informationen zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne in Sachsen-Anhalt., Halle: RUPA Druck Dessau.

LISA (2001). Modellversuch SELUBA – Implementierung von Rahmenlehrplänen im Gastgewerbe. Halle: RUPA Druck Dessau.

LISA (2002). Modellversuch SELUBA – Dokumentation der gemeinsamen Fachtagung der Modellversuchspartner Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen vom 22. bis 24. April 2002 in Quedlinburg. Halle: RUPA Druck Dessau.

LISA (2002a). Modellversuch SELUBA – Lernfelder in der Schule gestalten. Halle: RUPA Druck Dessau.

LKGebNRG (2005). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, 16. Jahrgang, Nummer 60. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 692-695.

Lucke, D (1995). Akzeptanz: Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“. Opladen: Leske und Budrich.

Mankiw, N. G (2004). Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Mayer, H. O (2004). Selbstgesteuertes Lernen als Herausforderung in der Informationsgesellschaft. In: Mayer, H. O. & Treichel D (Hrsg.), *Handlungs-orientiertes Lernen und eLearning*. München: Oldenbourg Verlag, S. 121-126.

MK (2007). Qualitätsentwicklung an Schulen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Grafisches Centrum Cuno GmbH & Co. KG, S. 1-44.

MK (2008). Planungshinweise – Mittelfristige Schulentwicklungsplanung. Online: http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/planungs_hinweise.pdf, S. 1-16 (08.12.2008).

MK (2008a). Kabinettsvorlage – Unterrichtung über die Neufassung der Verordnung zur Schulentwicklungsplanung für den Planungszeitraum 2009/2010 bis 2013/2014. Online: http://www.asp.sachsen-anhalt.de/lisa_ge_extern/files/e/ge_46_a9664173db0ce783e78e2b2ed878fc01_142.pdf, S. 1-15 (05.12.2008).

MK (2008b). Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an den berufsbildenden Schulen, RdErl. des MK vom 19.05.2008, S. 1-2, (nicht veröffentlicht).

MK (2008c). Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an den berufsbildenden Schulen, Anlage zum RdErl. des MK vom 19.05.2008, S. 1-6, (nicht veröffentlicht).

MK (2008d). Erhebung zur Unterrichtsversorgung in Mischklassen im Land Sachsen-Anhalt vom 05.11.2008, (interne MK-Daten, nicht veröffentlicht).

Müller, M (2000). SELUBA – ein Modellversuch zur Implementation und Evaluation des Lernfeld-Konzepts. In: Zöllner, A (Hrsg.), *Curriculum-, Qualitäts- und Personalentwicklung – Bausteine zur Profilbildung beruflicher Schulen*, 11. Hochschultage Berufliche Bildung 2000, Bielefeld: Bertelsmann, S. 23-34.

Müller, M. & Bader, R (2004). Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 82-93.

Müller, M. & Hermann, G. G (2004). Das Expertenseminar für Mitglieder in Rahmenlehrplanausschüssen – ein Qualifizierungsangebot der Kultusministerkonferenz (KMK). In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 54-60.

MWA (2008). Berufsbildungsbericht 2007 für das Land Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Sachsen-Anhalt.

nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung GmbH (2008). Innovative Maßnahmen zur Bewältigung des demographischen Wandels – Generationswechselmanagement in Sachsen-Anhalt. Online: http://www.nexus-berlin.com/download/Kurzfassung_eu.pdf, S. 1-8 (10.12.2008).

Ottweiler, O (2005). Die Positionen von Parteien, Verbänden und Kirchen zur Ganztagschule. In: Ladenthin, V. & Rekus, J (Hrsg.), *Die Ganztagschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 177-198.

Pfeifer, W (1993). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Philologenverband Sachsen-Anhalt (2007). Rahmenbedingungen für die Schulentwicklungsplanung in Sachsen-Anhalt von 2009/2010 bis 2013/2014. In: *Gymnasium in Sachsen-Anhalt*, Heft 4. Düsseldorf: Pädagogik & Hochschulverlag, S.13-14.

Riedl, A (2008): Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. Online: <http://www.lrz-muenchen.de/~riedlpublikationen/pdf/inneredifferenzierungriedl2008.pdf>, S. 1-4 (11.03.2009).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008). Fachklassenliste mit Einzugsbereichen Schuljahr 2008/2009. Online: http://www.vsw-direkt.de/pdf/download/2008/Fachklassenliste%202008_09%20VSW.pdf, S. 1-3 (08.12.2008).

SchulG LSA (2005). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, 16. Jahrgang, Nummer 50. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte, S. 520-549.

Scheuch, E. K (1973). Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R (Hrsg.), *Handbuch der Empirischen Sozialforschung*. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken Erster Teil, 3. Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Schnell, R. et al (1993). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag.

Schulministerium NRW (2008). Liste gemeinsamer Beschulungsmöglichkeiten. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Fachklassen_an_BK.pdf, S. 2-17 (08.12.2008).

SEPI-VO (2008). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, 19. Jahrgang, Nummer 20. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 309-312.

SGSA (2008). Städte und Gemeinden 2020 – Leitbild für eine nachhaltige Kommunalpolitik. Online: <http://www.sachsen-anhalt.de/> LPSA/

fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_LpB/Landespolitik/06_-_Kregel_-_Anhang_2_-_Staedte_und_Gemeinden_2020.pdf (18.12.2008).

Sloane, P. F. E (2002). Schulorganisation und Curriculum. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung*, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 9-25.

Sloane, P. F. E (2008). Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ - Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf, S. 1- 23 (18.12.2008).

Spanneberg, M (2004). Richtlinien, Grundsätze und Anregungen (RGA) als bedarfs- und nachfragegerechte curriculare Angebote. In: Bader, R. & Müller, M (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221- 227.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2006). Durchschnittsalter in Sachsen-Anhalt steigt. Online: <http://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/2006/08/129.html> (12.12.2008).

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2007). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerungsvorausberechnung nach Alter und Geschlecht, 4. Regionalisierte Bevölkerungsprognose 2005 – 2025. Halle (Saale): Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2008). Bevölkerungsentwicklung Sachsen-Anhalts seit 1966. Online: http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/1/12/124/12411/Bevoelkerungsentwicklung_Sachsen-Anhalts_seit_1966.html (19.12.2008).

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2008a). Bevölkerungsprognose für Sachsen-Anhalt. Online: <http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/bevoelkerung/prognose/index.html>, (19.12.2008).

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2008b). Gebietsinformationen, Online: <http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/gk/fms/fms11i.html> (19.12.2008).

SVBl. LSA (2004). Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen, RdErl. des MK vom 14.10.2004, 13. Jahrgang, Nummer 15. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 353-446.

SVBl. LSA (2005). Bildung von Klassen an den berufsbildenden Schulen, RdErl. des MK vom 13.05.2005, 14. Jahrgang, Nummer 6. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 165-166.

SVBl. LSA (2006). Ergänzende Regelungen zur Klassenbildung an den berufsbildenden Schulen, RdErl. des MK vom 06.04.2006, 15. Jahrgang, Nummer 5. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 95-96.

SVBl. LSA (2007). Unterrichtsorganisation an den öffentlichen berufsbildenden Schulen ab Schuljahr 2007/2008, RdErl. des MK vom 10.07.2007, 16. Jahrgang, Nummer 7. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 244-245.

SVBl. LSA (2008). Ergänzende Regelungen zur Klassenbildung an den berufsbildenden Schulen, RdErl. des MK vom 18.07.2008, 17. Jahrgang, Nummer 9. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 268-269.

SVBl. LSA (2008a). Regionale und überregionale Fachklassen im Schuljahr 2008/2009, RdErl. des MK vom 30.05.2008, 17. Jahrgang, Nummer 7. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 211-219.

Teichler, U (1999). Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Olbertz, J.-H. & Pasternack, P (Hrsg.), *Profilbildung, Standards, Selbststeuerung – Ein Dialog zwischen Hochschulreform und Reformpraxis*, Weinheim: BELTZ – Deutscher Studien Verlag, S. 27-38.

Thüringer Kultusministerium (2008). Schulnetz der staatlichen berufsbildenden Schulen in Thüringen – Schuljahr 2008/2009. Online: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/schulsystem/hinweise_schulnetz_2008.pdf, S. 1-5 (26.12.2008).

Thüringer Kultusministerium (2008a). Schulnetz 2008/2009. Online: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/schulsystem/berufsbildendeschulen/schulnetz_der_sbbs_2008-2009.xls, 3. Tabellenblatt – Einzugsbereiche (26.12.2008).

Tramm, T (2002). Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung*, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 41-62.

Ulrich, J. G (2006). Wie groß ist die Lehrstellenlücke wirklich? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 12-16.

Verordnung zur Klassenbildung und zur Aufnahme an den BbS (2006). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, 17. Jahrgang, Nummer 12. Magdeburg: Freyburger Buchdruckwerkstätte GmbH, S. 166-167.

Wallrabenstein, W (1994). *Offene Schule – Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Weiß, M (2004). Demographischer Wandel – Einführung in das Thema, In: 13. Wissenschaftliches Kolloquium am 18. und 19. November 2004 im Gerhard-Fürst-Saal des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden. Online: <http://kolloq.destatis.de/2004/weiss.pdf>, S. 1-6 (06.12.2008).

Wellenreuther, M (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung*, Weinheim: Juventa Verlag.

Anhang

- Anlage 1: Bevölkerungsentwicklung in Sachsen-Anhalt
- Anlage 2: Berufsbildende Schulen – Aktuelle Schülerzahlen und Prognosen
- Anlage 3: Übersicht über Beschulungsstandorte für das Schuljahr 2008/ 2009 und ihre Ausbildung in speziellen LÜFK, LFK und RFK
- Anlage 4: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 1996 – 2009
- Anlage 5: Übersicht über die Anzahl der Mischklassen an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt (Stand 05.11.2008)
- Anlage 6: Regionalisierte Bevölkerungsprognose für den Zeitraum 2005 – 2025
- Anlage 7: Top 10 der Wunschberufe 2006/2007
- Anlage 8: Top 10 der gemeldeten Berufsausbildungsstellen 2006/2007
- Anlage 9: Implementierungsmöglichkeiten von Lehrlingen des Ausbildungsberufs Koch/Köchin in den gastgewerblichen Mischklassenunterricht im 2. Ausbildungsjahr

Anlage 1: Bevölkerungsentwicklung in Sachsen-Anhalt

Jahr	Bevölkerung	Bevölkerungs- veränderung	Geburtenüberschuss bzw. -defizit
1985	3.021.008	-12.452	-1.893
1986	3.011.970	-9.038	-2.512
1987	3.007.292	-4.678	-254
1988	3.004.456	-2.836	-1.547
1989	2.964.971	-39.485	-2.999
1990	2.873.957	-91.014	-6.874
1991	2.823.324	-50.633	-18.744
1992	2.796.981	-26.343	-19.470
1993	2.777.935	-19.046	-20.228
1994	2.759.213	-18.722	-19.536
1995	2.738.928	-20.285	-18.951
1996	2.723.620	-15.308	-16.487
1997	2.701.690	-21.930	-13.698
1998	2.674.490	-27.200	-13.498
1999	2.648.737	-25.753	-11.883
2000	2.615.375	-33.362	-11.452
2001	2.580.626	-34.749	-11.548
2002	2.548.911	-31.715	-12.542
2003	2.522.941	-25.970	-12.743
2004	2.494.437	-28.504	-11.671
2005	2.469.716	-24.721	-12.111
2006	2.441.787	-27.929	-12.224
2007	2.412.472	-29.315	-12.005
2008	2.397.603	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Prognose des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalt.</p> <p>Als Basisjahr wurde das Jahr 2005 zugrunde gelegt.</p> </div>	
2009	2.373.943		
2010	2.350.427		
2011	2.327.497		
2012	2.305.147		
2013	2.283.052		
2014	2.260.810		
2015	2.238.286		
2016	2.215.240		
2017	2.191.433		
2018	2.166.865		
2019	2.141.462		
2020	2.115.271		
2021	2.088.387		
2022	2.060.909		
2023	2.032.968		
2024	2.004.728		
2025	1.976.237		

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2008; 2008a.

Anlage 2: Berufsbildende Schulen – Aktuelle Schülerzahlen und Prognosen

Jahr	Sachsen- Anhalt	alte Bundesländer	neue Bundesländer	Bundesrepublik Deutschland
2005	85.031	2.177.713	593.082	2.770.795
2006	81.220	2.219.570	577.020	2.796.590
2007	75.880	2.248.200	536.840	2.785.040
2008	68.070	2.251.530	476.650	2.728.180
2009	59.360	2.227.540	413.920	2.641.460
2010	52.350	2.181.230	358.260	2.539.490
2011	47.230	2.129.530	320.140	2.449.670
2012	44.620	2.094.550	307.580	2.402.130
2013	43.620	2.084.930	307.240	2.392.170
2014	43.620	2.074.010	316.730	2.390.740
2015	43.520	2.058.030	329.540	2.387.570
2016	43.320	2.036.410	337.020	2.373.430
2017	42.820	2.018.410	341.220	2.359.630
2018	42.820	1.977.250	340.850	2.318.100
2019	42.620	1.947.810	340.150	2.287.960
2020	42.520	1.898.840	339.820	2.238.660

Quelle: KMK, 2007, S. 25*.

Anlage 3: Übersicht über Beschulungsstandorte für das Schuljahr 2008/2009 und ihre Ausbildung in speziellen LÜFK, LFK und RFK³⁵

Berufsbildende Schule (BbS)		LÜFK	LFK	RFK Nord	RFK Süd
1	BbS Aschersleben	-	1	1	-
2	BbS Bernburg	-	-	-	-
3	BbS "A. Parseval" Bitterfeld	2	8	-	3
4	BbS I Dessau-Roßlau	-	2	-	-
5	BbS II Dessau-Roßlau	-	-	-	1
6	BbS I "Max Eyth" Halle	-	7	-	4
7	BbS II "Gutjahr" Halle	-	6	-	5
8	BbS III "J.C.v.Dreyhaupt" Halle	2	4	-	5
9	BbS IV "Friedrich List" Halle	-	1	-	7
10	BbS V Halle	-	2	-	1
11	BbS Halberstadt	-	-	-	-
12	BbS Haldensleben	1	-	3	-
13	BbS „Conrad Tack“ Jerichower Land	2	2	2	-
14	BbS Köthen	-	1	-	1
15	BbS I Magdeburg	-	1	10	-
16	BbS II Magdeburg	-	5	1	-
17	BbS III Magdeburg	2	-	9	-
18	BbS IV Magdeburg	-	1	1	-
19	BbS Oschersleben	-	-	3	-
20	BbS Quedlinburg	-	3	1	-
21	BbS Altmarkkreis Salzwedel	-	-	1	-
22	BbS Mansfeld-Südharz	-	1	-	-
23	BbS "C. Wentzel" Saalekreis	1	2	-	-
24	BbS II Saalekreis	1	-	-	4
25	BbS Schönebeck	1	2	1	-
26	BbS I Stendal	-	-	1	-
27	BbS II Stendal	-	-	-	-
28	BbS Weißenfels	-	-	-	-
29	BbS Wernigerode	1	1	2	-
30	BbS Wittenberg	2	4	-	-
31	BbS Zeitz	1	-	-	-
Gesamtanzahl in Sachsen-Anhalt		16	54	36	31

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an den Runderlass des Kultusministeriums vom 30.05.2008 (SVBl. LSA, 2008, S. 211-219).

³⁵ Die nachfolgend dargestellte Übersicht gibt nur einen Richtwert für die Anzahl der LÜFK, LFK und RFK an und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Denn in besonderen Ausnahmefällen, z. B. in denen die erforderliche Klassenstärke nicht erreicht wird, können Schülerinnen und Schüler von der LFK in die LÜFK, bzw. von der RFK in die LFK übersandt werden. Darüber hinaus ist für eine begrenzte Anzahl von Ausbildungsberufen ab dem 3. Ausbildungsjahr zum einen eine Beschulung in LFK anstatt in RFK vorgesehen und zum anderen ist bei einigen Ausbildungsberufen ein Wechsel zwischen den berufsbildenden Schulen innerhalb einer RFK möglich.

Diese speziellen Regelungen bezüglich einzelner Ausbildungsberufe können dem Runderlass des Kultusministeriums von Sachsen-Anhalt vom 30.05.2008 entnommen werden (SVBl. LSA, 2008a, S. 211-219).

Anlage 4: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 1996 – 2009

Jahr	neue Ausbildungsberufe	modernisierte Ausbildungsberufe	neue und modernisierte Berufe insgesamt
1996	3	18	21
1997	14	35	49
1998	11	18	29
1999	4	26	30
2000	4	9	13
2001	3	8	11
2002	8	11	29
2003	7	21	28
2004	5	25	30
2005	5	18	23
2006	4	17	21
2007	4	6	10
2008	7	3	10
1996 – 2008	79	215	294
2009 (geplant)	3	3	6
1996 – 2009 (Prognose)	82	218	300

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB, 2008, S. 5; 2008a.

Anlage 5: Übersicht über die Anzahl der Mischklassen an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt (Stand 05.11.2008)

Name und Anschrift der BbS		Mischklassenbeschulung ab dem 01.08.2008		
		GTB ³⁶	KVB ³⁷	AGB ³⁸
1	Berufsbildende Schulen Aschersleben Magdeburger Str. 22, 06449 Aschersleben	8	3	1
2	Berufsbildende Schulen Bernburg Thomas-Müntzer-Str. 39, 06406 Bernburg (Saale)	3	2	1
3	Berufsschulzentrum "A. Parseval" Bitterfeld Parsevalstr. 2, 06749 Bitterfeld-Wolfen	20	3	2
4	Berufsbildende Schulen „Conrad Tack“ Magdeburger Chaussee 1, 39288 Burg	12	6	2
5	Berufsbildende Schulen I Dessau-Roßlau Junkersstr. 30, 06847 Dessau-Roßlau	-	3	2
6	Berufsbildende Schulen II Dessau-Roßlau Junkersstr. 30, 06847 Dessau-Roßlau	10	-	-
7	Berufsbildende Schulen I " Max Eyth" Halle An der Schwimmhalle 3, 06122 Halle (Saale)	16	-	-
8	Berufsbildende Schulen II "Gutjahr" Halle Gutjahrstr. 1, 06108 Halle (Saale)	14	-	2
9	Berufsbildende Schulen III Halle "J.C.v.Dreyhaupt" Dreyhauptstr. 1, 06108 Halle (Saale)	5	3	4
10	Berufsbildende Schulen IV "Friedrich List" Halle Charlottenstr. 15, 06108 Halle (Saale)	-	10	-
11	Berufsbildende Schulen V Halle Rainstr. 19, 06114 Halle (Saale)	-	-	2
12	Berufsbildende Schulen "C. Wentzel" Saalekreis Delitzscher Str. 45, 06112 Halle (Saale)	-	-	7
13	Berufsbildende Schulen Haldensleben Neuhaldensleber Straße 46f, 39340 Haldensleben	9	5	-
14	Berufsbildende Schulen Köthen Badeweg 4, 06366 Köthen (Anhalt)	-	-	-
15	Berufsbildende Schulen Halberstadt Dorfstr. 4, 38895 Langenstein	1	4	1
16	Berufsbildende Schulen II Saalekreis Emil-Fischer-Str. 6-8, 06237 Leuna	17	4	-
17	Berufsbildende Schulen I Magdeburg Lorenzweg 81, 39128 Magdeburg	-	7	-
18	Berufsbildende Schulen II Magdeburg Salzmannstr. 9, 39112 Magdeburg	-	-	4
19	Berufsbildende Schulen III Magdeburg Am Krökentor 1a – 3, 39104 Magdeburg	34	-	-
20	Berufsbildende Schulen IV Magdeburg Alt Westerhüsen 51/52, 39122 Magdeburg	-	-	-
21	Berufsbildende Schulen Oschersleben Burgbreite 2-3, 39387 Oschersleben (Bode)	6	4	2
22	Berufsbildende Schulen Quedlinburg Bossestr. 3, 06484 Quedlinburg	4	4	2

³⁶ GTB = gewerblich-technischer Bereich

³⁷ KVB = kaufmännisch-verwaltender Bereich

³⁸ AGB = allgemein-gewerblicher Bereich

23	Berufsbildende Schulen Altmarkkreis Salzwedel Am Schwarzen Weg 1, 29410 Salzwedel	6	3	4
24	Berufsbildende Schulen Mansfeld-Südharz Friedrich-Engels-Str. 22, 06526 Sangerhausen	14	1	4
25	Berufsbildende Schulen Schönebeck Magdeburger Str. 302, 39218 Schönebeck	5	4	1
26	Berufsbildende Schulen I Stendal Schillerstr. 6, 39576 Stendal	12	-	1
27	Berufsbildende Schulen II Stendal Schillerstr. 4 Haus 2, 39576 Stendal	-	1	1
28	Berufsbildende Schulen Weißenfels Tagewerbener Str. 75, 06667 Weißenfels	-	2	-
29	Berufsbildende Schulen Wernigerode Feldstr. 79, 38855 Wernigerode	15	4	5
30	Berufsbildende Schulen Wittenberg Mittelfeld 50, 06886 Lutherstadt Wittenberg	13	4	6
31	Berufsbildende Schulen Zeitz Alte Werkstr. 1, 06712 Zeitz	14	5	6
Gesamtanzahl der Mischklassen in Sachsen-Anhalt in den jeweiligen Bereichen (Stand 05.11.2008):		238	82	60
Mischklassen insgesamt in Sachsen-Anhalt (Stand 05.11.2008):		380		

Quellen: Eigene Auswertung und Darstellung von internen MK-Daten, die sich auf eine Erhebung zur Unterrichtsversorgung vom 05.11.2008 bezogen. Name und Anschrift der berufsbildenden Schulen gemäß Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt, 2008.

Anlage 6: Regionalisierte Bevölkerungsprognose für den Zeitraum 2005 – 2025

Kreisfreie Stadt/ Landkreis/Land	Basisjahr 2005	Prognosejahr 2025	Bevölkerungsveränderung	
			In Personen	in Prozent
Sachsen-Anhalt	2.469.716	1.976.237	-493.479	-20,0
Dessau-Roßlau, Stadt	92.339	78.681	-13.658	-14,8
Halle (Saale), Stadt	237.198	206.120	-31.078	-13,1
Landeshauptstadt Magdeburg	229.126	208.272	-20.854	-9,1
Altmarkkreis Salzwedel	96.040	78.566	-17.474	-18,2
Anhalt-Bitterfeld	190.771	136.579	-54.192	-28,4
Börde	190.080	160.299	-29.781	-15,7
Burgenland	207.727	152.032	-55.695	-26,8
Harz	247.490	209.149	-38.341	-15,5
Jerichower Land	102.402	80.343	-22.059	-21,5
Mansfeld-Südharz	163.620	115.734	-47.886	-29,3
Saalekreis	208.094	184.716	-23.378	-11,2
Salzland	226.593	164.480	-62.113	-27,4
Stendal	131.267	96.114	-35.153	-26,8
Wittenberg	146.969	105.152	-41.817	-28,5

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2007, S. 12.

Anlage 7: Top 10 der Wunschberufe 2006/2007

Top 10 der Bewerberinnen		Häufigkeit
1	Bürokauffrau	913
2	Kauffrau im Einzelhandel	911
3	Verkäuferin	895
4	Friseurin	508
5	Hotelfachfrau	506
6	Bankkauffrau	350
7	Fachkraft im Gastgewerbe	337
8	Köchin	332
9	Restaurantfachfrau	296
10	Medizinische Fachangestellte	289

Quelle: MWA, 2008, S. 49.

Top 10 der Bewerber		Häufigkeit
1	Kraftfahrzeugmechatroniker	1.371
2	Koch	959
3	Tischler	542
4	Metallbauer	498
5	Kaufmann im Einzelhandel	475
6	Fachlagerist	420
7	Verkäufer	393
8	Mechatroniker	389
9	Maler, Lackierer	388
10	Industriemechaniker	361

Quelle: MWA, 2008, S. 49.

Anlage 8: Top 10 der gemeldeten Berufsausbildungsstellen 2006/2007

Top 10 der gemeldeten Berufsausbildungsstellen		Häufigkeit
1	Koch/Köchin	903
2	Verkäufer/Verkäuferin	866
3	Bürokaufmann/Bürokauffrau	777
4	Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	693
5	Fachkraft im Gastgewerbe	541
6	Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau	461
7	Fachlagerist/in	445
8	Friseur/Friseurin	426
9	Metallbauer/Metallbauerin	414
10	Kraftfahrzeugmechatroniker/in	282

Quelle: MWA, 2008, S. 49.

An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass die von der Bundesagentur für Arbeit veröffentlichten Zahlen über die gemeldeten Berufsausbildungsstellen und Bewerber nur einen ungefähren Richtwert repräsentieren. In der Realität sind diese Zahlen um einiges höher. Denn zum einen ist die „Inanspruchnahme der Dienste der BA [...] freiwillig [und folglich werden] [...] Betriebe und Jugendliche, die die BA nicht einschalten [...] nirgendwo registriert“ (Ulrich, 2006, S. 13) und sind somit statistisch nicht nachweisbar.

Zum anderen tauchen die Unternehmen, „die ihr Bewerbungsverfahren mit mehr-monatigem Vorlauf vor dem Start des neuen Lehrjahres beenden, [...] mit ihren erfolglosen Stellenbesetzungsversuchen nirgendwo in der Angebotsstatistik auf“ (ebd., S. 13). Ebenfalls werden auch Bewerber, die sich nach Zeiten endloser Jobsuche für eine Alternative, z.B. berufsvorbereitende Maßnahme oder Berufsfachschule entscheiden in der Nachfragestatistik eliminiert, denn diese Bewerber haben gemäß der Auffassung der BA den Status einer Vermittlung erreicht (vgl. ebd., S. 13)

Anlage 9: Implementierungsmöglichkeiten von Lehrlingen des Ausbildungsberufs Koch/Köchin in den gastgewerblichen Mischklassenunterricht im 2. Ausbildungsjahr

Ausgangslage:

Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.1997 weist der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin im 2. Ausbildungsjahr folgende Lernfelder und Zeitrichtwerte auf:

Lernfelder für die berufliche Fachbildung Koch/Köchin		Zeitrichtwerte
2.1	Speisen aus pflanzlichen Rohstoffen	60 Stunden
2.2	Zwischenmahlzeiten	40 Stunden
2.3	Kalte und warme Büfets	40 Stunden
2.4	Nachspeisen	60 Stunden
2.5	A la carte-Geschäfte	80 Stunden
Summe		280 Stunden

Quelle: Modifiziert entnommen aus KMK, 1997, S. 12.

Hingegen werden im RLP für die Berufsausbildung im Gastgewerbe (Beschluss der KMK vom 05.12.1997) folgende Lernfelder und Zeitrichtwerte für das 2. Ausbildungsjahr ausgewiesen:

Lernfelder für die gemeinsame berufliche Fachbildung der gastgewerblichen Berufe³⁹		Zeitrichtwerte
2.1	Beratung und Verkauf im Restaurant	100 Stunden
2.2	Marketing	80 Stunden
2.3	Wirtschaftsdienst	40 Stunden
2.4	Warenwirtschaft	60 Stunden
Summe		280 Stunden

Quelle: Modifiziert entnommen aus KMK, 1997a, S. 12.

Dennoch lassen sich bei genauer Analyse beider RLP einige annähernd identische Inhalts- bzw. Zielvorgaben in den jeweiligen Lernfeldern finden und es besteht somit – zumindest rein theoretisch – eine Aussicht auf Mischklassenbeschulung in der äußeren Differenzierungsform für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin im 2. Ausbildungsjahr.

³⁹ Mit ‚gastgewerblichen Berufe‘ sind speziell die Ausbildungsberufe: Fachkraft im Gastgewerbe, Hotel-fachmann/Hotelfachfrau, Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau sowie Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie gemeint.

Lernfelder für die gemeinsame berufliche Fachbildung der gastgewerblichen Berufe		Involvierung auszubildender Köche aufgrund partiell übereinstimmender RLP-Vorgaben (theoretisch) möglich?
2.1	Beratung und Verkauf im Restaurant	Ja
2.2	Marketing	Ja
2.3	Wirtschaftsdienst	Nein
2.4	Warenwirtschaft	Ja

Quelle: Darstellung beruht auf den Ergebnissen der eigenen Auswertung von KMK-Rahmenlehrplänen (KMK, 1997; 1997a).

Nachfolgend wird exemplarisch am Lernfeld 2.1 (LF 2.1) der gastgewerblichen Berufe aufgezeigt, inwieweit annähernd identische Zielvorgaben (ZV) bzw. Inhaltsvorgaben (IV) zum Rahmenlehrplan des Ausbildungsberufs Koch/Köchin existieren.

Gastgewerbliche Berufe (LF 2.1)	Koch/Köchin
annähernd gleiche ZV: Die Schülerinnen und Schüler ...	
... sind in der Lage, anhand der Speise- und Getränkekarte Verkaufsgespräche zu führen.	... wirken bei der Gästeberatung über das Angebot von Speisen aus pflanzlichen Rohstoffen mit (ZF: LF 2.1)
	... wirken bei der Gästeberatung über das Angebot an kleinen Gerichten mit (ZF: LF 2.2)
	... wirken bei Verlaufsgesprächen mit und wenden Kommunikationsregeln an. Sie beraten Gäste am Büfett (ZF: LF 2.3)
	... wirken bei der Gästeberatung über das Nachspeiseangebot mit (ZF: LF 2.4)
	... wirken bei der Gästeberatung über das à la carte-Angebot mit (ZF: LF 2.5)
... verstehen die Materialberechnung und Preisgestaltung.	... führen Berechnungen durch (ZF: LF 2.1, LF 2.2, LF 2.3, LF 2.4, LF 2.5)
... sind fähig eine Fremdsprache beim Verkaufen von Speisen und Getränken anzuwenden.	... wirken bei der Gästeberatung über das Angebot von Speisen aus pflanzlichen Rohstoffen mit, dies erfolgt auch in einer Fremdsprache (ZF: LF 2.1)
	... wirken bei der Gästeberatung über das Angebot an kleinen Gerichten mit, dies erfolgt auch in einer Fremdsprache. (ZF: LF 2.2)
	... beraten Gäste am Büfett, dies erfolgt auch in einer Fremdsprache (ZF: LF 2.3)
	... wirken bei der Gästeberatung über das Nachspeiseangebot mit, dies erfolgt auch in einer Fremdsprache. (ZF: LF 2.4)
	... wirken bei der Gästeberatung über das à la carte-Angebot mit, dies erfolgt auch in einer Fremdsprache (ZF: LF 2.5)

annähernd identische IV:	
Ausgewählte Speisen und Getränke (Marktangebot, Zubereitung, ernährungsphysiologische Bedeutung, Qualitätsmerkmale)	Obst, Gemüse, Pilze, Kartoffeln, Hülsenfrüchte und Getreideerzeugnisse (Marktangebot, ernährungsphysiologische Bedeutung, Verwendungsmöglichkeiten, Qualitätsmerkmale und Lagerung) (IV: LF 2.1)
	Warme und Kalte Speisen als Büfettangebote und als Vorspeisen (IV: LF 2.3)
	Teige, Massen, Süßspeisen, Käse und Obst (Marktangebot, ernährungsphysiologische Bedeutung, Verwendungsmöglichkeiten, Qualitätsmerkmale und Lagerung) (IV: LF 2.4)
	Fleisch oder Wild und Geflügel oder Fisch und Meeresfrüchte (Marktangebot, ernährungsphysiologische Bedeutung, Verwendungsmöglichkeiten, Qualitätsmerkmale und Lagerung) (IV: LF 2.5)
Berechnungen (Materialien, Preise)	Berechnungen (Rezepturen, Mengen, Kosten, Erträge) (IV: LF 2.1, LF 2.2, LF 2.3, LF 2.4, LF 2.5)
Fremdsprache	Fremdsprache (IV: LF 2.1, LF 2.2, LF 2.3, LF 2.4, LF 2.5)
Verkaufsgespräch/-techniken	Verkaufsgespräch und -techniken (IV: LF 2.3)

Quelle: Eigene Darstellung, Daten entnommen aus KMK, 1997; 1997a.

Aus der eben aufgezeigten Übersicht geht hervor, dass das Lernfeld 2.1 der gastgewerblichen Ausbildungsberufe (Fachkraft im Gastgewerbe, Hotelfachmann/ Hotelfachfrau, Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau, Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau) sowie die Lernfelder des Ausbildungsberufs Koch/Köchin eine Vielzahl von annähernd identischen Ziel- bzw. Inhaltvorgaben aufweisen. Folglich könnten im zweiten Ausbildungsjahr die auszubildenden Köche, wenn auch temporär begrenzt, am Mischklassenunterricht der gastgewerblichen Berufe teilnehmen.

Für die Unterrichtsführung würde sich die Form des ‚Lernfeld-Team-Teachings‘ anbieten, d. h. zwei Lehrkräfte könnten gemeinsam den Unterricht gestalten, sofern konforme Inhaltvorgaben vorliegen.

Wenn aber im Verlauf des Ausbildungsjahres der Fall abweichender Inhaltvorgaben eintreten würde, dann müsste das Lehrerduo getrennt und die auszubildenden Köche separat von den Auszubildenden der gastgewerblichen Berufe unterrichtet werden. Letzteres verdeutlicht die Form der ‚Äußeren Differenzierung‘, denn für den Unterricht würden Teilungsstunden benötigt werden, die beim Landesverwaltungsamt in Halle als Zusatzbedarf zu beantragen wären.