



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT

INKG

**Evaluation der kaufmännischen Grundbildung:
Heft 5
Abschlussbericht**

Die Reform der kaufmännischen Grundbildung: Rückblick, Hauptergebnisse der Evaluation und vorausschauende Bewertung

Im Auftrag des *Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT* führte das Konsortium des *Zentrums für empirische pädagogische Forschung (zepf)* der Universität Koblenz-Landau in Deutschland und des *Institut de recherche et de documentation pédagogique (irdp)* in Neuchâtel zwischen 2004 und 2006 eine Evaluation der Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung durch. Der vorliegende Standortbericht ist der fünfte und letzte aus einer Reihe von Publikationen zu den Resultaten dieser Evaluation.

Impressum

Herausgeberin:

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, 3003 Bern

Autorinnen, Autoren:

Matthis Behrens, Dirk Bissbort, Daniela Lang, Christoph Metzger, Peter Nenniger, Gerald A. Straka

Bestellungen:

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT
Philippe Wyss, Effingerstrasse 27, 3003 Bern
E-Mail: philippe.wyss@bbt.admin.ch

Originaltext:

Das Heft enthält Beiträge in deutscher und französischer Sprache.

Layout:

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT

Redaktion:



Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT

© **Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (August 2008)**

Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet.

Internet:

<http://www.rkg.ch/>; www.bbt.admin.ch

Inhaltsverzeichnis / Table des matières

Vorbemerkung der Herausgeberin	D4
Remarque préliminaire de l'éditeur	F4
Vorwort	D5
Avant-propos	F5
1. Zusammenfassender Überblick zur Geschichte, Evaluation und Bewertung der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D7
1.1 Geschichte der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D7
1.2 Evaluation der Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D8
1.3 Vertiefungsstudie zur Innovation «Prozesseinheiten»	D9
1.4 Bewertung der Reform und der Neuen kaufmännischen Grundbildung	D11
1 Synthèse de l'historique, de l'évaluation et de l'appréciation de la réforme de la formation commerciale de base	F7
1.1 Historique de la réforme de la formation commerciale de base	F7
1.2 Evaluation de la mise en œuvre de la réforme de la formation commerciale de base	F8
1.3 Etude approfondie de l'innovation « unités de formation »	F10
1.4 Appréciation de la réforme et de la nouvelle formation commerciale de base	F12
2. Die Geschichte der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D15
2 Historique de la réforme de la formation commerciale de base	F16
3. Zusammenschau der wichtigsten Evaluationsergebnisse zur Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D22
3.1 Ziele der Reform der kaufmännischen Grundbildung	D22
3.2 Evaluationsauftrag und Befragungsgrundlagen	D23
3.3 Übergreifende Ergebnisse	D24
3.4 Ergebnisse zu den einzelnen Innovationen	D25
(Ce chapitre n'existe qu'en allemand)	
4. Vertiefungsstudie zur Reform der kaufmännischen Grundbildung der Schweiz	D39
Qualitative Untersuchung zu den Prozesseinheiten	D39
4.1 Die Sicht der Berufslernenden	D39
4.2 Beurteilung der Prozesseinheit im Allgemeinen	D43
4.3 Zusammenfassung der Sicht der Berufslernenden	D47
4.4 Sicht der Berufsbildungsverantwortlichen	D49
4.5 Zusammenfassung der Sicht der Berufsbildungsverantwortlichen	D57
4.6 Zusammenfassung und Problemfelder	D59
(Ce chapitre n'existe qu'en allemand)	
5. Bewertung der Reform und der neuen kaufmännischen Grundbildung	D62
(Ce chapitre n'existe qu'en allemand)	
6 Réforme de la formation commerciale de base : y a-t-il une particularité romande ?	F23
6.1 La formation commerciale de Base, un faisceau d'innovations destinées à revaloriser l'apprentissage dual	F23
6.2 La généralisation de la réforme et son évaluation	F25
6.3 Les résultats les plus saillants de l'évaluation	F26
6.4 La situation romande	F28
6.5 Conclusion	F31
(Dieses Kapitel existiert ausschliesslich in französischer Sprache)	
Literaturverzeichnis / Littérature	D71

Vorbemerkung der Herausgeberin

Das Projekt «Evaluation der Implementierung der Reform der kaufmännischen Grundbildung (ImpRKG)» untersuchte während der erstmaligen breitflächigen Einführung der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG) in den Jahren 2004 – 2006 deren Akzeptanz und Machbarkeit sowie deren Wirksamkeit im Hinblick auf einzelne Innovationen und Prozesse.

Die Ziele der Evaluation

Folgende drei Fragestellungen standen dabei im Vordergrund:

- Wie wird die neue kaufmännische Grundbildung generell von den beiden Systemkreisen Betrieb und Schule umgesetzt? Welche Probleme haben die unterschiedlichen Systemkreise im Prozess der Umsetzung?
- Wie können die identifizierten Probleme effektiv und effizient gemeistert werden? Welche Elemente resp. Massnahmen unterstützen die Umsetzung besonders?
- Mit welchen Effekten ist nach der Umsetzung der RKG bezüglich der Berufs- und Arbeitsmarktfähigkeit der Lehrlinge zu rechnen? Welche Folgewirkungen sind im Systemkreis Betrieb hinsichtlich der Akzeptanz der neuen kaufmännischen Grundbildung zu erwarten?

Das vorliegende Heft hält zum einen abschliessend Rückschau über das ganze Evaluationsvorhaben. Es bewertet zum andern die Ergebnisse aus einer gemeinsamen Sicht der an der Evaluation beteiligten Partner bereits mit Blick in die Zukunft. Mit der Revision des Ausbildungs- und Prüfungsreglements «Kaufrau/Kaufmann» 2003 – ausgelöst durch das neue Berufsbildungsgesetz BBG – besteht zudem ein konkreter Anlass, die hier präsentierten Evaluationsresultate und Schlussfolgerungen aufzunehmen und vertieft zu diskutieren. Wir hoffen, mit diesem Heft allen Mitwirkenden im Reformprozess interessante Erkenntnisse zur Verfügung gestellt zu haben, welche auch über die Revisionsarbeiten hinaus für die praktische Umsetzung von Bedeutung sein werden.

Abschlusspublikation

Das Heft enthält fünf Originalbeiträge in deutscher und einen in französischer Sprache. Das Vorwort, der zusammenfassende Überblick und das historische Eingangskapitel liegen auch in französischer Übersetzung vor.

Bern, im Mai 2008

**Susanna Mühlethaler
Projektverantwortliche BBT**

Vorwort

Als vor nunmehr fast acht Jahren die ersten Kontakte über eine mögliche Evaluation der Pilotphase der neuen kaufmännischen Grundbildung geknüpft wurden, erschien es zwar den meisten klar, dass es sich dabei um eine grössere Angelegenheit handeln dürfte. Das eigentliche Ausmass der ganzen Umstellung in der kaufmännischen Ausbildung wurde jedoch erst nach und nach deutlich. Zuerst galt es, die Grundstrukturen einer solchen Reform zu überdenken, dann die Umstellungen und den dafür notwendigen Prozess zu organisieren und schliesslich die ganze komplexe Reform in Gang kommen zu lassen und sie mit all ihren Unwägbarkeiten zu steuern. War schon die Pilotphase vor allem eine konzeptionelle und eine didaktische Herausforderung, so wurde die flächendeckende Implementation, in der alle Elemente und Aspekte der Reform zusammenliefen, zu einem echten Abenteuer mit problembeladenen Tiefpunkten ebenso wie mit euphorischen Glanzpunkten.

Rückblick

Wenn jetzt in diesem letzten Heft noch einmal Rückschau gehalten wird, dann scheint dieser Kraftakt in seiner ganzen Grösse noch einmal auf und das ihn begleitende Engagement, der Wille von so Vielen, über alle Meinungsverschiedenheiten hinweg gemeinsam das Ziel erreichen zu wollen, wird eindrücklich.

Das wird im historischen Eingangskapitel deutlich, wo mit der Hilfe vieler, an der ganzen Reform Beteiligter, eine Rekonstruktion der Grundzüge versucht wird: zusammengetragen werden die Entwicklungen von den ersten Diskussionen bis zum Abschluss der Implementation und zu einem ersten Blick in die Zukunft der nationalen Berufsbildung in der Branche.

Übersicht der Beiträge

Im zweiten Beitrag wird ein zusammenfassender Gesamtüberblick der wichtigsten Resultate der Evaluation während der gesamten Implementationsphase gegeben und im Hinblick auf die Bedeutung für den Implementationsprozess und die Qualität der Resultate kommentiert.

Der dritte Beitrag ist der zur Gesamtevaluation komplementären Vertiefungsstudie über die Prozesseinheiten gewidmet – in der am Beispiel der vermutlich zentralen Innovation der Reform der kaufmännischen Grundbildung – die Konzeptions- und Durchführungsaspekte in ihrer ganzen Tiefe durchleuchtet und in einen Zusammenhang mit der gesamten Implementation gesetzt werden.

Im vierten Beitrag, wird das gesamte Reformvorhaben mitsamt seinen planerischen, organisatorischen, didaktisch-methodischen und politisch-strukturellen Aspekten noch einmal in den Blickpunkt gerückt und im Lichte der Erfahrungen aus der Vergangenheit ebenso wie auch im Vorblick auf die bereits anlaufende künftige Gestaltung des schweizerischen Berufsbildungswesens bewertet.

Die inhaltlichen Erörterungen schliessen mit einem französischsprachigen Beitrag, in dem nicht nur eine Zusammenschau der in den vorangehenden Beiträgen dargestellten Hauptargumente gegeben wird, sondern in dem auch die besondere Sichtweise dieses Reformvorhabens aus dem Blickwinkel der Romandie deutlich gemacht wird.

Umrahmt werden diese zentralen Beiträge zum Anfang von einer kondensierten Kurzdarstellung aller Beiträge für den eiligen Leser. Zum Ende folgt noch eine Übersicht der Literatur zu dieser wohl im deutschsprachigen Raum bestdokumentierten Reform sowie ein Stichwortverzeichnis.

Die Autorinnen und Autoren sind den vielen Beitragenden in mehrfacher Weise zu grossem Dank verpflichtet.

Dank

Zum ersten sind es alle in diesem Heft mitwirkenden Personen, die in bereitwilliger Weise aus ihrem persönlichen Erinnerungs- und Erfahrungsschatz dazu beigetragen haben, nun schon einige Jahre zurückliegende Fakten beizusteuern oder auch fehlerhafte oder ungenaue Informationen zu korrigieren. Ohne sie wäre das historische Kapitel am Anfang, aber auch das abschliessende, bewertende Kapitel nie zustande gekommen. In bestimmt unvollständiger Aufzählung sind hier insbesondere zu nennen: Christine Davatz und Roland Hohl von der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB), Robert Galliker von der Schweizerischen Berufsbildungskonferenz (SBBK), Werner Lätsch vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) und Esther Ott von Seiten der Schweizerischen Konferenz kaufmännischer Berufsfachschulen (SKKBS) sowie Katrin Frei und Michel Fior als Projektverantwortliche im BBT. Zu danken ist zweitens dem Evaluationsteam am zepf, namentlich Daniela Lang, das noch einmal alle Evaluationsdaten aufbereitet zur Verfügung gestellt hat. Ebenso verdienen Gerald Straka und vor allem Christoph Metzger eine besondere Anerkennung, weil sie die zusätzliche Mühe und Zeit auf sich genommen haben, das Gutachten der Vertiefungsstudie noch einmal als Beitrag für dieses Heft umzuarbeiten. Schliesslich dürfen Mathis Behrens und seine Mitarbeiterinnen am IRDP und alle Informationszuträger nicht vergessen werden, die auch dafür gesorgt haben, dass die – auch pädagogisch – kulturelle Vielfalt unseres Landes nie vergessen wurde.

Ganz wesentlichen Anteil am Zustandekommen haben aber neben den Autorinnen und Autoren all die Kräfte, die im Hintergrund am Zustandekommen dieses Heftes mitgewirkt haben. Ohne die Korrektur und Koordinationsarbeiten von Dirk Bissbort und seinen Hilfskräften und ebenso ohne die vielfältigen Formatierungsarbeiten von Jan Drangmeister wäre es nie in druckfähige Formen gebracht worden. Schliesslich geht ein ganz besonderer Dank an Susanna Mühlethaler vom BBT, ohne deren diskretfreundliche, effizient-nachhaltige und bisweilen tatkräftige Begleitung weder Evaluation noch Publikationen rechtzeitig zum guten Abschluss gekommen wären.

Landau, im Mai 2008

**Peter Nenniger
Konsortium zepf-IRDP**

1. Zusammenfassender Überblick zur Geschichte, Evaluation und Bewertung der Reform der kaufmännischen Grundbildung

von Dirk Bissbort & Peter Nenniger

1.1 Geschichte der Reform der kaufmännischen Grundbildung

Schon seit den achtziger Jahren sind in der Schweiz Diskussionen über die Reform der kaufmännischen Grundbildung in Gang gekommen. Auf institutioneller Ebene erliess im Jahre 1986 das damalige Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) ein neues Ausbildungs- und Prüfungsreglement, 1991 legte es Mindestanforderungen zur Ausbildung für Branchen fest. Zugleich erkannte man 1992 bei der Aufstellung einer ersten Branchenliste die Notwendigkeit eines ständigen Gedankenaustauschs zwischen allen Beteiligten. Im Jahre 1994 wurde eine Studie in Auftrag gegeben, in der im Zusammenhang mit der kaufmännischen Grundbildung stehende Problemkreise identifiziert und analysiert werden.

Vorläufer der Reform

Auf diesem Hintergrund wurde für dieses Reformprojekt eine Taskforce durch das BIGA eingesetzt, die zum Ergebnis kam, die duale Lehre beizubehalten, ein eidgenössisches Reglement für alle Branchen zu erstellen und eine entsprechend neu gestaltete kaufmännische Berufslehre in einem professionellen Berufsbildungssystem über eine Reihe von Innovationen neu zu gestalten.

Durchführung der Reform

In diesem Kontext wurden 1998 die Interessengemeinschaft zur Unterstützung der kaufmännischen Grundbildung (IGKG), 1999 die «Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen» (SKKAB) gegründet und im gleichen Jahr auch ein vorläufiges Ausbildungs- und Prüfungsreglement «Kaufrau/Kaufmann» in Kraft gesetzt. In den Jahren 2000-2003 kam es zu wissenschaftlich begleiteten Pilotversuchen, 2002 zu Modifikationen des Konzepts und 2003 zum Inkrafttreten des Ausbildungs- und Prüfungsreglements «Kaufrau/Kaufmann» und vom Herbst 2003 an zur wissenschaftlich begleiteten Umsetzung als Neue kaufmännische Grundbildung (NKG).

Im Jahr 2004 trat das neue Bundesgesetz über die Berufsbildung in Kraft und das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) strukturierte dessen Umsetzung.

In den Projekten «NKG Anpassungen 2006» und «Taskforce NKG» wurde nach Anpassungsmöglichkeiten zur Entlastung für Lehrbetriebe, Berufslernende und Berufsschulen ebenso wie Optimierungen zur Vereinfachung und Flexibilisierung einzelner Ausbildungs- und Prüfungsteile gesucht. Ab 2008 erfolgt die Revision der Bildungsverordnung auf der Basis des neuen Berufsbildungsgesetzes und bis 2011 ist beabsichtigt, unter Berücksichtigung einer Tätigkeits- und einer Szenarioanalyse eine längerfristige Strukturierung des kaufmännischen Berufsfeldes erreicht zu haben.

Ausblick

1.2 Evaluation der Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung

Aufgrund der Veränderungen im Beruf der kaufmännischen Angestellten, wie computergestützte Kommunikation, global vernetzte und komplexere Arbeitsabläufe, müssen Kaufleute neben erweiterten Fachkompetenzen vermehrt über Sozial- und Methodenkompetenzen verfügen. Der Notwendigkeit, dazu ein professionelles Berufsbildungssystem zu entwickeln, wurde mit der Reform der Kaufmännischen Grundbildung Rechnung getragen. Über eine Reihe von Innovationen sollen die Berufslernenden in die Lage versetzt werden, über eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu verfügen, ihr Lernen selbst zu steuern und dazu befähigt werden einzuschätzen, wofür und wie man Wissen und Fähigkeiten erlangt sowie Lernstrategien und Lerntaktiken sinnvoll einsetzen kann.

Ausgangsbedingungen und Desiderata

Aus der Sicht der Evaluatoren ergibt sich nach Abschluss der Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung insgesamt die folgende Einschätzung über Erfolg und Wirksamkeit der nun eingeführten Neuen Kaufmännischen Grundbildung:

Allgemeine Einschätzung von Erfolg und Wirksamkeit der Reform

Insgesamt wird die Neue kaufmännische Grundbildung von allen Beteiligten mit einigen Kritiken im Detail verhalten bis wohlwollend positiv angenommen.

Das erste zentrale Ziel der Neuen kaufmännischen Grundbildung, die Einführung zum selbstständigen Arbeiten dürfte wohl noch nicht vollständig, aber schon in vielen Facetten erreicht worden sein.

Das zweite zentrale Ziel, die Vorbereitung für das lebenslange Lernen, mit dem die Berufslernenden befähigt werden sollen, mit den Innovationen ihres Berufs zu wachsen und Flexibilität im sich ständig verändernden Arbeitsmarkt aufzubauen, dürfte in den Grundlagen erreicht worden sein. Wieweit gerade dieser Teil der Grundbildung zum Tragen kommen wird, kann sich allerdings nur in der Zukunft zeigen.

Mit Blick auf die wichtigsten Innovationen, mit denen Selbständigkeit, Flexibilität und Befähigung zu lebenslangem Lernen durch die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz gefördert werden sollen, lässt sich in der Zusammenführung der Evaluationsergebnisse folgendes Bild gewinnen:

Beurteilung der wichtigsten Innovationen

Der Basiskurs in der Schule zum Beginn der Lehre bedarf gründlicher Überarbeitung sowohl hinsichtlich seiner Konzeption als auch hinsichtlich seiner Organisation und Implementation.

In den überbetrieblichen, die betriebliche Ausbildung begleitenden und ergänzenden Kursen der Branchenverbände wird offenbar den für die Grundbildung wesentlichen Bedürfnissen entsprochen. Die Anregungen (positive Kritiken!) betreffen vor allem die Koordination von Aufgaben mit den Betrieben.

Sowohl bezüglich der sich auf betriebliche Arbeitsabläufe beziehenden Prozesseinheiten als auch der auf interdisziplinäre Verschränkung klassischer Themen hin angelegten berufsschulischen Ausbildungseinheiten

wird deren Nutzen wenig in Frage gestellt, ja sogar deren Beitrag zu einem übergreifenden Verständnis beruflicher Abläufe anerkannt. Die Kritik bezieht sich von allen Seiten vor allem auf den damit verbundenen Arbeitsaufwand und auf einige spezifische Unsicherheiten sowie auf mangelnde Flexibilität bei Konzeption, Durchführung und Bewertung, die zu Engpässen und Überforderungssituationen führt. In beiden Fällen ist eine Reduktion bzw. Straffung des Umfangs der Anforderungen angezeigt und ebenso eine Optimierung der Bearbeitungsbedingungen, bei der die Vieltätigkeit der Lern- und Arbeitsbedingungen der Berufslernenden noch stärker in den Vordergrund rücken sollte.

Die für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Berufslernenden konzipierten Arbeits- und Lernsituationen (ALS) gehören – insbesondere aus der Sicht der betrieblichen Bildungsverantwortlichen – zu den positiv aufgenommenen Innovationen, wenn auch ihre Bearbeitung und Begleitung von allen Beteiligten als zeitaufwendig empfunden wird.

Den grössten Klärungsbedarf erfordert offensichtlich die Bewertung der ALS, die immer noch mit einigen Unsicherheiten behaftet ist, während Wünsche nach grösserer Praxisnähe ihrer Konzeptionierung, nach Kürzung des Dokumentationsumfangs und grösserer Flexibilität in den Abgabzeiten wohl durch verbesserte Abstimmung ohne grössere Schwierigkeit erfüllbar sein dürften.

Aus einer Zusammenschau aller Ergebnisse der Evaluation kann entnommen werden, dass die Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung im Ganzen von allen Beteiligten weitgehend angenommen wird und in ihren wesentlichen Teilen gelungen ist, und zwar soweit, dass sie als Neue kaufmännische Grundbildung mit einer Reihe von weiteren Optimierungen und wenigen grundsätzlichen Revisionen als stabile Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung in diesem wichtigen Bereich der schweizerischen Wirtschaft fungieren kann. Dabei bildet der Rahmen des degressiven Schulmodells, in den die Neue kaufmännische Grundbildung eingebettet wird, für sich allerdings noch keine Erfolgsgarantie. Er stellt jedoch ein Potential dar, aus dem in der weiteren Entwicklung erfolgreich geschöpft werden kann, wenn sich alle Ausbildungspartner jeweils über ihre eigenen Aufgaben im Klaren sind und noch intensiver die Abstimmung der wechselseitigen Bezüge pflegen.

**Übergreifendes Fazit
der Evaluation zur
Reform**

1.3 Vertiefungsstudie zur Innovation «Prozesseinheiten»

Im Rahmen der Neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG) wird die Innovation «Prozesseinheiten» (PE) zwar als geeignetes Instrument betrachtet, neben Sach- auch Sozial- und Methodenkompetenzen zu fördern und zu prüfen, aber auch kontrovers diskutiert. Deshalb sollte eine qualitative Studie mittels Interviews ergänzend zur Klärung beitragen. Dazu wurden Berufslernende des zweiten Lehrjahres und die sie betreuenden Bildungsverantwortlichen befragt. Die Stichprobe konzentrierte sich auf kleinere Betriebe in zwei vergleichbaren Regionen der Deutschschweiz.

**Aufgabenstellung
und Methode**

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Ergebnisse

Der Nutzen der PE wird sowohl von den Berufslernenden als auch den Bildungsverantwortlichen positiv eingeschätzt, indem die PE dazu beitragen, betriebliche Arbeiten besser zu verstehen sowie verschiedene Techniken anzuwenden.

Zum Prozess der Erstellung der PE lassen sich folgende Aspekte herauschälen:

- Die Themenwahl geschieht innerhalb eines vorgegebenen Rahmens durch die Berufslernenden selbst, fordert und fördert also gleichermaßen deren Selbständigkeit.
- Bei der Erarbeitung nutzen die Berufslernenden primär betriebliche Unterlagen. Eine gewisse Streuung zeigt sich in Bezug auf die Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Bildungsverantwortlichen. Nicht zuletzt mit dem Hinweis auf die zu fordernde Selbständigkeit erwarten letztere deren aktiveres Fragen, während manche Berufslernende befürchten, dass dies als mangelnde Selbständigkeit ausgelegt wird.
- Der Nutzen des Lernjournals wird von den meisten Berufslernenden in Zweifel gezogen. Im Gegensatz dazu sind die Bildungsverantwortlichen von dessen Nutzen überzeugt, finden aber die Praxis wenig fruchtbar. Dieses Ergebnis deckt sich mit der in der quantitativen Evaluation ermittelten Problematik.
- Die Bewertung der PE wird von den Berufslernenden und den Bildungsverantwortlichen als problematisch beurteilt. Beide Seiten schätzen die Notenskala als zu undifferenziert ein. Die Berufslernenden bezweifeln überdies deren Objektivität im Sinne gleicher Massstäbe über verschiedene Betriebe hinweg. Die Bildungsverantwortlichen finden den Bewertungsbogen als zu starr.

In Bezug auf Lerneffekte ist die Mehrheit der Berufslernenden und Bildungsverantwortlichen der Meinung, dass konkrete Basiskompetenzen, die im betrieblichen Alltag relevant sind, gefördert werden können. Beide Seiten sind sich aber einig, dass die PE wenig zur Förderung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns beitrage. Die Förderung der Lern- und Arbeitstechniken sehen die Bildungsverantwortlichen positiver als die Berufslernenden. Diese Einschätzung fällt jedoch etwas kritischer aus als die Einschätzung von Methoden- und Sozialkompetenzen in der quantitativen Evaluation.

Aus Sicht sowohl der Berufslernenden wie der Bildungsverantwortlichen trägt die PE nicht zur Verbindung von Betrieb und Schule bei; den Berufslernenden werden solche Verknüpfungsmöglichkeiten während der Erarbeitung der PE nicht bewusst. Dies deckt sich mit den in der quantitativen Evaluation festgestellten Mängeln der Lernortkooperation.

Weiter hat die Befragung einige Hinweise in Bezug auf die insgesamt positive Einschätzung der überbetrieblichen Kurse und unterschiedliche Meinungen bezüglich des Basiskurses ergeben. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit der quantitativen Evaluation.

Obwohl nicht im Mittelpunkt der Interviews, kam immer wieder die dritte Prozesseinheit zur Sprache. Diese schält sich durchgängig als problema-

tisch heraus. Berufslernende wie Bildungsverantwortliche betonen die Überlastung in Betrieb und Schule während der letzten Ausbildungsphase und plädieren deshalb für eine Reduktion oder sogar für die Abschaffung.

Hierin zeigt sich die auch in der quantitativen Evaluation festgestellte Sicht bezüglich Aufwand-Nutzenverhältnis.

Abschliessend lassen sich hinsichtlich der Bereiche, in denen die Beschreibungen und Beurteilungen durch Berufslernende und Bildungsverantwortliche annähernd deckungsgleich sind, folgende Problemfelder stichwortartig herauskristallisieren:

Problemfelder

- Selbständigkeit versus Unterstützung: Förderung des Verständnisses dafür, dass einerseits Selbständigkeit seitens der Berufslernenden durchaus die Fähigkeit und Bereitschaft einschliesst, alle verfügbaren Ressourcen situationsgerecht zu nutzen, andererseits ein situationsgerechtes Coaching seitens der Bildungsverantwortlichen zur Förderung der Selbständigkeit beitragen kann.
- Lernjournal: Sinnhaftigkeit, Form, Förderung des Bewusstseins für dessen Nutzen
- Bewertungsinstrumente: Bewertungsbogen, Notenskala, Varianz der Bewertung gleichartiger Leistungen über Betriebe hinweg
- Übergreifende Lerneffekte: Förderung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns sowie von Lern- und Arbeitstechniken durch entsprechende Aufgabenstellungen sowie Förderung des Bewusstseins seitens der Berufslernenden dafür
- Dritte Prozesseinheit: Weitere Reduktion, andere zeitliche Positionierung oder ersatzlose Streichung

1.4 Bewertung der Reform und der neuen kaufmännischen Grundbildung

Wenn man sich nun noch einmal die ganze Reformphase vor Augen hält, so drängen sich folgende Eindrücke und Bewertungen auf:

Rückblick auf die ganze Reformperiode

Die Pilotphase wurde als sehr wertvoll empfunden, konnten dadurch doch wichtige Erkenntnisse für die definitive Ausgestaltung des Reglements und die flächendeckende Implementierung gesammelt werden. Bei der Einführung wurde jedoch die Vielschichtigkeit der Auswirkungen der neuen Bildungselemente unterschätzt.

Wenn auch einige ein Informationsdefizit oder einen Koordinationsmangel konstatieren, wird mehrheitlich positiv hervorgehoben, dass zum Beginn der Einführungsphase die Lehrbetriebe aktiv mit intensiven Informationsveranstaltungen und Schulungen auf die Neuerungen vorbereitet wurden. Wenn auch mittlerweile der Schulungs- und Einführungsaufwand vor allem bei den Kantonen liegt und liegen soll, so muss man sich doch fragen, ob es nicht in gewissen Bereichen vorteilhafter wäre, die Branchen würden dort vermehrt NKG-Kurse anbieten. Überhaupt wird immer wieder eine stärkere Kooperation zwischen Schule und Betrieb verlangt, was sich auch mit Ergebnissen der Evaluation deckt.

So bejahen beispielsweise die Unternehmen das Instrument des Basisurses grundsätzlich, haben bislang aber eher wenig Nutzen von der bisherigen Form der Umsetzung gespürt. Insbesondere vermissen die Betriebe am Lernort Berufsfachschule eine nationale Koordination von Inhalten und Zeitgefässen.

Im Hinblick auf einzelne Elemente der Reform und ihrer Implementation sind die meisten Ergebnisse der Evaluation unbestritten.

Ergebnisse der Evaluation

Dies betrifft an erster Stelle die Feststellung, dass mit den Innovationen der Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenzen bei den Berufslernenden stärker gefördert wird, und dass ebenso die Fachkompetenz sich in ermutigender Weise weiterentwickelt. Allerdings sollte man darob nicht vergessen, dass sich sowohl der Leistungsziel-Umfang wie auch die Tiefe der Vermittlung in gewissen schulischen Fachgebieten verringert hat. Hilfreich für die Zukunft könnte hierbei eine Klärung darüber sein, welche branchenübergreifenden Fachkompetenzen Kaufleute künftig beherrschen sollten. Zu beachten ist ferner, dass die Einschätzung der Lernenden praktisch durchwegs etwas weniger gut ausfällt als diejenige durch betriebliche und schulische Bildungsverantwortliche. In diesem Zusammenhang drängt sich nicht zuletzt eine Diskussion über die Frage auf, welchen Umfang an Arbeit für die Bewältigung der schulischen und betrieblichen Lernziele man von noch adoleszenten Berufslernenden erwarten darf und soll. Zu den bevorstehenden Arbeiten an der neuen Bildungsverordnung gehört deshalb auch die Frage, wo allenfalls die Menge bzw. der Umfang der Ausbildungselemente zu Gunsten einer verbesserten Vertiefung reduziert werden kann. Schliesslich könnten derartige Überlegungen noch aufschlussreicher werden, wenn die Entwicklung von Belastung und Kompetenz nicht nur von den Berufslernenden, sondern zusätzlich von schulischen und betrieblichen Bildungsverantwortlichen eingeschätzt und in die Erwägungen mit einbezogen würden.

Aber auch die betrieblichen Innovationen der NKG sind als gut und wirksam angenommen worden. Obwohl die Ausbildungs- und Lernsituationen in ihrer Bedeutung und Wirkung etwas positiver beurteilt werden als die Prozesseinheiten, ist anzuerkennen, dass – nachdem die sich mit dieser Innovation ergebenden Kompetenzen von den Berufslernenden mehrheitlich beherrscht werden – Betriebe deren unmittelbaren Nutzen zunehmend erkennen. Auch die überbetrieblichen Kurse werden überwiegend positiv beurteilt, weil sie einen wichtigen Beitrag zur Vereinheitlichung der praktischen Ausbildung und zur Vermittlung eines einheitlichen Niveaus bei betriebsübergreifenden Fertigkeiten vermitteln.

Klar negativer beurteilt werden allgemein der Basiskurs und das Lernjournal, wobei der Nutzen eines Basiskurses wohl auch wegen der uneinheitlichen Umsetzungsvarianten unterschiedlich beurteilt wurde.

Die NKG hat für alle beteiligten Partner grosse Umstellungen mit sich gebracht und anfängliche Skepsis machte der Erkenntnis Platz, dass diese grossen Nutzen haben könnten. Die Zusammenarbeit unter den Bildungspartnern wurde intensiviert und klar verbessert. Entscheidungen werden verbundpartnerschaftlich getroffen, was die Lösungsfindung nicht immer einfach macht. Es ist deshalb darauf zu achten, dass das eingeführte Konzept beibehalten und nicht völlig auf den Kopf gestellt wird. Dabei dürfte

Anforderungen und Konsequenzen der NKG

sich das künftige Berufsbild wohl nach wie vor als ein Beruf auszeichnen, mit einer zwar flexibilisierten, aber doch generalistischen Ausbildung.

Ebenso hat die Reform mitgeholfen, die Bildungsqualität im kaufmännischen Beruf zu steigern. Dies ist vor allem so, weil der betriebliche Teil der kaufmännischen Ausbildung verstärkt notenrelevant wurde und betriebliche Komponenten und schulische Teile sich die Waage halten. Dabei hat auch die Arbeit der Task Force mitgeholfen, für kleinere Vollzugsprobleme rasch Lösungen zu schaffen.

Trotzdem muss festgehalten werden, dass die Neuerungen den Aufwand für alle Beteiligten erhöht haben und insgesamt ein gewisser Kostenanstieg zu verzeichnen ist. Ebenso kann nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Zahl der Lehrverträge zwischen 2001 und 2006 um ein Fünftel abgenommen hat. Das bedingt aus Sicht der Betriebe auch, dass bei der nächsten Reform verstärkt darauf zu achten ist, dass die Vorgaben der kaufmännischen Ausbildung vor ihrer Einführung auf die Betriebstauglichkeit hin überprüft werden. Dabei sollte die durch die NKG aufgewertete betriebliche Ausbildung noch ausgebaut oder zumindest im gegebenen Rahmen beibehalten bleiben und die Verantwortung für die Implementierung einer neuen Reform klar bei den Branchen angesiedelt sein.

Allgemein sollten die Arbeiten im Hinblick auf die Revision der Bildungsverordnung gegenüber dem Reglement 2003 im Wesentlichen Änderungen in folgenden vier Punkten umfassen:

- Die Anpassung der Leistungsziele der Ausbildung.
- Sofern möglich, die Zusammenlegung einiger der 23 kaufmännischen Branchen.
- Eine Optimierung des Zusammenwirkens der beteiligten Lernorte.
- Eine Einbindung bestehender Ausbildungsformen (Handelsmittelschulen, Qualifikationsverfahren für Erwachsene und Neupositionierung der Profile E und B gegenüber dem eidgenössischen Berufsattest (EBA) Büroassistentin/ Büroassistent).

Gegenwärtig kann es nur darum gehen, der NKG die Zeit einzuräumen, sich zu bewähren. Überdies wird die neue Struktur – die in der Verordnung über die berufliche Grundbildung festgelegten Grundkriterien sowie die im Bildungsplan geregelten detaillierten Ausbildungsinhalte – die nötige Flexibilität bieten, damit der Bildungsplan in Zukunft regelmässig angepasst werden kann.

Mit Blick auf die Überarbeitung des Ausbildungsreglements aus Anlass des neuen Berufsbildungsgesetzes gilt es dreierlei zu bedenken: Erstens sollte bei der detaillierten Analyse den Evaluationsergebnissen erhebliches Gewicht beigemessen werden. Zweitens sollte man aus der entsprechenden Studie zur Kenntnis nehmen, dass die Nettokosten der Ausbildung in allen drei Jahren der Implementation der NKG insgesamt ähnlich hoch sind, und drittens sollte man das Reglement 2003 konsequent als Grundlage für die neue Verordnung benutzen.

Blick in die Zukunft

Zu beherzigen ist ebenso, dass für die Einführung der nächsten Reform für alle Seiten genügend Zeit einzuberechnen ist, damit die nötigen Vorbe-

reitungsarbeiten termingerecht angegangen und ausgeführt werden können, und dass die Wege und Zuständigkeiten zwischen den zahlreichen Kommissionen, Konferenzen und Gruppen noch nicht optimal funktionieren und deshalb diesen Fragen von Anfang an mehr Bedeutung beizumessen ist.

Weiterhin gilt es, die Rahmenbedingungen, die die kaufmännische Grundbildung attraktiv machen, im Wesentlichen zu erhalten und weiter zu verbessern.

Dazu gehören vor allem,

- eine einheitliche Basis und ein gemeinsames Dach für das Berufsprofil,
- Flexibilität der Ausbildungsstrukturen,
- weiteres Vorantreiben der NKG-Innovationen,
- Intensivierung der Zusammenarbeit der Lernorte,
- Entsprechung spezifischer Branchenbedürfnisse durch eine weitere Professionalisierung der Fachkunde,
- gezielte Unterstützung ausbildungswilliger Betriebe und – nicht zuletzt –
- Gewährleistung eines vernünftigen Verhältnisses von Kosten und Nutzen der Ausbildung.

Allerdings kann bei all den Überlegungen nicht übersehen werden, dass sich der kaufmännische Beruf nicht nur im Wandel befindet, sondern sich zudem auch durch eine aussergewöhnliche Heterogenität auszeichnet. Daher muss für eine langfristige Stabilisierung der Personalbestände die Ausbildung flexibler werden.

Die Neue kaufmännische Grundbildung als Reform im Sinne von «Change Management» benötigt wie jede Veränderung, Zeit, um zu reifen und dementsprechend auch Geduld. Eigentlich kann sie gar nie abgeschlossen werden, sondern muss sich mit ihrem wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Umfeld weiter entwickeln.

2. Die Geschichte der Reform der kaufmännischen Grundbildung

Ein historisch-systematischer Überblick des Restrukturierungs- und Reformprozesses im kaufmännischen Berufsfeld

zusammengestellt von Peter Nenniger & Dirk Bissbort auf der Basis offizieller Verlautbarungen sowie Texten und Informationen von Katrin Frei und Roland Hohl

Schon in den achtziger Jahren und verstärkt seit der Mitte der neunziger Jahre sind in der Schweiz Diskussionen über die Qualität der kaufmännischen Bildung in Gang gekommen. So wurden beispielsweise bereits 1983 an der Hochschule St. Gallen zum 10-jährigen Jubiläum des St. Galler Instituts für Wirtschaftspädagogik «Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern» diskutiert und in einem Sammelband veröffentlicht (Dubs, 1983) und ebenso wurde 1989 in einer Informationstagung in Zürich über eine Studie zur «Kaufmännischen Berufsbildung für die Zukunft» (Dubs, 1989) diskutiert.

Vorauslaufende Diskussion um die Reform

Auf institutioneller Ebene erliess im Jahre 1986 das damalige BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit) bereits ein neues Ausbildungs- und Prüfungsreglement, in dem die Branchenprüfung zwingend vorgesehen war. 1991 legte das BIGA Mindestanforderungen zur Ausbildung für Branchen fest. Die erste Branchenliste wurde 1992 erstellt und umfasste 34 gesamtschweizerische und zahlreiche kantonale Branchen, denen jedoch erst 4 gesamtschweizerische Modelllehrgänge zur Seite standen. Zugleich begann man mit der Aufstellung der ersten Branchenliste und deren Erweiterung von 1993 die Notwendigkeit eines ständigen Gedankenaustauschs zwischen allen am Ausbildungs- und Prüfungswesen beteiligten Kreisen zu erkennen, wenn auch ein wirklicher Dialog erst nach 1999 im Hinblick auf die ersten Erfahrungen mit der 1998 begonnenen Installation von Pilotprojekten entstand (vgl. dazu z.B. Schweizerische Konferenz der Rektoren kaufmännischer Berufsschulen, 1994; Strategiepapier zur Reform der kaufmännischen Grundausbildung, 1995).

Als weiterer wichtiger Meilenstein ist die im Jahre 1994 durch das BIGA in Auftrag gegebene Studie zu sehen, in der verschiedene im Zusammenhang mit der kaufmännischen Grundbildung stehende Problemkreise identifiziert und analysiert werden. Im Ergebnis zeigte das mit dieser Studie (vgl. Cavadini & Arnold, 1997) betraute Ufficio Studi e Ricerche (Bellinzona) folgende drei Problemkreise auf:

Studie zu den Problemkreisen kaufmännischer Grundbildung

In einem ersten Problemkreis wurde dargestellt, dass der schulische Ausbildungsteil schon bei Beginn der Ausbildung sowohl hinsichtlich der für die Berufslernenden relevanten Inhalte als auch im Hinblick auf die existierenden Ausbildungsstrukturen sehr heterogen war. Inhaltlich betraf dies die aus den einzelnen Fächern zu erwerbenden berufsschulischen Kompetenzen, die nur schlecht mit der praktischen Tätigkeit in den Betrieben verknüpft waren, was bei den Berufslernenden zur Anhäufung von trägem Wissen und zur Geringschätzung mancher Inhalte während der Ausbildung führte. Strukturell betraf dies zum einen die bestehende Aufteilung der Ausbildung in die Bereiche «Kaufmännische Lehre», «Bürolehre» und

«Verkaufslehre», welche dazu führte, dass die letzten beiden Ausbildungsgänge abgewertet wurden. Zum andern und im Zusammenhang damit betraf es die mangelhafte Durchlässigkeit sowohl innerhalb der kaufmännischen Grundbildung als auch zwischen den Ausbildungsstufen, durch die dieses Gefälle noch verschärft wurde.

Einer zweiter Problemkreis umfasste den Wandel der betrieblichen Arbeitsabläufe und die damit verknüpfte Veränderung der Organisation professioneller innerbetrieblicher Ausbildung, welche neue Qualifikationsanforderungen an die Berufslernenden zur Folge hatten. Dabei wurde einmal festgehalten, dass es die zunehmende Kadenz des wirtschaftlichen Wandels erforderlich machte, in der Berufsausbildung die Möglichkeit vorzusehen, neue, in der Aktualität oft noch nicht genau erkennbare Qualifikationsanforderungen zügig in bestehende Ausbildungskonzepte integrieren zu können. Als Konsequenz wurde dazu empfohlen, den Katalog der Leistungsziele alle drei Jahre auf seine Aktualität zu überprüfen, um so rechtzeitig im Hinblick auf erforderliche zukünftige Qualifikationen darin notwendige Modifikationen vornehmen zu können. Zum zweiten wurde festgestellt, dass die betriebliche Ausbildung weitgehend durch die verschiedenen Branchenverbände gestaltet, organisiert und durchgeführt wurde und dabei in einigen Betrieben die Ausbildung nicht gesichert werden konnte, weil ihnen in manchen Branchen kein klar definiertes Ausbildungsprogramm zur Verfügung stand und/oder ein Mangel an Ausbildnern für eine ordentliche betriebliche Ausbildung bestand. In Hinblick auf diese Schwachstellen wurde dringender Reformbedarf festgestellt, insbesondere, weil die innerbetriebliche Sozialisation für die Integration der Jugendlichen in die Arbeitswelt grosse Bedeutung habe.

Im dritten Problemkreis wurde auf den Zusammenhang von Ausbildungsqualität und Arbeitsmarkterfordernissen und -chancen eingegangen.

In diesem Kontext wurde zum einen festgestellt, dass kaufmännische Berufslernende zum Ende ihrer Ausbildungszeit zunehmend Schwierigkeiten hatten, eine ihrer Ausbildung entsprechende Stelle zu finden und in Konkurrenzverhältnissen mit Absolventen der Handelsmittelschulen wie auch der Wirtschaftsgymnasien standen.

Zugleich wurde zum andern jedoch festgehalten, dass wichtige Voraussetzungen für eine Anstellung in Betrieben, wie z.B. berufliche Erfahrung, gute Allgemeinbildung, hohe fachliche Fertigkeiten und Kenntnisse, ausgeprägte Sozialkompetenz, während der Berufslehre in besonderer Weise erworben werden könnten, was für die Beibehaltung der Lehre spräche (vgl. auch insgesamt Müller-Grieshaber, 1998).

Auf dem Hintergrund der in der Studie festgestellten vielfältigen und vielschichtigen Problemlage wurde das in der Geschichte der schweizerischen Berufsbildung zumindest seit 30 Jahren umfassendste berufsbildnerische Reformprojekt mit komplexen Vorbereitungsarbeiten auf allen Ebenen begonnen. Dazu setzte 1996 das BIGA eine Taskforce ein, die aufgrund der Ergebnisse der oben dargestellten Studie Reformvorschläge für die kaufmännische Grundbildung machte. Die Mitglieder der Taskforce hielten darin insbesondere fest, dass die duale Lehre beibehalten, ein eidgenössisches Reglement für alle Branchen (Allbranchenlehre) erstellt

Start der Kaufmännischen Grundbildung

und eine entsprechend neu gestaltete kaufmännische Berufslehre mit der Berufsmaturität und weiterführenden Ausbildungsgängen koordiniert werden sollten.

Dazu wurde nun eine Konzeption für die kaufmännische Grundbildung entwickelt, in dem über eine Reihe von Innovationen die Berufslernenden in die Lage versetzt werden, über eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu verfügen, ihr Lernen selbst zu steuern und einzuschätzen, wofür und wie man Wissen und Fähigkeiten erlangt und Lernstrategien und Lerntaktiken sinnvoll einsetzen kann.

Entwicklung einer Konzeption für die kaufmännische Grundbildung

In einer mit einer Aufwertung der betrieblichen Ausbildung verbundenen reformierten kaufmännischen Grundbildung, in der der Ausbildung im Betrieb über die Lehrzeit hinweg zunehmendes Gewicht zukommt, wird die Realisierung von zwei zentralen Bildungszielen angestrebt: Erstens sollen die angehenden Kaufleute zum selbständigen Arbeiten hingeführt und damit in die Lage versetzt werden, selbstsicher und eigenständig Verantwortung am Arbeitsplatz zu übernehmen. Zweitens sollen die angehenden Berufsleute für das lebenslange Lernen vorbereitet werden, das sie befähigt, mit den Innovationen ihres Berufs zu wachsen und Flexibilität im sich ständig verändernden Arbeitsmarkt aufzubauen. Insgesamt sollen die beiden Ziele in einem degressiven Schulmodell, mit einer Reihe von Innovationen erreicht werden, bei denen Sachkompetenzen ebenso wie Sozial- und Methodenkompetenzen gefördert und den Berufslernenden vergrößerte Spielräume zur Mitgestaltung eröffnet werden.

Die wichtigsten Innovationen lassen sich zusammenfassend wie folgt benennen:

Wichtigste Innovationen

- der Kompetenzwürfel mit den drei Dimensionen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz,
- der Standard-Modell-Lehrgang als Grundlage für die betriebliche Allbranchenbildung,
- der Katalog der Ausbildungsziele als Lernsteuerung für alle beteiligten Lernorte,
- die integrativen Curricula mit fünf übergreifenden Lernbereichen;
- die bildungsorganisatorischen Innovationen «Degressives Schulmodell», «einführender Basiskurs» und «Überbetriebliche Kurse»,
- die didaktisch-methodischen Einheiten zur Vernetzung von betrieblicher mit schulischer Bildung: Prozesseinheiten, Ausbildungseinheiten, Arbeits- und Lernsituationen;
- die Gründung der Interessengemeinschaft «kaufmännische Grundbildung» (IGKG) zur Unterstützung von Branchen.

In der Konsequenz wurde auf dieser Basis ein vorläufiges Ausbildungs- und Prüfungsreglement «Kauffrau/Kaufmann» erarbeitet. 1998 startete die bis zum Jahre 2002 laufende Phase der Pilotprojekte, an denen sich Berufslernende aus 27 Branchen beteiligten und denen nun 12 Modelllehrgänge zur Verfügung standen. Als ein weiteres wichtiges Ergebnis der

Vorläufiges Ausbildungs- und Prüfungsreglement

in diesem Zeitraum geführten Diskussionen und der dabei gesammelten Erfahrungen sind schliesslich die Gründung der «Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen» (SKKAB) zu sehen, die für übergreifende Fragen der kaufmännischen Grundbildung und für die Weiterentwicklung des Berufs «Kauffrau/Kaufmann» zuständig ist, sowie die schon als Innovation erwähnte Gründung der IGKG als Berufsbildungsverband für alle Lehrbetriebe, die keiner spezialisierten Ausbildungs- und Prüfungsbranche angehören, unterstützt von den wichtigsten Sozialpartnern.

Zugleich wurden die Pilotversuche in den Jahren 2000-2003 im Rahmen eines Evaluationsauftrags des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT in der Nachfolge des BIGA) die Wirksamkeit dieser Innovationen vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau in Zusammenarbeit mit dem Service de la Recherche Sociologique (Genève) wissenschaftlich begleitet (Konzept: Nenniger & Summermatter, 2001; Ergebnisse vgl. Frey, Balzer, Renold & Nenniger, 2002; Renold, Nenniger, Frey & Balzer, 2004).

**Pilotversuche und
ihre Evaluation**

Im Jahr 2002 kam es zu einem Vernehmlassungsverfahren, das zu Modifikationen des Konzepts führte und zugleich als Grundlage für das Inkrafttreten des Ausbildungs- und Prüfungsreglements «Kauffrau/ Kaufmann» anfangs 2003 anzusehen ist. Damit trat zum Ende der Pilotversuche das Reformwerk in eine neue Phase, in der die im Pilotversuch erprobten Innovationen vom Herbst 2003 an gesamtschweizerisch als Neue kaufmännische Grundbildung (NKG) innerhalb einer Implementationsperiode von drei Jahren umgesetzt wurden.

Vernehmlassung

Zugleich wurde die wissenschaftliche Begleitung einem Konsortium aus dem Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau (zefp) und dem Institut Romand pour la Recherche et Documentation Pédagogique (IRDp) übertragen. Das Konsortium erhielt den Auftrag, in den Jahren 2003-2006 die Bedürfnisse und Erwartungen von verschiedenen Personengruppen in Bezug auf die Reform der kaufmännischen Grundbildung im Ganzen sowie hinsichtlich ihrer wichtigsten Innovationen zu untersuchen, den Erfüllungsgrad der Ansprüche der Reform, die Wirkungen der Reform insgesamt sowie die Wirkungen einzelner Innovationen zu überprüfen und schliesslich die Gesamtakzeptanz der Reform im Hinblick auf einzelne Innovationen zu erfassen.

**Wissenschaftliche
Begleitung und
Evaluation**

Ebenso trat im Jahre 2004 als übergreifende Regelung das neue Bundesgesetz über die Berufsbildung in Kraft, in dem die Aufgaben der Organisationen der Arbeitswelt festgelegt werden. Im Hinblick auf die Neue Kaufmännische Grundbildung bewilligte das BBT bereits im Jahre 2003 Ausbildungsvorgaben für 21 und 2004 für drei weitere Ausbildungs- und Prüfungsbranchen und verbreiterte und strukturierte damit die Grundlage für die Implementation der NKG.

**Bundesgesetz über
die Berufsbildung**

Die Verabschiedung des Bundesgesetzes über die Berufsbildung stimulierte jedoch auch eine Reihe von spezifischen und übergreifenden Anpassungen parallel zur Implementation der NKG.

Ein Pilotprojekt «Zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)» sollte Bildungsbenachteiligten Gelegenheit zum ersten Bildungsabschluss eröffnen, den Anschluss an weiterführende Ausbildungen

ermöglichen und den Anpassungsbedarf auf Seiten des Ausbildungs- und Prüfungsreglementes «Kaufmann/Kauffrau» eruieren. Gleichzeitig wurde überprüft, inwieweit Betriebe für Absolventen dieser Grundbildung entsprechende Arbeitsplätze zur Verfügung stellen können. 2007 wurde eine eigenständige Verordnung für die berufliche Grundbildung mit Attest (EBA Büroassistent/in) erlassen.

Im Pilotprojekt «Zukunft Handelsmittelschulen» (begleitet von BBT und Verbundpartnern) wurde und wird teilweise noch getestet, wie eine auf das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) ausgerichtete Ausbildung (in der die Prüfungsbestimmungen des Reglements «Kaufmann/Kauffrau», die Ausbildungsziele für den betrieblichen und den schulischen Teil der Lehre und die Systematik der Prüfungselemente verbindlich vorgegeben sind) ausgestaltet sein muss, wenn die Prüfungsanforderungen des betrieblichen Teils dieses Reglements in einem Vollzeitschulmodell verwirklicht werden sollen (z.B. hinsichtlich von Kooperationen mit lokalen Betrieben, Gewerbeverbänden usw.).

Zugleich wurde analysiert, inwieweit bei der geplanten Revision das bestehende Ausbildungs- und Prüfungsreglement aus der Sicht dieser Vollzeitschulen angepasst werden müsste.

In dem vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eingeleiteten Projekt «NKG Anpassungen 2006» wurden überprüft, inwieweit die Leistungsziele gemäss Reglement über Ausbildung und Lehrabschlussprüfung «Kaufmann/Kauffrau» und in Erwägung der möglichen Folgen (Kosten, Informationsbedarf, Verunsicherung usw.) zum Lehrbeginn 2006 angepasst werden können und sollen. Im Hauptergebnis führte dies dann zu einigen, von den Berufsbildungspartnern (Prüfungskommission für die ganze Schweiz, Berufsschulen, Ausbildungs- und Prüfungsbranchen, SKKAB) teilweise autonom vorgenommenen, jedoch vom BBT koordinierten Anpassungen, die allerdings durch Erwägungen und Massnahmen der kurz darauf installierten «Taskforce NKG» überlagert wurden.

Aufgrund einer Reihe unterschiedlicher Anfangsschwierigkeiten und Belastungen bei der Implementation der NKG, die auch von Seiten der Evaluation bestätigt wurden und die sich vor allem auf die Mehrbelastung der Betriebe bezogen sowie aufgrund der festgestellten Verunsicherung von Betrieben und Auszubildenden und der damit verbundenen Befürchtung, dass Betriebe bei der Rekrutierung von Berufslernenden zurückhaltender werden könnten, setzte das BBT im Jahre 2005 eine «Taskforce NKG» ein. Das Gremium erhielt den Auftrag,

- bei den Ausführungsbestimmungen Handlungsspielräume zu eruieren,
- Leistungszielkataloge abzubauen (und damit verbundene schulische und betriebliche Leistungsziele zu reduzieren),
- die Jahresplanung zu verbessern (durch Flexibilisierung und Koordination von Abgabeterminen für die von Berufslernenden zu erbringenden Leistungen, durch eine Festlegung der Zeitfenster für überbetriebliche Kurse usw.) sowie

Anpassungen im Zusammenhang mit dem Berufsbildungsgesetz

Anpassungen in der NKG

Einsetzungen und Ziele der Taskforce NKG

- eine Bestandsaufnahme über die Zusatzelemente der Berufslehre (z.B. Sprachaufenthalte, Projektwochen, Zertifikate) in den Kantonen vorzunehmen und sie zu bewerten.

In gleicher Weise wie beim Projekt «NKG Anpassungen 2006» wurde das Ziel anvisiert, Möglichkeiten zur Entlastung für Lehrbetriebe, Berufslernende und Berufsschulen ebenso wie eine Vereinfachung und Flexibilisierung einzelner Ausbildungs- und Prüfungsteile im Rahmen des gültigen Reglements und unter Beibehaltung der inhaltlichen Anforderungen so zu erarbeiten, dass sie schon zum Lehrbeginn 2006 wirksam werden konnten.

In dem im Jahre 2006 vorgelegten Schlussbericht schlug die «Taskforce NKG» eine Reihe detaillierter und differenzierter Massnahmen vor. Unter anderem wurde der Arbeitsaufwand bei den Prozess- und Ausbildungseinheiten sowie die Anforderungen für die selbständige Arbeit deutlich verringert, die Regelungen für die dafür im Betrieb in Anspruch zu nehmende Zeit spezifiziert und die Lehrabschlussprüfungen in einigen Bereichen stofflich abgegrenzt. Branchen und Betrieben wurden mehr Spielräume bei der Bewertung und bei der Umsetzung von einigen zu erbringenden Leistungen eröffnet. Schliesslich wurden Dokumentationen und Präsentationen im Umfang in einer Weise gestrafft, dass sich der Aufwand für die Lernenden insbesondere im letzten Lehrjahr markant verringerte.

**Schlussbericht der
Taskforce NKG**

Um die Planungs- und Koordinationsmöglichkeiten für die Betriebe zu verbessern, wurden – im Sinne einer raschen und gründlichen Überprüfung der Grundbildung und einer besseren Anpassung an die Bedürfnisse der Lehrbetriebe – Fenster für die überbetrieblichen Kurse sprachregional festgelegt, den Lehrbetrieben der Rhythmus ihrer Ausbildungspläne überlassen sowie die NKG insgesamt entbürokratisiert und die Koordination der Termine und Lernorte weiter verbessert.

Zugleich wurde darauf hingewirkt, dass diese Neuerungen rechtzeitig vor Lehrbeginn im Herbst 2006 in Kraft treten konnten und – um eine möglichst umgehende Wirksamkeit der neuen Massnahmen zu erreichen – die SKKAB kurzfristig mit der verbundpartnerschaftlich vorgesehenen Umsetzung von Entlastungsmassnahmen und längerfristig mit den Vorbereitungsarbeiten im Hinblick auf die neue Bildungsverordnung für die kaufmännische Grundbildung betraut.

Schliesslich sind noch einige weitere Felder zu erwähnen, wie beispielsweise kantonale Modelle zur Anrechnung von bereits erbrachten Bildungsleistungen quereinsteigender Erwachsener und die Richtlinien zum Qualifikationsverfahren für Erwachsene (Nachholen der Lehrabschlussprüfung).

Im Jahre 2008 startet die Revision der Bildungsverordnung gemäss dem neuen Berufsbildungsgesetz und bis 2011 ist beabsichtigt, eine längerfristige Strukturierung des kaufmännischen Berufsfelds erreicht zu haben. Dazu soll einerseits eine von der SKKAB in Auftrag gegebene Tätigkeitsanalyse beitragen, für die das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufspädagogik zusammen mit Kaufleuten berufliche Handlungssituationen aus aktueller Sicht systematisch erfasste. Diese Analyse bildete die Grundlage für die Entwicklung eines Qualifikationsprofils und als Basis für

**Revision der Bil-
dungsverordnung
gemäss Berufsbil-
dungsgesetz**

Entscheidungen darüber, welche der heute bestehenden Branchen zusammengelegt werden oder für welche engere Zusammenarbeit gewünscht oder angestrebt wird.

Weiterhin wurde eine Szenarioanalyse durchgeführt, bei der das «Zentrum Human Capital Management» der Zürcher Fachhochschule in Winterthur ein potentiell Marktumfeld der Ausbildungs- und Prüfungsbranchen aus der Sicht verantwortlicher Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen in Betrieben und Branchen betrachtete und daraus Strategien für eine Weiterentwicklung der kaufmännischen Grundbildung vor dem Hintergrund alternativer Szenarios entwickelte. Auf der Basis dieser Analysen werden Empfehlungen abzuleiten sein, in welche Richtung die Bildungsverordnung und die Bildungspläne für die kaufmännische Grundbildung weiterentwickelt werden können.

Die Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) hat die Vorbereitungsarbeiten im Hinblick auf die Erarbeitung der neuen Bildungsverordnung für das kaufmännische Berufsfeld Ende Oktober 2007 abgeschlossen. Als Teilergebnis haben das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und die SKKAB «Eckwerte für die Erarbeitung der Bildungsverordnung für die kaufmännische Grundbildung» vereinbart. Diese Eckwerte fassen die handlungsleitenden Prinzipien für die Arbeit in der eingesetzten Reformkommission zusammen und sind somit eine wichtige Orientierungsgrösse für den weiteren Reformprozess.

3. Zusammenschau der wichtigsten Evaluationsergebnisse zur Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung

von Peter Nenniger & Daniela Lang

Bereits seit einiger Zeit und noch vermehrt in der Zukunft sehen sich die Unternehmen mit zunehmender Kadenz ständigen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Kompetenzentwicklung und damit die Qualifizierung der Beschäftigten sind unter diesen Umständen Voraussetzung und Schlüssel für die Innovationsfähigkeit und somit für die Überlebensfähigkeit von Unternehmen. Entsprechend hat sich auch der Beruf der kaufmännischen Angestellten in den vergangenen Jahren markant verändert: Computer beherrschen den Alltag und Kommunikation zwischen Geschäftspartnern ist von herausragender Bedeutung. Die Arbeitsabläufe sind mit der weltweiten Vernetzung komplexer geworden. Kaufleute müssen deshalb neben ihren erweiterten Fachkompetenzen vermehrt über Sozial- und Methodenkompetenzen wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Ganzheitliches Denken und Handeln sowie lebenslanges Lernen verfügen können. Dazu ein professionelles Berufsbildungssystem zu entwickeln, gehört zu den unabdingbaren Notwendigkeiten. Mit der Reform der kaufmännischen Grundbildung ist dies geschehen. Über eine Reihe von Innovationen sollen die Lehrlinge in die Lage versetzt werden, über eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu verfügen, ihr Lernen selbst zu steuern und einzuschätzen, wofür und wie man Wissen und Fähigkeiten erlangen sowie Lernstrategien und Lerntaktiken sinnvoll einsetzen kann.

Situationen der kaufmännischen Berufe

3.1 Ziele der Reform der kaufmännischen Grundbildung

In dieser notwendigerweise mit einer Aufwertung der betrieblichen Ausbildung verbundenen reformierten kaufmännischen Grundbildung wird deswegen mit Vordringlichkeit die Realisierung von zwei Bildungszielen angestrebt:

Ziele der Reform

- Das erste zentrale Ziel besteht in der Hinführung der angehenden Kaufleute zum selbständigen Arbeiten; sie sollen in die Lage versetzt werden, selbstsicher und eigenständig Verantwortung am Arbeitsplatz zu übernehmen.
- Das zweite zentrale Ziel bildet das Lebenslange Lernen, durch das die jungen Berufsleute befähigt werden, mit den Innovationen ihres Berufs zu wachsen und Flexibilität im sich ständig verändernden Arbeitsmarkt aufzubauen. Deshalb werden sie bereits während ihrer Ausbildungszeit mit den Problemen und Chancen ihrer Lehrfirma konfrontiert, für die Komplexität der Arbeitsprozesse in ihrem Unternehmen sensibilisiert und damit vermehrt zu vernetztem Denken angeleitet.

Diese beiden Ziele sollen in einem degressiven Schulmodell – in dem der Ausbildung im Betrieb über die Lehrzeit hinweg zunehmendes Gewicht zukommt – mit einer Reihe von Innovationen erreicht werden, bei denen

Sachkompetenzen ebenso wie Sozial- und Methodenkompetenzen gefördert und Berufslernenden vergrößerte Spielräume zur Mitgestaltung eröffnet werden.

Die wichtigsten Elemente bilden dabei

- der Basiskurs in der Schule zum Beginn der Lehre,
- die überbetrieblichen Kurse der Branchenverbände, welche die betriebliche Ausbildung begleiten und ergänzen,
- die im Betrieb zu bearbeitenden Prozesseinheiten, welche sich auf betriebliche Arbeitsabläufe beziehen,
- die schulischen Ausbildungseinheiten, bei denen die Berufslernenden interdisziplinäre Themen bearbeiten,
- die Arbeits- und Lernsituationen, mit denen die Bildungsverantwortlichen die Leistung der Berufslernenden im Betrieb beurteilen,
- die Standortbestimmung, bei der die Vertragspartner zum Ende des ersten Ausbildungsjahres gemeinsam über das zu verfolgende Anforderungsprofil für die weitere Ausbildung entscheiden.

**Wichtigste Elemente
der reformierten
kaufmännischen
Grundbildung**

3.2 Evaluationsauftrag und Befragungsgrundlagen

Im Rahmen eines Evaluationsauftrags des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie wurde 2003-2006 die Wirksamkeit dieser Innovationen vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau untersucht. Dies geschah in quantitativer Methodologie mit einer Reihe von Befragungen, die ausschnittsweise mit einer qualitativen Studie vertieft wurden.

**Evaluationsauftrag
des BBT**

Inhaltlich fusste die Evaluation zum einen auf Befragungen, die sich auf drei Messzeitpunkte mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten konzentrierten:

Evaluationsdesign

- der erste Messzeitpunkt auf die Kompetenzen der Berufslernenden im ersten Lehrjahr, die Erreichbarkeit der Leistungsziele und die Implementierung der Innovationen,
- der zweite Messzeitpunkt auf das Verbesserungspotential bei den Innovationen und
- der dritte Messzeitpunkt auf die Kompetenzen der Berufslernenden am Ende der Ausbildung sowie die zielbezogene Einschätzung des Nutzens der Innovationen.

Zum andern wurde mit Hilfe von strukturierten narrativen Interviews eine auf eine Innovation (Prozesseinheiten) fokussierte Vertiefungsstudie zum Ende der Evaluationsperiode als beispielhafte Ergänzung zur Überprüfung der übergreifenden Untersuchungen durchgeführt (Details im Beitrag von Metzger und Straka).

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, umfassten die in die Untersuchungen einbezogenen Stichproben geschlechtsspezifisch und hinsichtlich der

Sprachregion in ausreichend repräsentativer Weise sowohl die Berufslernenden als auch die Bildungsverantwortlichen in Betrieb und Schule.

Wie fast in allen Verlaufsstudien ist zwar ein gewisser Rückgang der Befragungsteilnehmenden zu verzeichnen, der jedoch teilweise auch mit den für spezifische Befragungszeitpunkte vorgesehenen Inhalten und damit Befragungsteilnehmenden im Zusammenhang steht. Die vorwiegende Berücksichtigung der KMU war Teil des Evaluationsauftrags.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung			
	Betriebliche Bildungsverant- wortliche	Schulische Bildungsverant- wortliche	Berufslernende im E-Profil
Anzahl	569-366	219-68	1691-643
Geschlecht	62-40% männlich 38-60% weiblich	53-69% männlich 47-37% weiblich	34-32% männlich 66-68% weiblich
Sprachregion	88-89% D 10-8% F 2-3% I	79-65% D 16-22% F 5-13% I	88-69% D 8-20% F 2-11% I
KMU	73-69%	–	69-75%

(Über die Anlage sowie die Ergebnisse und Konsequenzen der Vertiefungsstudie wird im vierten Kapitel ausführlich berichtet.)

3.3 Übergreifende Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluationsstudie können in einem thematischen Überblick über die Untersuchungen zu allen Messzeitpunkten hinweg in folgender Weise zusammengefasst werden:

Das erste übergreifende Ergebnis, welches sich auf die Befragung von betrieblichen Bildungsverantwortlichen stützt, bezieht sich insbesondere auf finanzielle und organisatorische Gesichtspunkte des betriebsbezogenen Teils der Ausbildung und lässt sich in der Hauptsache in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Die Ausbildungskosten sind für 81% der Betriebe in der reformierten kaufmännischen Grundbildung aufwändiger geworden, für 19% gleich geblieben, jedoch für keinen Betrieb kostengünstiger geworden.
- Zu ihrem Ausbildungsumfang geben 15% der Betriebe an, dass sie aufgrund der neuen kaufmännischen Grundbildung nun weniger, 77% der Betriebe, dass sie genauso viele und 8% der Betriebe, dass sie nun mehr Berufslernende ausbilden als vorher.

Hauptergebnisse

Finanzielle und organisatorische Gesichtspunkte im betrieblichen Teil der NKG

- Die Attraktivität der reformierten kaufmännischen Grundbildung wird von 70% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen positiv beurteilt.
- Die Kenntnisse über die Schnittstellen zu Schule und überbetrieblichen Kursen wird von 60% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen als ausreichend, von 40% jedoch als eher mangelhaft bezeichnet.

Als zweites übergreifendes Ergebnis geht aus der zur Mitte der Evaluationsperiode bei den Berufslernenden erhobenen Befragung hervor, dass diese erhebliche Zeit für ihre schulische Ausbildung investieren: im Betrieb sind es durchschnittlich 1,5 Stunden pro Woche, in der Freizeit sind es 5-7,5 Stunden pro Woche. Dabei ist die Stimmung der Berufslernenden bezüglich ihrer weiteren schulischen Ausbildung eher gemischt, bezüglich ihrer weiteren betrieblichen Ausbildung gut bis sehr gut.

Berufsschulische Gesichtspunkte

Die reformierte kaufmännische Grundbildung wird demnach in einer vorwiegend betriebsbezogenen Sicht zwar als kostenintensiv, aber die Bereitstellung von Lehrstellen nicht wesentlich beeinträchtigend und gleichzeitig als attraktiv wahrgenommen.

Gesamtbeurteilung

Bei den Berufslernenden wird sie am schulischen Lern- und Arbeitsort mit einigen Vorbehalten, am betrieblichen Lern- und Arbeitsort vorwiegend positiv angenommen.

3.4 Ergebnisse zu den einzelnen Innovationen

Im Hinblick auf die wichtigsten Innovationen lässt sich aus der Evaluation folgendes Bild gewinnen:

3.4.1. Basiskurs

Bezogen auf den Basiskurs, der – weil kantonal unterschiedlich organisiert – nur mit Vorsicht aus einer einheitlichen Perspektive betrachtet werden kann, ergeben sich folgende übergreifende Beurteilungen:

Beurteilung des Basiskurses

Die betrieblichen Bildungsverantwortlichen sind überwiegend der Meinung, dass die Leistungsziele (im Durchschnitt über alle inhaltlichen Bereiche hinweg) von den Berufslernenden nur teilweise erreicht werden konnten, wobei die besten Resultate im Bereich Information / Kommunikation / Administration, die schlechtesten im Bereich Wirtschaft & Gesellschaft zu finden sind. Darüber hinaus sehen sie insgesamt die Wünsche und Anforderungen des Betriebs zu wenig berücksichtigt und sich deswegen durch den Basiskurs zu Beginn der Lehrzeit im Betrieb von einer Instruktion der Berufslernenden kaum entlastet. Der Hauptgrund dafür wird darin gesehen, dass die Berufslernenden nur zu einem geringen Kenntnistransfer aus dem Basiskurs in der Lage sind und damit nur eine geringe Produktivität in den Betrieb bringen.

Die Berufslernenden selbst sind in ihrer Einschätzung über den Basiskurs geteilter Ansicht; in der Tendenz bewerten sie im Kontrast zu den positiv eingeschätzten überbetrieblichen Kursen, den Basiskurs eher negativ. Insbesondere haben sie den Eindruck, erst nach dem ersten überbetrieb-

lichen Kurs einen guten Überblick über die Lehre erreicht zu haben und sie fühlen sich dort recht gut in den Modelllehrgang eingeführt.

Aus einer Gesamtschau ergibt sich damit ein eher kritisches Bild des Basiskurses sowohl aus der Sicht der betrieblichen Bildungsverantwortlichen als auch aus der Sicht der Berufslernenden, wobei der mangelnde Ertrag und seine nur geringfügig wirksame Einführungs- bzw. Entlastungsfunktion im Vordergrund stehen. Allerdings sind die Resultate wegen der kantonal unterschiedlichen Realisierung des Basiskurses zwar im Detail mit Zurückhaltung aufzunehmen, im Ganzen jedoch als Aufforderung zu Revisionen zu betrachten.

3.4.2. Kompetenzen

Die Erhebungen zur Ausprägung der drei Kompetenzdimensionen bei den Berufslernenden erfolgten mit folgenden zwei Instrumenten:

Messinstrumente zur Erfassung der Kompetenzen

1) Inhaltlicher Fragebogen zu Fachkompetenzen, umfassend 78 Items hinsichtlich schulischer und betrieblicher Leistungsziele in den Bereichen:

- Branche / Firma
- Information / Kommunikation / Administration
- Wirtschaft & Gesellschaft
- Erste Landessprache
- Fremdsprachen

2) Beurteilungsbogen smk (Frey & Balzer, 2003) zur Erhebung von Sozial- und Methodenkompetenzen, umfassend insgesamt 72 Items (30 Items zu Methodenkompetenzen, 42 Items zu Sozialkompetenzen) mit den Sozialkompetenzskalen:

- Selbstständigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- soziale Verantwortung
- Konfliktfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- situationsgerechtes Auftreten

und den Methodenkompetenzskalen:

- Reflexivität
- Analysefähigkeit
- Flexibilität
- zielorientiertes Handeln
- Arbeitstechniken

3.4.3. Übergreifende Ergebnisse

Über die Evaluationsperiode hinweg lässt sich feststellen, dass die Berufslernenden bereits zum Beginn der Ausbildung durchgehend in allen Fähigkeitsbereichen von Sozial- und Methodenkompetenz einen hohen Stand ausweisen, wobei Berufslernende aus dem französischsprachigen Teil der Schweiz in fast allen Fähigkeitsbereichen zwar nur geringfügige, jedoch durchweg bedeutsam höhere Ausprägungen aufweisen. Dieses hohe Niveau findet sich auch zum Ende der Evaluationsperiode wieder und schliesst zudem die Fachkompetenzen mit ein. Darüber hinaus sind Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachregionen unerheblich. Ein leichter Anstieg der Kompetenzausprägung zwischen dem ersten und dem dritten Lehrjahr lässt sich in allen Bereichen der Methoden-, Fach- und Sozialkompetenz feststellen, wobei der Anstieg bei letzterer in den Fähigkeitsbereichen Selbstständigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit der Sozialkompetenz sogar statistisch bedeutsam ausfällt.

Kompetenzniveau

Die betrieblichen ebenso wie die schulischen Bildungsverantwortlichen schätzen insgesamt die Förderung von Sozial- und Methodenkompetenzen bei den Berufslernenden mindestens als von hoher Bedeutung für die zukünftige Arbeitstätigkeit ein:

Bedeutung der Kompetenzen für die künftige Arbeitstätigkeit

Hinsichtlich der Sozialkompetenzen stimmen dieser Ansicht 90% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen zu, hinsichtlich der Methodenkompetenzen sind es 85%. Bei den schulischen Bildungsverantwortlichen beträgt die Zustimmungsrate 67% hinsichtlich der Sozialkompetenzen und 81% hinsichtlich der Methodenkompetenzen.

Das hohe Niveau der Ausprägung der Kompetenzen sowie deren Bedeutung werden in der ganzen Schweiz von allen Beteiligten an der Reform der kaufmännischen Grundbildung überwiegend positiv beurteilt. Den Berufslernenden wird insgesamt von Anfang an ein hoher Standard zuerkannt, der sich dann naturgemäss nur noch partiell und nicht mehr sehr erheblich steigern lässt, der jedoch – was ebenso bedeutsam ist – über die ganze Evaluationsperiode beibehalten wird.

Fazit

Ergebnisse zu den Leistungszielen

Leistungsziele

Allgemein werden die Leistungsziele von den Berufslernenden in hohem Masse erreicht, am höchsten im Bereich Information / Kommunikation / Administration, am geringsten im Bereich Wirtschaft & Gesellschaft.

Übergreifende Beurteilung

Dabei beurteilen betriebliche Bildungsverantwortliche die Erreichbarkeit betrieblicher Leistungsziele im Bereich «Erste Landessprache» besonders positiv, im Bereich «Wirtschaft & Gesellschaft» eher negativ. Hinsichtlich seiner Aktualität wird der Bereich «Wirtschaft & Gesellschaft» am besten, der Bereich «Erste Landessprache» am schlechtesten eingeschätzt. Betriebliche Bildungsverantwortliche sind der Meinung, dass die betrieblichen Leistungsziele diejenigen Inhalte abdecken, deren Aneignung von Kaufleuten erwartet wird. Zudem vertreten sie die Ansicht, dass die Formulierung der Leistungsziele für die Ausbildung unterstützend wirkt. Eine genauere Kenntnis über die geforderten schulischen Leistungsziele und

Beurteilung durch betriebliche Bildungsverantwortliche

über die Leistungsziele in den überbetrieblichen Kursen ist allerdings bei der Hälfte der betrieblichen Bildungsverantwortlichen nicht vorhanden.

Schulische Bildungsverantwortliche halten den Bereich «Wirtschaft & Gesellschaft» für am besten, den Bereich «Erste Landessprache» für am schlechtesten erreichbar. Hinsichtlich seiner Aktualität wird der Bereich «Fremdsprachen» am besten, der Bereich «Erste Landessprache» am schlechtesten beurteilt.

Beurteilung durch schulische Bildungsverantwortliche

Die Erreichbarkeit ebenso wie die Erreichung der Leistungsziele wird insgesamt positiv, wenn auch in manchen Details kritisch bewertet, wobei besonders die betrieblichen Bildungsverantwortlichen – allerdings nur für ihren Bereich – ein besonders differenziertes Urteil ausweisen. Bedenkenswert ist allerdings, dass am schulischen wie am betrieblichen Lern- und Arbeitsort die erste Fremdsprache als aktuellstes Lernziel am schwierigsten erreichbar und Wirtschaft & Gesellschaft als weniger aktuelles Lernziel als am leichtesten erreichbar eingeschätzt wird. Hier zeigt sich offenbar ein Lern- und Arbeitsort übergreifender didaktisch-methodischer Analyse- und Handlungsbedarf.

Fazit

Ergebnisse zu den Prozesseinheiten

Prozesseinheiten

Betriebliche Bildungsverantwortliche kennen Konzept und Aufgabenstellung der Prozesseinheiten und wissen auch, wie diese zu bewerten sind. Die Bearbeitung der Prozesseinheiten halten sie zumindest für schwierig und über deren Nutzen für den Betrieb sind sie geteilter Meinung: 57% beurteilen ihn als gering bis sehr gering, 43% als hoch bis sehr hoch. Insgesamt wird der Arbeitsaufwand einheitlich für die Erstellung und Bewertung der Prozesseinheiten als hoch bis sehr hoch eingeschätzt und die zeitliche Koordination der schulischen und betrieblichen Ausbildungsteile als eher schwierig.

Beurteilung durch betriebliche Bildungsverantwortliche

Der Arbeitsaufwand, von dem 88% in der Arbeitszeit anfällt, wird mit 6,4 Stunden pro Prozesseinheit als erheblich betrachtet. In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 10% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen den Nutzen grösser als den Aufwand, für 56% steht beides in einem angemessenen Verhältnis und für 33% überwiegt der Aufwand.

In der Mitte der Evaluationsperiode (nach einem Jahr) hat sich die Zufriedenheit im Umgang mit Prozesseinheiten bei 13% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen verbessert, bei 84% nicht verändert und bei 3% verschlechtert.

Der grösste Arbeitsaufwand und zugleich das grösste Verbesserungspotenzial betrifft

- die Bewertung der Arbeit,
- das Beurteilungsgespräch mit der/dem Berufslernenden,
- die Begleitung der/des Berufslernenden während der Bearbeitung.

Entsprechend wird weitere Unterstützung gewünscht:

- durch Bereitstellung von Bewertungshilfen,
- durch Bereitstellung von Beispielen möglicher Prozesse.

Die Berufslernenden schätzen ihren Arbeitsaufwand auf durchschnittlich 22 Stunden pro Prozesseinheit, den sie als erheblich betrachten und zu 60% in der Arbeitszeit aufbringen.

**Beurteilung durch
Berufslernende**

In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 3% der Berufslernenden den Nutzen grösser als den Aufwand, für 24% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 74% überwiegt der Aufwand.

In der Mitte der Evaluationsperiode hat sich die Zufriedenheit über den Umgang mit Prozesseinheiten bei 10% der Berufslernenden verbessert, bei 72% nicht verändert und bei 18% verschlechtert.

Den grössten Arbeitsaufwand und zugleich das grösste Verbesserungspotenzial sehen die Berufslernenden

- in der Erstellung des Dossiers,
- beim Zusammenstellen der Beispiele,
- bei der Vorbereitung der Unterlagen für die Beurteilung durch die Leitenden der überbetrieblichen Kurse.

Entsprechend werden Verbesserungsmöglichkeiten insbesondere gewünscht hinsichtlich

- einer Bereitstellung von Beispielen möglicher betrieblicher Prozesse,
- dem Verzicht auf das Lernjournal,
- einer Kürzung des Umfangs der gesamten Dokumentation,
- einer Kürzung der Anzahl der Seiten des Kurzberichts,
- einer flexibleren Gestaltung der Abgabedaten.

In einer Gesamtsicht lassen sich folgende Punkte zur Einschätzung der Prozesseinheiten hervorheben:

Fazit

- Die Bearbeitung wie auch die Begleitung der Prozesseinheiten wird von allen Beteiligten als zeitaufwändig betrachtet und scheint zudem mit einigen Mängeln behaftet; sie hat sich im Verlaufe der Evaluationsperiode noch nicht grundlegend zur Zufriedenheit aller Beteiligten verbessert.

- Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen hinsichtlich des Einsatzes der Prozesseinheiten ist insgesamt noch verhalten positiv, wenn auch aus Sicht der betrieblichen Bildungsverantwortlichen deutlich positiver als aus Sicht der Lernenden; im Ganzen wird jedoch eine Aufwandsminderung von allen Seiten gewünscht.
- Wichtigste Verbesserungswünsche der betrieblichen Bildungsverantwortlichen betreffen die Bewertungen und die Prozesse; die Berufslernenden wünschen Bereitstellung von Beispielen möglicher Prozesse und die Kürzung der Dokumentation sowie flexiblere Abgabezeiten.

Ergebnisse zu den Ausbildungseinheiten

Ausbildungseinheiten

Bei den schulischen Bildungsverantwortlichen wird die Durchführung einer Ausbildungseinheit aspektweise etwas unterschiedlich wahrgenommen:

- 75% halten eine Vernetzung der Lernbereiche für wichtig und praktizieren dies mehrheitlich (81%) an der eigenen Schule.
- 81% begrüßen die Durchführung in Gruppenarbeit, die auch bei 97% der Ausbildungseinheiten praktiziert wird, davon 94% mit Gruppenbewertung.
- 79% geben zudem nach jeder Ausbildungseinheit ein Feedback; davon 44% mündlich, 11% schriftlich und 44% teils mündlich, teils schriftlich.

In der Beurteilung der Zusammenarbeit mit anderen schulischen Bildungsverantwortlichen ist allerdings ein erheblicher Unterschied zwischen den Sprachregionen feststellbar: In der deutschsprachigen Schweiz wird diese mehrheitlich als sehr gut bis gut beurteilt, in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz dagegen mehrheitlich als schlecht bis sehr schlecht.

Beurteilung durch schulische Bildungsverantwortliche

Der Arbeitsaufwand fällt zu 40% in der Unterrichtszeit an und wird mit durchschnittlich 27,5 Stunden pro Ausbildungseinheit als erheblich betrachtet. In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 5% den Nutzen grösser als den Aufwand, für 30% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 65% überwiegt der Aufwand.

Den grössten Arbeitsaufwand verursachen

- die Bewertung der Arbeit,
- die Erläuterung der Aufgabenstellung für die Lernenden,
- die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen.

In der Mitte der Evaluationsperiode (nach einem Jahr) hat sich die Zufriedenheit mit dem Umgang mit den Ausbildungseinheiten bei 16% der schulischen Bildungsverantwortlichen verbessert, bei 69% nicht verändert und bei 16% verschlechtert.

Das Verbesserungspotenzial wird in allen Bearbeitungsphasen in etwa gleich eingeschätzt, am höchsten jedoch, wenn die Zusammenarbeit mit anderen schulischen Bildungsverantwortlichen erwünscht ist.

Als die massgeblichsten hemmenden Aspekte werden genannt

- der hohe zeitliche Vorbereitungsaufwand,
- die aufwändige Bewertung der Ausbildungseinheit,
- die eher geringe Hilfe durch die Vernetzung.

Hilfreiche Verbesserungsmöglichkeiten betreffen

- die Reduzierung des Zeitaufwands,
- die Vereinfachung der Aufgabenstellung,
- das zur Verfügung stellen von Themen zur Auswahl.

Die Berufslernenden schätzen ihren Arbeitsaufwand auf durchschnittlich 19,5 Stunden pro Ausbildungseinheit, den sie (insbesondere für Beschaffung und Auswahl der Informationen zu einem Thema sowie für die Erstellung einer Dokumentation und ihrer Präsentation) als erheblich betrachten und zu 53% in der Schule, zu 11% im Betrieb und zu 37% in der Freizeit aufbringen.

**Beurteilung durch
Berufslernende**

In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 5% den Nutzen grösser als den Aufwand, für 30% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 65% überwiegt der Aufwand.

Die Gruppenarbeit, mit der nach Einschätzung der Berufslernenden 81% der Ausbildungseinheiten bearbeitet werden, wird von ihnen mehrheitlich (83%) positiv wahrgenommen, die damit meistens (zu 90%) verbundene Gruppenbewertung allerdings nur noch von 65% gut geheissen.

In der Mitte der Evaluationsperiode (nach einem Jahr) hat sich die Zufriedenheit mit dem Umgang mit Prozesseinheiten bei 10% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen verbessert, bei 73% nicht verändert und bei 18% verschlechtert.

Gemäss ihrer Einschätzung erhalten 82% der Berufslernenden nach jeder Ausbildungseinheit ein Feedback, davon 50% mündlich, 14% schriftlich und 37% teils mündlich, teils schriftlich.

Verbesserungspotenzial sehen die Berufslernenden vorwiegend hinsichtlich der Beschaffung und Auswahl von Informationen zu einem Thema sowie bei der Erstellung einer Dokumentation / Präsentation, wobei als hilfreiche Verbesserungsmöglichkeiten genannt werden:

- die Reduzierung des Aufgabenumfangs,
- die Vereinfachung der Aufgabenstellung,
- der Verzicht auf die Präsentation,
- die Konzentration der Ausbildungseinheiten auf einen Lernbereich bzw. ein Fach.

In einer Gesamtsicht ergibt sich hinsichtlich der Einschätzung der Ausbildungseinheiten folgendes Bild:

Fazit

- Ausbildungseinheiten werden überwiegend in Gruppen, grösstenteils mit Rückmeldung bearbeitet und bewertet, wobei eine Gruppenbewertung nur zurückhaltenden Anklang findet.
- Berufslernende erhalten nach der Ausbildungseinheit zum grössten Teil ein mündliches Feedback (bzw. teils schriftlich, teils mündlich).
- Zeitaufwand und Nutzen der Ausbildungseinheiten werden von schulischen Bildungsverantwortlichen und Lernenden in gleicher Weise als eher zu aufwändig eingeschätzt: Nur etwa ein Drittel der Befragten beurteilen das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen als angemessen oder bewerten den Nutzen höher als den Zeitaufwand.
- Wichtigste Verbesserungswünsche der schulischen Bildungsverantwortlichen und der Berufslernenden sind die Reduzierung des Zeitaufwands / Aufgabenumfangs und eine Vereinfachung der Aufgabenstellung.

Ergebnisse zu den Arbeits- und Lernsituationen

Arbeits- und Lernsituationen

Betriebliche Bildungsverantwortliche betrachten die Durchführung einer Arbeits- und Lernsituation (ALS) als eher einfach und halten die Handhabung des ALS-Formulars für einsichtig. Das Erfassen der Leistungsziele und des Verhaltens der Berufslernenden ist mit den vorgegebenen Teilkriterien innerhalb einer ALS gut möglich, wenn auch die Praxisnähe der Teilkriterien nur für 60% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen ausreichend gegeben ist.

Beurteilung durch betriebliche Bildungsverantwortliche

Der Arbeitsaufwand fällt zu 91% in der Arbeitszeit an und wird mit durchschnittlich 9,4 Stunden pro ALS als erheblich betrachtet. In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 11% den Nutzen grösser als den Aufwand, für 52% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 38% überwiegt der Aufwand.

In der Mitte der Evaluationsperiode (nach einem Jahr) hat sich die Zufriedenheit mit dem Umgang mit ALS bei 12% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen verbessert, bei 82% nicht verändert und bei 6% verschlechtert.

Den grössten Arbeitsaufwand verursachen

- die Bewertung der Leistungszielerreichung,
- die Auswahl der Leistungsziele,
- das Beurteilungsgespräch mit der/dem Berufslernenden.

Das grösste Verbesserungspotenzial findet sich

- bei der Auswahl der Leistungsziele und der Verhaltenskriterien,
- bei der Bewertung der Leistungszielerreichung und der Verhaltenskriterien.

Verbesserungsmöglichkeiten werden zumindest als hilfreich angesehen hinsichtlich

- der Bereitstellung von Bewertungshilfen,
- der Bereitstellung von Beispielen möglicher Arbeits- und Lernsituationen.

Die Berufslernenden schätzen ihren Arbeitsaufwand beim Bearbeiten der ALS auf durchschnittlich 13,9 Stunden pro ALS, den sie als erheblich betrachten und zu 75% in der Arbeitszeit aufbringen. In einem zeitlichen Nutzenkalkül betrachten nur 11% den Nutzen grösser als den Aufwand, für 51% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 38% überwiegt der Aufwand.

**Beurteilung durch
Berufslernende**

In der Mitte der Evaluationsperiode (nach einem Jahr) hat sich die Zufriedenheit bei der Bewältigung der ALS bei 13% der Berufslernenden verbessert, bei 73% nicht verändert und bei 14% verschlechtert.

Das grösste Verbesserungspotenzial, aber auch den grössten Arbeitsaufwand, sehen die Berufslernenden hinsichtlich der Bewertung und der Erreichung der Leistungsziele in

- einer Bereitstellung von Beispielen möglicher ALS sowie
- einer veränderten Bewertungsskala und anderen Bewertungspunkten.

In einer Gesamtsicht zur Einschätzung der ALS werden die folgenden Punkte als besonders wichtig betrachtet:

Fazit

- Die Bearbeitung wie auch die Begleitung der ALS wird von allen Beteiligten als zeitaufwändig betrachtet und zudem als mit einigen Mängeln behaftet; sie hat sich im Verlaufe der Evaluationsperiode noch nicht grundlegend zur Zufriedenheit aller Beteiligten verbessert.

- Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen der ALS ist insgesamt noch verhalten positiv, wenn auch aus Sicht der betrieblichen Bildungsverantwortlichen deutlich positiver als aus Sicht der Lernenden.
- Wichtigste Verbesserungswünsche der schulischen Bildungsverantwortlichen sind die Bereitstellung von Bewertungshilfen und von Beispielen.
- Wichtigste Verbesserungswünsche der Berufslernenden betreffen die Bereitstellung von Beispielen und die Kürzung der Dokumentation sowie flexiblere Abgabezeiten.

Ergebnisse zu den überbetrieblichen Kursen

Zur Mitte der Evaluationsperiode stellen für 38% der betrieblichen Bildungsverantwortlichen die überbetrieblichen Kurse eine Entlastung der Ausbildung im Betrieb dar; sie betrachten in einem zeitlichen Nutzenkalkül zu 10% den Nutzen grösser als den Aufwand, für 51% stehen beide in einem angemessenen Verhältnis und für 39% überwiegt der Aufwand.

50% würden Berufslernende sogar vermehrt in überbetriebliche Kurse schicken, wenn von ihnen im Gegenzug weniger betriebliche Leistungsziele vermittelt werden müssten.

Aus den Ergebnissen geht durchaus eine Wertschätzung der überbetrieblichen Kurse hervor, allerdings mit einigen kleineren Vorbehalten hinsichtlich des damit verbundenen Aufwandes.

Ergebnisse zum Lernjournal

Betriebliche Bildungsverantwortliche halten das Lernjournal zwar für eher wichtig. Jedoch lassen 72% von ihnen die Berufslernenden ausserhalb der Prozesseinheiten kein Lernjournal führen. Grosse Unterschiede existieren allerdings zwischen den Sprachregionen: die Zahl der Befürworter ist in den französisch- und italienischsprachigen Regionen bedeutend höher.

Für die Berufslernenden ist dagegen das Lernjournal mehrheitlich (84%) eine ungeliebte und wenig verstandene Belastung.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass dem Lernjournal insbesondere von Seiten der Bildungsverantwortlichen in der Romandie noch ein bestimmter Nutzen zugeschrieben wird, nicht aber von den Berufslernenden, die mehrheitlich für eine Abschaffung plädieren. Es scheint zudem, dass die negative Beurteilung auch mit einer nicht adäquaten Nutzung und Zwecksetzung verbunden ist. Hier besteht offensichtlich hoher und grundlegender Handlungsbedarf in Richtung auf eine grundsätzliche Revision von Form und Zweck.

Überbetriebliche Kurse

Beurteilung durch betriebliche Bildungsverantwortliche

Lernjournal

Beurteilung durch betriebliche Bildungsverantwortliche

Beurteilung durch Berufslernende

Fazit

In einer Gesamtsicht der Reform im Allgemeinen und über alle Innovationen hinweg lassen sich zum Ende der Evaluationsperiode alle Ergebnisse in ihrem Kern auf die folgenden Punkte verdichten:

- Insgesamt wird die reformierte kaufmännische Grundbildung in einer vorwiegend betriebsbezogenen Sicht als attraktiv, wenn auch als kostenintensiv wahrgenommen, wobei die Kostenfrage die Lehrstellensituation nicht wesentlich beeinflusst. Letzteres gilt in ähnlicher Weise für die Berufslernenden, wenn auch vorwiegend für den betrieblichen Lern- und Arbeitsort.
- Betriebliche und schulische Bildungsverantwortliche ebenso wie Berufslernende sind der Meinung, die reformierte kaufmännische Grundbildung bereite die künftigen Kaufleute im Hinblick auf Lebenslanges Lernen, Übernahme von Verantwortung und dem Bearbeiten von komplexen Aufgaben eher gut auf deren zukünftige Arbeitstätigkeit vor.
- Die positivste Beurteilung kommt von Seiten der betrieblichen Bildungsverantwortlichen, gefolgt von den schulischen Bildungsverantwortlichen und etwas verhaltener von den Berufslernenden, wobei die meisten Urteile zumindest befriedigend ausfallen.
- Der grösste Nutzen für die zukünftige Arbeitstätigkeit der Berufslernenden ergibt sich nach Ansicht der betrieblichen und der schulischen Bildungsverantwortlichen aus der Förderung der Sozial- und Methodenkompetenzen.
- Berufliche Bildungsverantwortliche und Berufslernende sehen den grössten Nutzen im degressiven Schulmodell und insgesamt im grösseren Gewicht der betrieblichen Praxis, wobei von den Berufslernenden der auf die Zukunft gerichtete Nutzen der Innovationen noch eher als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird.
- Die grösste Wertschätzung wird von allen Beteiligten den Innovationen in der Rangfolge (1) Degressives Schulmodell, (2) Arbeits- und Lernsituationen, (3) Überbetriebliche Kurse und (4) Prozesseinheiten entgegengebracht.
- Die grössten Vorbehalte – auch hinsichtlich eines auf die Zukunft gerichteten Nutzens – werden von allen Seiten gegenüber dem Lernjournal und – weniger grundsätzlich als durchführungsbezogen – gegenüber den Ausbildungseinheiten geäussert.

Allgemeine Gesamtbeurteilung der RKG

Aus der Sicht der Evaluatoren ergibt sich nach Abschluss der Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung insgesamt die folgende Einschätzung über Erfolg und Wirksamkeit der nun eingeführten neuen kaufmännischen Grundbildung:

Zusammenfassende Gesamtbeurteilung durch die Evaluatoren

Insgesamt wird die neue kaufmännische Grundbildung von allen Beteiligten mit einigen Kritiken im Detail verhalten bis wohlwollend positiv angenommen.

Das erste zentrale Ziel der neuen kaufmännischen Grundbildung, die Hinführung zum selbständigen Arbeiten dürfte wohl noch nicht vollständig, aber schon in vielen Facetten erreicht worden sein. Insbesondere die in vielerlei Hinsicht erfolgte und mit konkreter Praxis verbundene Einführung der Berufslernenden in die betrieblichen Abläufe dürfte dazu entscheidend beigetragen haben. Diese entscheidende Zielsetzung dürfte nur dann in der Zukunft Früchte tragen, wenn sich bei den Bildungsverantwortlichen die erforderliche Sicherheit und Zuverlässigkeit in der Aufgabenbeurteilung entwickelt und verstetigt und ebenso bei den Berufslernenden das Verständnis dieser Beurteilung. Entscheidend wird wohl dafür sein, dass sich alle Beteiligten letztlich nicht an Rezepten und Beispielen festklammern, sondern zur Einsicht in die betrieblichen Prozesse und ihre Eigenheiten gelangen, um so den ihnen eröffneten Freiraum zu eigenständigem Gestalten nutzen zu können. Dies könnte darüber hinaus Anstoss zu mancher effizienteren und zukunftssträchtigeren Innovation in den Betrieben selbst sein.

Das zweite zentrale Ziel, die Vorbereitung für das lebenslange Lernen, mit dem die Berufslernenden befähigt werden sollen, mit den Innovationen ihres Berufs zu wachsen und Flexibilität im sich ständig verändernden Arbeitsmarkt aufzubauen, dürfte in den Grundlagen erreicht worden sein. Wieweit gerade dieser Teil der Grundbildung zum Tragen kommen wird, kann sich allerdings nur in der Zukunft zeigen. Neben der in der Grundbildung erarbeiteten Befähigung ist wohl die mit der Art des Vollzugs dieser Grundbildung weitergegebene Einstellung zum Lernen und zur Arbeit entscheidend: ob nur die Aufgaben gelöst, die Problemstellungen abgearbeitet, oder ob auch der Weg dorthin und seine Optimierung erörtert werden; ob nur die Bewertung des Resultats zurückgemeldet oder ob Zeit genommen wird für ein Feedback, in dem die Berufslernenden mit ihren Anliegen ernst genommen werden; ob die Innovationen nur als wichtig deklariert werden oder ob auch auf ihre Durchführung mit Sorgfalt und Beständigkeit geachtet wird.

Mit Blick auf die wichtigsten Innovationen, mit denen Selbständigkeit, Flexibilität und Befähigung zu lebenslangem Lernen durch die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz gefördert werden sollen, lässt sich in der Zusammenführung der Evaluationsergebnisse folgendes Bild gewinnen:

Der Basiskurs in der Schule zum Beginn der Lehre bedarf gründlicher Überarbeitung sowohl hinsichtlich seiner Konzeption als auch hinsichtlich seiner Organisation und Implementation. Hierbei geht aus den Evaluationsergebnissen die Notwendigkeit eines dreifach verbesserten Zusammenwirkens hervor. Zum Ersten bedarf es einer besseren Abstimmung der Organisation der Durchführung des Basiskurses in der Art, dass durch seine Anlage und Durchführung den damit verbundenen Zielen überhaupt entsprochen werden kann; er muss kurz, kompakt und am Anfang der Lehrzeit durchgeführt werden. Zum Zweiten bedarf es hinsichtlich der Implementation einer weitaus sorgfältigeren Abstimmung zwischen den Kantonen. Zum Dritten treffen die am Lernort Schule vorgenommenen Vorbereitungen der Berufslernenden offenbar nur zu einem (betriebsabhängig unterschiedlichen) Teil die Vorstellungen und Erwartungen der Betriebe. Hierbei ist zuerst die offenbar nicht ausreichende Kenntnis der Bedingungen und Wünsche des jeweils anderen Lern- und Arbeitsortes bei

den beteiligten Bildungsverantwortlichen zu verbessern und dann der unmittelbare Kontakt zu fördern. Zwar wird es an der Berufsschule bestimmt nicht möglich sein, eine für alle individuellen Betriebe massgeschneiderte Basisausbildung zu vermitteln, jedoch bedarf es auf institutioneller (wohl am besten und flexibelsten auf lokaler) Ebene zumindest einer fortlaufenden genaueren Absprache von Eckpunkten dieses einführenden Ausbildungsteils. Erst dann kann eine realistische Entlastung in den Betrieben erwartet werden.

In den überbetrieblichen, die betriebliche Ausbildung begleitenden und ergänzenden Kursen der Branchenverbände, wird offenbar den für die Grundbildung wesentlichen Bedürfnissen entsprochen. Die Anregungen (positive Kritiken!) betreffen vor allem die Koordination von Aufgaben mit den Betrieben. Hier dürfte eine diesbezüglich kontinuierlich weiterzuführende Absprache zu einer noch besseren Optimierung dieser letztlich von allen Seiten positiv aufgenommenen Innovation führen.

Sowohl gegenüber den sich auf betriebliche Arbeitsabläufe beziehenden Prozesseinheiten als auch gegenüber den auf interdisziplinäre Verschränkung klassischer Themen hin angelegten berufsschulischen Ausbildungseinheiten wird deren Nutzen wenig in Frage gestellt, ja sogar deren Beitrag zu einem übergreifenden Verständnis beruflicher Abläufe anerkannt. Die Kritik bezieht sich von allen Seiten vor allem auf den damit verbundenen Arbeitsaufwand und auf einige spezifische Unsicherheiten sowie auf mangelnde Flexibilität bei Konzeption, Durchführung und Bewertung, die zu Engpässen und Überforderungssituationen führt. In beiden Fällen ist eine Reduktion bzw. Straffung des Umfangs (nicht der Qualität!) der Anforderungen angezeigt (wie sie bereits in Angriff genommen wurde) und ebenso eine Optimierung der Bearbeitungsbedingungen, bei der die Vielgestaltigkeit der Lern- und Arbeitsbedingungen der Berufslernenden noch stärker in den Vordergrund rücken sollte. (Dazu enthalten auch die im folgenden vierten Kapitel zu findenden Ergebnisse der Vertiefungsstudie zu den Prozesseinheiten reichlich Hinweise.)

Die für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Berufslernenden konzipierten Arbeits- und Lernsituationen gehören – insbesondere aus der Sicht der betrieblichen Bildungsverantwortlichen – zu den positiv aufgenommenen Innovationen, wenn auch ihre Bearbeitung und Begleitung von allen Beteiligten als zeitaufwändig empfunden wird.

Den grössten Klärungsbedarf erfordert offensichtlich die Bewertung, die immer noch mit einigen Unsicherheiten behaftet ist, während Wünsche nach grösserer Praxisnähe für die Bewertungskriterien nach Kürzung des Dokumentationsumfangs und grösserer Flexibilität in den Abgabezeiten wohl durch verbesserte Abstimmung ohne grössere Schwierigkeit erfüllbar sein dürften.

Hinsichtlich der Standortbestimmung, bei der die Vertragspartner zum Ende des ersten Ausbildungsjahres gemeinsam über das zu verfolgende Anforderungsprofil für die weitere Ausbildung entscheiden, liegen den Evaluatoren keine hinreichenden, eine Bewertung erlaubenden Informationen vor. Den nachhaltigen Erfolg dieser Innovation abzuschätzen dürfte eher eine erst für die mittelfristige Zukunft abzusehende Aufgabe sein.

Insgesamt kann aus einer generellen Zusammenschau aller Ergebnisse der Evaluation entnommen werden, dass die Implementation der Reform der kaufmännischen Grundbildung im Ganzen von allen Beteiligten weitgehend angenommen wird und in ihren wesentlichen Teilen gelungen ist. Als neue kaufmännische Grundbildung kann sie somit mit einer Reihe von weiteren Optimierungen und wenigen grundsätzlichen Revisionen als stabile Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung in diesem wichtigen Bereich der schweizerischen Wirtschaft fungieren. Dabei bildet der Rahmen des degressiven Schulmodells, in den die neue kaufmännische Grundbildung eingebettet wird, für sich allerdings noch keine Erfolgsgarantie. Er stellt jedoch ein Potential dar, aus dem in der weiteren Entwicklung erfolgreich geschöpft werden kann, wenn sich alle Ausbildungspartner jeweils über ihre eigenen Aufgaben im Klaren sind und noch intensiver die Abstimmung der wechselseitigen Bezüge pflegen.

4. Vertiefungsstudie zur Reform der kaufmännischen Grundbildung der Schweiz

Qualitative Untersuchung zu den Prozesseinheiten

von *Christoph Metzger & Gerald A. Straka*

Prozesseinheiten (PE) werden als geeignetes Instrument betrachtet, neben Sach- auch Sozial- und Methodenkompetenzen zu fördern und zu prüfen. Da sie aber durchaus kontrovers diskutiert werden, sollte eine qualitative Studie zur Klärung strittiger Punkte bezüglich Prozess und Ergebnisse von PE beitragen.

Zielsetzung

Die Bedeutung der qualitativen Vertiefungsstudie ist im Zusammenhang mit der quantitativen Evaluationsstudie zu sehen. Sie vertieft mit der Konzentration auf die Prozesseinheit zwei für die Reform wesentliche Aspekte, nämlich die prozessorientierte Förderung und Beurteilung des selbständigen Lernens und das Zusammenspiel verschiedener Lernorte.

Mittels semi-strukturierter Interviews wurden im Sommer 2006 elf Berufslernende des zweiten Lehrjahres sowie neun mit ihnen betraute Berufsbildungsverantwortliche in Bezug auf die zweite Prozesseinheit befragt. Die gewählte Stichprobe konzentrierte sich auf wenige und kleinere Betriebe, verteilt auf wenige Branchen in zwei vergleichbaren Regionen der Deutschschweiz.

Methodik

Um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse möglichst hoch zu halten, werden getrennt voneinander zunächst die Sicht der Berufslernenden und anschliessend jene der Berufsbildungsverantwortlichen beschrieben. Die zahlreichen wörtlichen Zitate sollen dabei die Authentizität und Anschaulichkeit der Beschreibungen unterstützen. Beide Sichtweisen werden aber mit dem Ziel einer Verdichtung jeweils auch zusammengefasst.

Vorgehensweise

4.1 Die Sicht der Berufslernenden

Prozesseinheit

4.1.1. Erstellen der Prozesseinheit

Themenfindung

Prozesseinheit aus einem von betrieblicher Seite vorgeschlagenen Themenbereich selbst ausgewählt zu haben oder dass bei eingeschränkteren Vorgaben zumindest eine Mitsprachemöglichkeit bestanden hätte. Nur wenigen Befragten wurde lediglich ein einziges Thema vorgeschlagen, welches aber die Zustimmung der betreffenden Berufslernenden erhielt. So ein Berufslernender: *«Also wurde ein Vorschlag gemacht und ich konnte sagen, ob ich einverstanden bin oder nicht. Ich hätte also schon nein sagen können. Dann hätte man zusammen ein neues Thema gesucht.»*

Mitsprache der Berufslernenden bei der Themenfindung

Gelegentlich gab es Einschränkungen bei der Themenauswahl, indem Themen, die fortgeschrittene Berufslernende zuvor für die Prozesseinheit bearbeitet hatten, nicht zur Auswahl standen, beispielsweise: *«Ich durfte nicht das Thema des Vorgängers/Oberstiftes wählen, aber sonst konnte ich eigentlich selbst bestimmen, welches Thema ich bearbeiten wollte.»* In einem anderen Betrieb wurde aber gerade dasjenige Thema für die Prozesseinheit vorgeschlagen, welches bereits von der vorherigen Berufslernenden bearbeitet worden war: *«Für mich war das ein gutes Thema und ich war auch froh, dieses bearbeiten zu können.»* Ausserdem berichten einige der Befragten, dass während des ersten Ausbildungsjahres relativ wenige umfangreiche Arbeitsprozesse durchgeführt wurden und deshalb beispielsweise nur ein einziges Thema für die Prozesseinheit in Frage kam: *«Im ersten Lehrjahr habe ich ja noch nicht so viele grossartige Ämtli gehabt – und das war eigentlich das einzige Thema, über das ich zehn Seiten schreiben konnte.»*

Keiner der Befragten dieser Stichprobe wurde von betrieblicher Seite dazu gezwungen bzw. gedrängt, ein bestimmtes Thema als Prozesseinheit zu bearbeiten.

Im Grossen und Ganzen berichten die Befragten, dass die endgültige Themenfindung gemeinsam mit den Berufsbildungsverantwortlichen besprochen und schliesslich von den Berufslernenden entschieden wurde. So beispielsweise: *«Das haben wir zusammen gemacht. Ich darf hier ziemlich viel mitreden. Sie möchte mir nicht einfach eine Arbeit aufbrummen, die mich dann nicht interessiert und darum harzig zum Bearbeiten wäre.»*

Angehen der Aufgabenstellung

Die meisten Befragten gaben an, dass sie im Vorfeld der Erstellung ihrer Prozesseinheit darauf achteten, den entsprechenden Arbeitsprozess einmal oder mehrere Male selbst durchgeführt zu haben. Parallel zu diesem Prozess machte die Mehrheit der Berufslernenden zu den einzelnen Teilschritten Notizen und Aufzeichnungen, z. B.: *«...wenn mir etwas Spezielles aufgefallen ist, auf das man speziell hätte achten sollen bei der späteren Arbeit.»* Häufig wurde ein Flussdiagramm erstellt, welches nach und nach textlich und graphisch ausgefüllt bzw. ausformuliert wurde. *«Wenn ich dann das beim nächsten Mal gemacht habe, habe ich genau darauf geschaut, wie der Ablauf ist, und für mich Notizen gemacht, also eigentlich das Flussdiagramm erstellt. Von dem bin ich dann ausgegangen und habe von da den Ablauf beschrieben.»* Oder die Befragten haben zusätzliche Informationsquellen herangezogen: *«...und Informationen darüber gesammelt. Ein bisschen darüber gelesen und viel gefragt.»* Nur eine Person erwähnte, einen ungefähren Zeitplan aufgestellt zu haben: *«Zuerst habe ich eigentlich das Inhaltsverzeichnis erstellt und dann einmal einen ungefähren Zeitplan aufgestellt.»*

Herangehensweise

Nutzung externer und eigener Ressourcen

Die meisten Befragten gaben an, überwiegend mit Unterlagen der Lehrbetriebe ausgekommen zu sein. Das Internet wurde häufig – aber längst nicht von allen Berufslernenden – für die Bearbeitung der Prozesseinheit genutzt: *«Das Internet habe ich auf jeden Fall gebraucht, um teilweise Informationen zu sammeln oder teilweise auch für Titelblattbilder.»* Die Hinzuziehung von Büchern bzw. Lehrbüchern wurde nur von einer Person explizit genannt: *«Einmal habe ich auch aus einem Buch etwas rauskopiert.»*

Alle Befragten gaben an, selbständig gearbeitet zu haben. Typisch dafür die Aussage: *«...ich würde sagen sehr selbständig, also eben, wen ich gefragt habe, war ab und zu meine Oberstiftin, aber wirklich nicht viel ... und sonst habe ich niemanden fragen müssen.»*

Alle Befragten haben sich mit Fragen zu Ablauf und Inhalt der zu bearbeitenden Prozesseinheit an Berufsbildungsverantwortliche, Kollegen und Mitauszubildende, ÜK-Leitende und schulische Berufsbildungsverantwortliche wenden können und haben dies auch genutzt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass.

Ein paar Befragte gaben an, dass sie bei der Bearbeitung der PE auf eigenes Wissen zurückgreifen konnten. Dieses Wissen und Können haben sie sich vorwiegend in den ALS und dem Basiskurs angeeignet – einmal wurde auch eine Branchenschulung genannt. Besonders oft wurde in diesem Zusammenhang auf die im Basiskurs erworbenen PC-Kompetenzen hingewiesen: *«Wissen über den Umgang mit dem PC und dem Word hat man schon vorher, das hat man ja schon in der Schule gelernt. Aber sonst vom Prozess her lernt man es in der Lehre und im Betrieb.»* Etwa der Hälfte der Befragten scheint allerdings nicht bewusst zu sein, ob und wieweit sie bei der Erstellung der PE auf eigenes Vorwissen und Können zurückgegriffen haben. Dafür typisch folgende Bemerkung: *«...all das Wissen, welches ich für die PE gebraucht habe, habe ich mir im Geschäft angeeignet.»*

Führen des Lernjournals

Alle Berufslernenden haben das Lernjournal als Bestandteil der Prozesseinheit geführt, jedoch wurde dies von der knappen Mehrheit der Befragten nicht prozessbegleitend, sondern meistens in einem Stück kurz vor der Abgabe mit geringfügigem Zeitaufwand erledigt: *«...da muss ich ehrlich sagen, das habe ich nie während der Bearbeitung vom Prozess gemacht. Das habe ich einfach am Schluss ausgefüllt... , aber das finde ich aber auch so überflüssig – Zeitaufwand 5 bis 10 Minuten.»* Dazu eine weitere Bemerkung: *«Ja, ich weiss, man sollte da während der Arbeit irgend etwas nebenbei führen. Das wird niemand machen.»* Die übrigen Befragten haben das Lernjournal mehr oder weniger kontinuierlich geführt, empfanden es teilweise sogar als hilfreich und plädierten auch nicht für die Abschaffung desselben: *«Also, ich habe mir im Vorherein vorgenommen, wann ich die Lernjournals machen werde. Dann habe ich mir jeweils aufgeschrieben, was ich gut gefunden habe, ...was man besser machen könnte usw. Diese Lernjournals habe ich dann am Schluss zusammengefasst.»*

Nutzung von Medien

Inanspruchnahme von Personen des beruflichen Umfelds

Feedback durch Berufsbildungsverantwortliche

Alle Befragten hatten die Gelegenheit, die fertige Arbeit mit ihrem/r Berufsbildungsverantwortlichen zu besprechen, Korrekturmöglichkeiten wurden während der Endphase meist aber nicht eröffnet.

Feedback durch Bildungsverantwortliche

Viele hatten und nutzten die Möglichkeit, ihre Arbeit vor der Präsentation im überbetrieblichen Kurs (ÜK) schon im Betrieb zu präsentieren.

Alle Befragten erhielten nach Abgabe und Bewertung der Arbeit Rückmeldungen von Seiten der Berufsbildungsverantwortlichen und fanden diese sehr hilfreich, insbesondere für die noch anstehenden Prozesseinheiten – es wurden inhaltliche und formale Bestandteile der PE besprochen. Oft wurde nicht nur auf Fehler oder Unterlassungen hingewiesen, sondern es wurden auch positive Aspekte der Arbeit genannt.

Besprechung der Bewertung

Zeitaufwand

Knapp die Hälfte der befragten Berufslernenden kamen mit der vorgegebenen und vom Betrieb bereitgestellten Zeit von 15 Stunden nicht aus und setzten zum Teil das Doppelte an Zeit für die Fertigstellung der Prozesseinheit in ihrer Freizeit ein. So beispielsweise: *«...habe ich etwa 30 Stunden gearbeitet. D.h. etwa 15 Stunden im Betrieb, 15 Stunden zu Hause – so lange habe ich sicher gehabt.»* Etwa ein Viertel der Berufslernenden hat ausschliesslich im Betrieb an der Prozesseinheit innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens von 15 Stunden gearbeitet. Ein weiteres Viertel hat weniger als die vorgesehene Zeit dafür aufgewendet. Einige der Befragten merkten an, dass sie im Betrieb nicht ungestört arbeiten konnten.

Zeitaufwand der Berufslernenden

Überwiegend wurden in diesem Zusammenhang telefonbedingte Unterbrechungen angeführt: *«...ich würde sagen, 25 Stunden sind es schon gewesen, ich habe sehr viel zu Hause gemacht, weil ich mich da besser konzentrieren kann. Hier am Arbeitsplatz läutet ständig das Telefon...»*

Durch Erstellen der Prozesseinheit erlernte Kompetenzen

Der Ablauf der in der PE bearbeiteten Arbeitsprozesse wurde durch das Ausarbeiten der Teilschritte für die meisten Befragten ‚logischer‘ und ‚klarer‘. Darüber hinaus reflektierten viele der Befragten im Zuge der Ausarbeitung der PE ihren Arbeitsprozess, so beispielsweise *« ...da stösst man bei speziellen oder aussergewöhnlichen Sachen schon auf Fragen, die man sich bei der Durchführung der Schritte in der Praxis gar nicht überlegt.»*

Kompetenzerwerb

Arbeitstechniken haben sich laut Aussage der Befragten etwa bei der Hälfte nicht verändert. Bei den anderen wurde die Verbesserung des Zeitmanagements hervorgehoben: *«Dass man vor dem Abgabetermin noch Zeit einplanen sollte, um allfällige spontane Ab- oder Umänderungen noch anbringen zu können.»* Viele fanden das Erstellen eines Flussdiagramms lernwirksam, so etwa: *«..., dass man mal sieht, wie man so einen Ablauf überhaupt darstellen kann.»*

Einige der Berufslernenden fanden es hilfreich, einen zusammenhängenden Text erstellen zu müssen. So etwa: *«Es ist sicher gut, wenn man ein bisschen Routine hat im Verfassen solcher Texte: Man macht das sonst nicht soviel.»* Sie waren zu einem grossen Teil am Ende der PE stolz darauf, eine derartige Darstellung zusammengestellt zu haben. Beispielsweise: *«Ich denke, am Schluss ist es wirklich schön, dieses Endprodukt anschauen zu können und zu wissen, was man erreicht hat.»* Auch das Präsentieren im Betrieb und im ÜK wurde von vielen Befragten positiv erlebt, so etwa: *«Das Präsentieren finde ich gut, man wird immer sicherer... , beim Präsentieren merkt man auch, ob jemand wirklich etwas verstanden hat... , auch bringt das Feedback nach der Präsentation einen weiter.»*

4.2 Beurteilung der Prozesseinheit im Allgemeinen

Prozesseinheiten

4.2.1. Nutzen und Aufwand

Die meisten Befragten finden Prozesseinheiten grundsätzlich gut, weil sie dazu beitragen, die Arbeit besser zu verstehen, Abläufe klarer erscheinen zu lassen, Zeitmanagement und Terminplanung anzuwenden, komplexe Texte zu verfassen und Präsentationen zu praktizieren. Es wird auch hin und wieder positiv erwähnt, dass man mit einer PE schliesslich eine gute Note machen könne, die als Bestandteil in die Gesamtnote eingeht.

Nutzen

Nicht wenige Befragte beklagen jedoch den enormen Arbeitsaufwand, den eine PE mit sich bringe. Typisch die Aussage: *«Einerseits hat eine PE schon etwas Gutes. Andererseits ist es ein ziemlich grosser Aufwand. Im dritten Lehrjahr gibt es soviel, das wir sonst noch machen müssen ... und dann kommt das auch noch dazu! Und das ist nicht nur im dritten Lehrjahr. Es hat auch sonst so Kollisionen gegeben, dass einfach alles aufeinander gekommen ist, AE, ALS, PE Alles zusammen finde ich einfach zu viel.»* Ein Befragter möchte die PE sogar ganz abschaffen: *«Am besten abschaffen. Man macht damit nur die Leute verrückt! Ich mache es nicht gerne, meine Ausbilder werden es auch nicht gerne bewerten und anschauen – ja... man würde den Stress besser aufbewahren für wichtigere Sachen.»*

Aufwand

4.2.2. Die dritte Prozesseinheit

Der grösste Anteil der Berufslernenden führt an, dass im dritten und letzten Ausbildungsjahr zu viel verlangt würde und der ständige Prüfungsstress in Betrieb (ALS, PE) und in der Schule sowie im ÜK (Prüfungsarbeiten) sehr belastend sei. So wird mit Blick auf die dritte Prozesseinheit die Kürzung derselben von den Berufslernenden allgemein begrüsst. Typisch etwa: *«Ich finde es gut, dass man es jetzt gekürzt hat. Schon die zweite PE habe ich als sehr gross zum Schreiben empfunden... .»*

Problematik der dritten Prozesseinheit

Mehr als die Hälfte der Befragten empfindet aber die dritte PE im letzten Ausbildungsjahr auch in gekürzter Form noch als sehr belastend aufgrund der zahlreichen prüfungsbedingten Anforderungen durch Schule und Betrieb während dieser Zeit. Beispielsweise: *«Eben, es ist ein*

Quatsch, dass alles miteinander kommt. Vor allem im dritten Lehrjahr noch mit der LAP.» Ein Berufslernender plädiert sogar für die Abschaffung: «Die dritte PE wurde ja gekürzt. Ich hätte es einfach besser gefunden, wenn diese gerade gestrichen worden wäre, da man im dritten Lehrjahr noch die SA hat, und die muss man ziemlich ausführlich machen.»

4.2.3. Unterstützung

Die überwiegende Mehrheit der Befragten war mit der Betreuung und Unterstützung zufrieden. Insbesondere durchwegs positiv wurden die Hilfestellungen (Fragen beantworten, Hinweise und Tipps geben) der Berufsbildungsverantwortlichen und der Mitauszubildenden bei der Erstellung der PE hervorgehoben. So etwa: *«Ja ich kann jeden hier im Geschäft fragen. Auch meine Nebentiftin – vielleicht weiss sie mal etwas besser als ich – so versuchen wir uns gegenseitig zu helfen.»* Wenn die Berufslernenden Fragen stellen, wenden sie sich vorwiegend an ihre ‚Mitstifte‘, als Verbündete im eigenen Boot: *«Eben, wen ich gefragt hab war ab und zu meine Oberstiftin, aber wirklich auch nicht viel. Und sonst habe ich niemand fragen müssen.»*

Berufslernende: Widerstreit zwischen Betreuung und Bewertung

Einige der Befragten hielten sich beim Fragen stellen allerdings zurück, nicht zuletzt, weil sie befürchteten, damit ihre Bewertung zu gefährden: *«Ich habe eigentlich selbständig gearbeitet, ausser ein paar Fragen, gestellt... gerade wenn es um die Selbständigkeit geht – diese... wird ja auch benotet. Und das finde ich ein bisschen komisch, denn bei einer PE muss man ja doch immer ein paar Sachen fragen. Für mich ist das ein bisschen ein Widerspruch.»* Eine andere Berufslernende sagt dazu: *«Ja [ich habe] schon selbständig gearbeitet – ich habe alles selbst gemacht. Ein paar Fragen, sonst nichts. Ich habe die Unterstützung nicht verlangt...»* Oder: *«Ich würde sagen, ich habe sehr selbständig [gearbeitet].»* Eine ähnliche Äusserung: *«Ich sollte einfach mehr nachfragen gehen. Ich habe es einfach so aufgefasst, dass wir das selbständig machen müssen. Ich weiss nicht, ob ich das falsch verstanden habe... .»* Rückblickend würden einige aktiver Fragen stellen. Typisch dafür die Aussage: *«...dass ich bei der nächsten PE mehr fragen gehe. Es ist eben schon nicht schlecht. Es kommt sicher besser raus, wenn man weiss, wo die Fehler stecken und diese ausbessern kann.»*

Gelegentlich wurden auch Wünsche hinsichtlich der Betreuung geäußert, die darauf zielen, dass die Berufsbildungsverantwortlichen ein wenig mehr während der Erstellung der PE auf die Berufslernenden zugehen sollten. Eine Stimme dazu: *«Dass die Ausbilder zwischendurch auf einen zukommen und schauen, wie es geht und wo man steht... , dass sie auch mehr Zeit haben, vor allem am Anfang.»*

Wünsche für die Bewertung

Auch waren aus der Sicht der Berufslernenden die als notwendig erachteten Ressourcen in den Ausbildungsbetrieben zugänglich und ausreichend vorhanden: *«Material, kein Problem gewesen, das meiste bekommt man ja von der Abteilung.»*

Auch wenn es kaum Kritik gab hinsichtlich der Unterstützung bei der PE von Seiten des Betriebes, wünschen sich doch einige der Befragten, dass der Berufsbildungsverantwortliche mehr Zeit für die Berufslernenden und die Bearbeitung der PE einräumen sollte. Die reine betriebliche Arbeitszeit von 15 Stunden sollte für die an der PE arbeitenden Berufslernenden ablenkungs- und störungsfreier gestaltet werden.

4.2.4. Bewertung

Von fast allen Befragten wurde die Bewertung der PE als problematisch, wenn nicht gar als unfair empfunden. Zum einen wurde mehr Objektivität bei der Notengebung, etwa über eine zentrale Bewertung, gefordert. So wurde geäußert, dass es stark vom jeweiligen Ausbilder abhängig sei, wie genau und gründlich die PE bewertet werde, und dass das Verhältnis zwischen Berufslernender/m und Berufsbildungsverantwortlichen während der Ausbildung einen Einfluss habe: *«...ich finde die Bewertung teilweise nicht so fair, weil sie eben von Betrieb zu Betrieb anders ist.»* Weiter wurde geäußert, dass es *«...sehr auf die Person ankommt, die bewertet – die einen sind strenger, andere weniger...»* Eine andere Stellungnahme dazu: *«Alle machen es einfach anders – vielleicht müsste man eine zentrale Bewertung machen. Also dass man alles dahin schickt und die dann das bewerten und nicht der Betrieb. Dann wäre es gerecht, weil derjenige, der bewertet, die Person dann nicht kennt... Und die Note sollte nicht von der Beziehung zu Lehrmeisterin/Lehrmeister abhängen.»*

**Fairness der
Bewertung**

Zum anderen wird die Notenskala von 0 bis 3 von den meisten Befragten für zu eng gehalten. Die Berufslernenden wünschen sich mehrheitlich eine erweiterte Notenskalierung. So wird etwa geäußert: *«...ich sehe einfach das Problem, dass nicht jeder zwei Punkte als dasselbe anschaut. Für die einen sind zwei Punkte nicht ganz gut, für die anderen ist es nahe an perfekt.... Jeder schaut es ein bisschen anders an.»* Vorgesprochen wird u.a. *«...eine Punkteskala von 1 bis 6, so wie es sonst auch bei der Note ist. Einfach dass es zwischen den Noten mehr Spielraum gibt.»*

**Problematik der
Notenskala**

4.2.5. Zielerreichung

Hinsichtlich des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns sowie des vernetzten Denkens konnten die meisten Befragten nach dem Erstellen der Prozesseinheit weitgehend keine oder nur wenige für sie erkennbare Fortschritte feststellen. So die Äußerung: *«Vielleicht hat die PE dieses bereichsübergreifende Denken und Handeln und das vernetzte Denken ein bisschen gefördert. Ich weiss es nicht, wenn, dann höchstens wenig.»* Einige wenige Befragte stellten eine kleine Verbesserung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns bzw. vernetzten Denkens bei sich fest, konnten aber meistens nicht genau beschreiben, wie sich dies auswirkt, so etwa: *«Ich denke irgendwie schon, das ist auch gut so.»*

**Skepsis gegenüber der
Erreichung bereichs-
übergreifenden und
vernetzten Denkens**

Weniger als ein Drittel der Befragten äusserte sich zu positiven Effekten auf die eigenen Arbeits- und Lerntechniken durch die PE. Beispielsweise: *«Meine eigene Arbeits- und Lerntechnik hat sich vor allem in Bezug auf die Arbeiten, welche die PE beinhaltet hat, verbessert..»* oder *«die Zeitplanung und das Einteilen der Arbeit wurde sicher geübt durch die PE.»* Demgegenüber aber eine kritische Stimme: *«In Bezug auf meine eigene Lern- und Arbeitstechnik glaube ich nicht, dass ich was zusätzlich durch die PE gelernt oder dass ich was verbessert hätte.»*

Positive Effekte beim Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken

4.2.6. Schule und Betrieb

Fragen nach einer engeren Zusammenarbeit bzw. Verbindung zwischen Schule und Betrieb durch die Prozesseinheit konnten einige der Befragten gar nicht beurteilen, andere sahen keine Veränderung und wenige konnten sich vorstellen, dass die Verbindung zwischen diesen beiden Einrichtungen ein wenig intensiver geworden sei. So etwa: *«Durch die Präsentation und die Bewertung gibt's schon eine Verbindung... .»*

Zusammenarbeit Schule und Betrieb

4.2.7. Lernjournal

Alle Befragten fertigten ein Lernjournal an, aber nur wenige erstellten es kontinuierlich und parallel zu den Prozessabläufen der PE. Viele Berufslernende vertreten den Standpunkt, dass das Lernjournal überflüssig sei, und nur wenige sagen, dass bestimmte Sachverhalte durch das Führen eines Lernjournals bewusster geworden seien. So wurde etwa bemerkt: *«...denn man merkt plötzlich Sachen, die man besser oder anders machen könnte...»* oder *«...und auf ein Lernjournal kann man immer wieder schnell zurückgreifen. Ich führe im Geschäft eigentlich auch ein Lernjournal. Wir sagen einfach Handbuch, aber eigentlich ist es dasselbe.»*

Erstellung und Bewertung des Lernjournals

4.2.8. Bewertung weiterer Ausbildungselemente

- **Basiskurs:** Der Nutzen des Basiskurses wird von den Berufslernenden unterschiedlich eingeschätzt. Für einige ist der Basiskurs relativ locker, wenig anspruchsvoll und kaum verwertbar für den Betrieb, er ist von der Dauer her zu lang und bringt letztlich nichts. So die Äusserung: *«Also, ich würde den Basiskurs lassen, ihn aber abändern, mehr vorbereitend gestalten, ihn evtl. auch kürzen.»* Ein weiterer Vorschlag zur Verbesserung des Basiskurses lautet: *«Man könnte z.B. einen strengen Tastaturkurs machen oder so, dass man das dann kann, wenn man ins Geschäft kommt und einen Text relativ schnell schreiben kann.»* Andere Berufslernende beurteilen den Basiskurs völlig anders, so beispielsweise: *«Der Basiskurs ist streng, aber vor allem im Informatikbereich eine gute Vorbereitung für das Geschäft. Ich habe sehr viel mehr gekonnt danach.»*
- **Arbeits- und Lernsituationen (ALS):** Die meisten Berufslernenden äussern sich positiv hinsichtlich der ALS, so etwa: *«Also, die ALS finde ich eigentlich gut. Das ist nachher wirklich eine Bewertung darüber, wie man ist und wie man arbeitet. Das finde ich gut.»* Einige kritische Stimmen lassen aber anmerken,

Bewertung des Basiskurses

Bewertung der Arbeits- und Lernsituationen

dass sie ja sowieso während der gesamten Ausbildungszeit lernen und diese «Beobachtungsphase» [ALS ist gemeint] als künstlich und aufgesetzt empfinden. So etwa: *«Ich sage es jetzt ein bisschen blöd. Aber ich finde diese Bewertungsphase einen Witz. Ich finde, man sollte das nicht abgrenzen, denn der Lehrmeister oder die Lehrmeisterin sehen das ganze Jahr, wie man arbeitet. Ich finde man sollte ...sich nicht auf einen kleinen Abschnitt konzentrieren müssen.»*

- **Überbetriebliche Kurse (ÜK):** Diejenigen Befragten, die sich zu den überbetrieblichen Kursen geäußert haben, finden es gut, dass diese durch die Präsentation der Prozesseinheit an der Notengebung beteiligt sind und die Notengebung nicht nur durch den Betrieb bzw. durch die Berufsbildungsverantwortlichen erfolgt. Es gab aber auch einige kritische Anmerkungen zu verschiedenen Aspekten der ÜK. So fanden zwei Befragte den einwöchigen ÜK zu lang: *«Ja die ÜK. Die sind eigentlich nicht schlecht, aber es ist einfach alles in einer Woche.»* Besser wäre: *«Tageweise, dann hätte man auch immer wieder Zeit, das Ganze zu repetieren.»* Oder: *«Manche ÜK hätte man auch in einer halben Woche durchgebracht...»*

Bewertung der überbetrieblichen Kurse

4.3 Zusammenfassung der Sicht der Berufslernenden

Die Äusserungen der elf befragten Berufslernenden zum Erstellen der Prozesseinheit und die Stellungnahme der Befragten zur Prozesseinheit im Allgemeinen lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

4.3.1. Nutzen der Prozesseinheit

Grundsätzlich wird der Nutzen der PE bejaht. PE tragen nach überwiegender Meinung dazu bei, die Arbeit besser zu verstehen, Abläufe klarer erscheinen zu lassen, Zeitmanagement und Terminplanung anzuwenden, komplexe Texte zu verfassen und Präsentationen zu praktizieren. Einige Befragte weisen auch darauf hin, dass man mit einer PE eine gute Note erzielen könne, die als Bestandteil in die Gesamtnote ein-gehe.

Nutzen

4.3.2. Prozess der Erstellung der Prozesseinheit

Die Themenwahl geschieht innerhalb eines betrieblich abgesteckten Spektrums vorwiegend selbständig. Dabei achten die meisten Berufslernenden darauf, dass sie den entsprechenden Arbeitsprozess bereits im Voraus einmal oder mehrere Male selbst durchgeführt zu haben.

Themenwahl

Die meisten Befragten konzentrierten sich bei den Ressourcen auf Unterlagen der Ausbildungsstätte, nutzen aber häufig, wenn auch nicht durchgängig zudem das Internet. Im weitern haben sich alle Befragten mit Fragen zu Ablauf und Inhalt der zu bearbeitenden PE an Berufsbildungsverantwortliche, Kollegen und Mitauszubildende, ÜK-Leitende und

Ressourcen

schulische Berufsbildungsverantwortliche wenden können und dies auch genutzt, wenn auch in unterschiedlichem Masse und vor allem innerhalb des Betriebs. Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist mit der Betreuung und Unterstützung zufrieden. Insbesondere durchwegs positiv werden die Hilfestellungen (Fragen beantworten, Hinweise und Tipps geben) der Berufsbildungsverantwortlichen und der Mitauszubildenden hervorgehoben. Einige der Befragten hielten sich beim Fragen allerdings zurück, nicht zuletzt, weil sie befürchteten, andernfalls ihre Bewertung zu gefährden. Rückblickend würden einige aktiver Fragen stellen. Alle Befragten hatten die Gelegenheit, die fertige Arbeit mit ihrem/r Berufsbildungsverantwortlichen zu besprechen. Korrekturmöglichkeiten wurden während der Endphase meist aber nicht eröffnet. Gelegentlich wird auch der Wunsch geäußert, dass die Berufsbildungsverantwortlichen während der Erstellung der PE mehr auf die Berufslernenden zugehen sollten und mehr Zeit für die Berufslernenden und die Bearbeitung der PE einräumen sollten. Etwa der Hälfte der Befragten scheint es allerdings nicht bewusst zu sein, ob und wie weit sie bei der Erstellung der PE auf eigenes Vorwissen und Können zurückgreifen können.

Betreuung und Unterstützung

Nicht wenige Befragte beklagen jedoch den Arbeitsaufwand, den eine PE mit sich bringe. Knapp die Hälfte der befragten Berufslernenden kamen mit der vorgegebenen und vom Betrieb bereitgestellten Zeit von 15 Stunden nicht aus und setzten zum Teil insgesamt das Doppelte an Zeit für die Fertigstellung der Prozesseinheit in ihrer Freizeit ein.

Vorwissen und Können

Arbeitsaufwand

Alle Berufslernenden haben das Lernjournal als Bestandteil der Prozesseinheit geführt, jedoch wurde dies von der knappen Mehrheit der Befragten nicht prozessbegleitend, sondern meistens in einem Stück kurz vor der Abgabe mit geringfügigem Zeitaufwand erledigt. Viele Berufslernende vertreten den Standpunkt, dass das Lernjournal überflüssig sei und nur wenige meinen, dass bestimmte Sachverhalte durch das Führen eines Lernjournals bewusster geworden seien.

Lernjournal

4.3.3. Bewertung der Prozesseinheit

Von fast allen Befragten wurde die Bewertung als problematisch, wenn nicht gar als unfair empfunden. Zum einen wird mehr Objektivität bei der Notengebung, etwa über eine zentrale Bewertung, gefordert. Zum anderen wird die Notenskala von 0 bis 3 von den meisten Befragten für zu eng gehalten.

Unfaire Bewertung

4.3.4. Lerneffekte

Es werden verschiedene Lerneffekte geäußert. Der Ablauf der in der PE bearbeiteten Arbeitsprozesse wurde durch das Ausarbeiten der Teilschritte für die meisten Befragten ‚logischer‘ und ‚klarer‘. Darüber hinaus reflektierten viele der Befragten im Zuge der Ausarbeitung der PE ihren Arbeitsprozess. Viele fanden das Erstellen eines Flussdiagramms lernwirksam. Einige fanden es überdies hilfreich, einen zusammenhängenden Text erstellen zu müssen. Auch das Präsentieren im Betrieb und im ÜK wurde von vielen Befragten positiv erlebt. Arbeitstechniken haben sich bei der Hälfte der Befragten nicht verändert, etwa ein Drittel

Lerneffekte

der Befragten äusserten sich zu positiven Effekten auf eigene Lern- und Arbeitstechniken, besonders hoben sie die Verbesserung des Zeitmanagements hervor. Hinsichtlich des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns, des vernetzten Denkens sowie der Verbindung von Schule und Betrieb konnten jedoch die meisten Befragten nach dem Erstellen der Prozesseinheit weitgehend keine oder nur wenige für sie erkennbare Fortschritte feststellen.

4.3.5. Belastung durch die dritte Prozesseinheit

Die dritte Prozesseinheit wird als problematisch angesehen. Der grösste Anteil der Berufslernenden führt an, dass im dritten und letzten Ausbildungsjahr zu viel verlangt würde und der ständige Prüfungsstress im Betrieb und in der Schule sowie im ÜK sehr belastend sei. Selbst in gekürzter Form empfindet mehr als die Hälfte der Befragten die dritte PE im letzten Ausbildungsjahr noch als sehr belastend aufgrund der zahlreichen prüfungsbedingten Anforderungen durch Schule und Betrieb während dieser Zeit.

Belastung durch dritte Prozesseinheit

4.3.6. Verbindung zwischen Schule und Betrieb

Fragen nach einer engeren Zusammenarbeit bzw. Verbindung zwischen Schule und Betrieb durch die Prozesseinheit konnten einige der Befragten gar nicht beurteilen, andere sahen keine Veränderung und wenige können sich vorstellen, dass die Verbindung zwischen diesen beiden Einrichtungen ein wenig intensiver geworden sei.

Zusammenarbeit Schule und Beruf

4.3.7. Bewertung weiterer Ausbildungselemente

Der Nutzen des Basiskurses wird von den Berufslernenden unterschiedlich eingeschätzt. Die meisten Berufslernenden äussern sich positiv zu den ALS. Diejenigen Befragten, die sich zu den überbetrieblichen Kursen geäußert haben, finden es gut, dass diese durch die Präsentation der Prozesseinheit an der Notengebung beteiligt sind.

Nutzen des Basiskurses

4.4 Sicht der Berufsbildungsverantwortlichen

Die folgenden Beschreibungen und Erkenntnisse basieren auf den Interviews mit neun Berufsbildungsverantwortlichen. Damit die Ausführungen möglichst gut nachvollziehbar sind, werden wiederum zahlreiche Aussagen wörtlich wiedergegeben.

Sicht der Bildungsverantwortlichen

4.4.1. Erstellen und Bewerten der Prozesseinheit

Prozesseinheit

Themenfindung

Die meisten der befragten Berufsbildungsverantwortlichen haben keine Probleme, Themen für die Prozesseinheiten zu finden, die sich in der Regel aus den betrieblichen Arbeitsabläufen heraus erstellen lassen. Typisch die Äusserung: *«Wir haben uns einfach überlegt, was unsere Lehrtöchter für Prozesse machen und haben nach einem Prozess gesucht, der eigentlich immer wiederkehrend ist und gleichzeitig so*

Themenfindung

gross ist, dass er wirklich in einer PE bearbeitet werden kann.» Auch im folgenden Fall gestaltete sich die Themenfindung ähnlich unproblematisch: «Also bei uns war das schlussendlich einfach gewesen... Und dann haben wir einfach gesagt, die erste PE ist auf der Kanzlei, die zweite in der Finanzverwaltung und die dritte wieder auf der Kanzlei. Und so waren die Themen eigentlich vorgegeben.» Gelegentlich wurde bei der Themenfindung auch auf Musterlösungskataloge der Branchen zurückgegriffen: «Wir haben von der Branche öffentliche Verwaltung im Aargau eine gute Musterlösung im Vorfeld bekommen... Und da muss ich sagen, haben wir bis jetzt ... aus diesem Prospekt ein passendes Thema herauspicken können.»

Allerdings empfanden Berufsbildungsverantwortliche aus kleineren Betrieben die Themenfindung als problematisch. Eine dafür typische Aussage: «...ich muss sagen, ich habe es relativ schwierig gefunden, denn wir haben viele Prozesse, die immer wiederkehrend sind und die unsere Lernenden immer wieder machen, aber es sind eigentlich eher kleine Prozesse, mit denen, wie ich finde, keine PE gefüllt werden kann. ...Was noch erschwerend hinzugekommen ist, war, dass wir zwei Lehrtöchter haben und dann musste ich noch schauen, dass es nicht das selbe Thema ist wie vor einem Jahr, denn man weiss ja nie. Und das ist natürlich erschwerend dazu gekommen.»

Probleme der Themenfindung in kleineren Betrieben

Wie unterschiedlich die Vergabe von Themen eingeschätzt wurde, die bereits von anderen Berufslernenden bearbeitet wurden, soll folgende Aussage belegen: «Wiederholungen – das bedeutet also nicht etwa ein 'Klaue' unter den Stiften. Ich sage den Stiften ganz offen, dass andere dieses Thema bereits bearbeitet haben – wir schauen uns die [bereits vorliegenden] Arbeiten auch miteinander an. Ich möchte nicht, dass jeder das Rad neu erfindet, denn ich bilde ja hier nicht Leute aus, damit sie ein schönes Diagramm zeichnen können, sondern ich möchte, dass sie den Beruf lernen... Das Wissen und die Gedanken, die sich der vorgängige Stift zu seiner Arbeit gemacht hat, sollen weiter wachsen.»

Nach Aussage der befragten Berufsbildungsverantwortlichen konnten die Berufslernenden weitgehend über die Auswahl der Themen mitbestimmen, sofern sich genügend geeignete Themen finden liessen.

Angehen der Aufgabenstellung

Alle Befragten gaben an, zu Beginn der Prozesseinheit eine Eingangsbesprechung zusammen mit dem Berufslernenden geführt zu haben. Diese «Startbesprechung am Anfang» wird mehr oder weniger detailliert vorgenommen. Fast alle Berufsbildungsverantwortliche vergewissern sich, ob der Berufslernende den Prozess schon einmal oder mehrere Male im Betrieb bearbeitet hat und besprechen die einzelnen Abläufe des Prozesses zusammen mit dem Berufslernenden. So etwa: «Deshalb nehmen wir auch nur Themen, mit denen unsere Stifte auch wirklich zu tun haben» oder «also bei der PE haben wir zuerst einmal zusammen diese Vereinbarung gemacht, dass sie mal genau wussten, um was es geht... Und die Lehrlinge wissen auch, dass sie so etwas in der Art auch bereits gemacht haben. ...Das kennen sie schon.»

Angehen der Aufgabenstellung

Nutzung der betrieblichen Ressourcen: Unterstützung der Berufslernenden

Grundsätzlich vertreten alle befragten Berufsbildungsverantwortliche die Meinung, die Berufslernenden während der Erstellung der PE adäquat unterstützt zu haben. Auch wurde überwiegend gesagt, dass auch die anderen Mitarbeiter im Betrieb unterstützend mitwirkten. So etwa: *«Wir sind hier natürlich drei, die sie fragen können. Die stehen alle zur Verfügung.»* Einige Befragte hoben hervor, dass sie bereits zu Beginn zusammen mit den Berufslernenden Ablauf- und Terminplanung besprechen, Checklisten bereitstellen und auch Fragen stellen zum Zwischenstand der Arbeit. Beispielsweise: *«Da haben wir einen Ablaufplan...Dann gibt's eben noch die Checklisten»* oder *«und dann war ich immer bereit Fragen zu beantworten... oder zum Teil auch Tipps zu geben....»*

**Ressourcennutzung
(Medien, Personen)**

Die überwiegende Mehrheit der befragten Berufsbildungsverantwortlichen vertritt jedoch gleichzeitig den Standpunkt, dass es der Berufslernende sein sollte, der im Hinblick auf Unterstützung die Initiative ergreift, Fragen stellt, auf den Berufsbildungsverantwortlichen zugehen sollte und nicht umgekehrt. Typisch etwa: *«Dann, wenn sie Fragen haben, werden sie unterstützt. Wir gehen aber nicht immer schauen, was sie gemacht haben und wie weit sie schon sind, sondern sie müssen es schon selbst erarbeiten»* oder *«grundsätzlich müssen die Lernenden schon zu uns kommen.»* Nur wenige der Befragten gehen auf die Berufslernenden zu. So etwa: *«Wenn wir sehen, dass ein Lernender das nicht schafft, dann gehen wir zu ihm und sagen zu ihm, dass er noch nirgends steht und noch nichts gemacht hat, keine Vorschläge oder sonst was gebracht hat und raten ihm, ein bisschen Gas zu geben, endlich mal einen Plan zu machen.»*

Bis auf zwei bis drei Ausnahmen halten alle Befragten ihre Berufslernenden für sehr bis recht selbständig. Typisch die Äusserung: *«Ich finde sie recht selbständig. Sie wissen genau, was sie machen müssen... Da haben wir nicht gross Unterstützung gegeben.»* Konträr dazu aber die folgende Äusserung: *«Sie haben das Gefühl, sie seien sehr selbständig. Aber das ist nicht immer so. Also, sie hat jetzt diese PE wirklich selbst gemacht, beim Durchlesen und Bewerten musste ich aber sagen, dass sie besser mal vorbeigekommen wäre und gefragt hätte.»*

Feedback durch Berufsbildungsverantwortliche

Übereinstimmend mit dem Mass der gewährten Unterstützung variiert das Ausmass des gegebenen Feedbacks während der Erstellung der PE von nicht bzw. kaum stattfindend bis hin zu regelmässigen Nachfragen zum Stand der Prozessarbeit. So etwa: *«Also, wir hatten nicht in dem Sinn ein Gespräch, aber ich habe so alle 2 bis 3 Wochen nachgefragt, wie es aussieht und wie sie mit der PE zurechtkommen, ...und ob wir uns mal zusammensetzen müssten.»* Wie bereits oben erwähnt, vertreten die meisten Berufsbildungsverantwortlichen die Meinung, dass die Berufslernenden eigeninitiativ mit Fragen auf sie zuzukommen haben – dann würde ihnen auch weitergeholfen. Typisch dafür: *«Wenn sie*

**Unterstützung und
Feedback während der
Erarbeitung**

mit Fragen gekommen sind, ist man mit ihnen alles durchgegangen. Aber sie müssen sich schon selbst darum kümmern.» Es gibt auch eine Selbstkritik, die sich darauf bezieht, sich während der Erstellung der PE zu wenig gekümmert zu haben – insbesondere in der Anfangsphase: «...dass ich vielleicht ein bisschen mehr nachhaken hätte müssen in der Anfangsphase. Nachhaken, wie steht es», «wo steht der Prozess jetzt – das habe ich mir für die nächste PE vorgenommen.» Einige der Befragten bemängeln die wenige zur Verfügung stehende Zeit, die ihnen von den betrieblichen Bedingungen her eingeräumt wird bzw. die sie sich selbst einräumen, um sich den Berufslernenden intensiver zu widmen. So die Äusserung: «...ist es einfach ein grundsätzliches Problem, dass man zu wenig Zeit hat oder sich zu wenig Zeit nimmt, also dass diese Arbeiten im Alltagsstress fast untergehen.» Überwiegend sind die Berufsbildungsverantwortlichen aber mit ihrem Einsatz und ihrer Unterstützungsleistung in Bezug auf die Betreuung der Prozesseinheiten ihrer Berufslernenden zufrieden.

Bis auf wenige Befragte geben alle an, sich die Ausarbeitung der PE vor Abgabe mehr oder weniger intensiv angesehen zu haben. Ein Berufsbildungsverantwortlicher drückt es so aus: «Ich sehe die PE kurz vor der Abgabe noch schnell. ...Dabei gebe ich vielleicht noch zwei bis drei kurze Bemerkungen dazu, wenn ich denke, dass es gut wäre, die Arbeit nochmals anzuschauen und erst dann wird sie präsentiert.» In fast allen Betrieben gab es die Möglichkeit, die fertige Prozesseinheit vor der Präsentation im ÜK darzustellen. In wenigen Fällen bestanden bei dieser Gelegenheit noch Korrekturmöglichkeiten, wie in diesem Fall: «Ist die Präsentation unserer Meinung nach gelungen, kann der Stift die PE rein schreiben.»

Fast alle Befragten führten nach der Bewertung ein Feedback-Gespräch am Ende der PE mit den Berufslernenden. Typisch dafür die Aussage: «...sind also die ganze Arbeit mit Beispielen durchgegangen und haben dabei immer gesagt, was wir gut finden oder eben auch, was man hätte besser machen können.»

Feedback nach Abgabe der PE

Zeitaufwand der Berufslernenden

Bezüglich der vom Berufslernenden investierten Zeit für die Fertigstellung der Prozesseinheit zeigt sich eine grosse Spannweite in den Angaben der befragten Berufsbildungsverantwortlichen. Die Mehrzahl der Befragten meint, dass die 15 Stunden Bearbeitungszeit im Betrieb nicht ausreichen, was sich mit den Aussagen der zugehörigen Berufslernenden grösstenteils deckt. Typisch dafür: «Das ist schwierig zu sagen. Wir geben ihnen ja Zeit – 15 Stunden während der regulären Arbeitszeit. Ich bin aber überzeugt, die arbeiten 2-3 mal so viel noch zu Hause.» Andere meinen, die 15 Stunden Bearbeitungszeit reichten aus – auch meistens deckungsgleich zu den befragten Berufslernenden: «Sie müssen auf der ersten Seite angeben, wie viel sie gearbeitet haben... Ich habe nie davon gehört, dass er zu Hause noch gearbeitet hat.» Wenige Berufsbildungsverantwortliche haben überhaupt keine genaue Vorstellung von der investierten Bearbeitungszeit. So etwa: «Ich weiss es nicht» oder «Hm, ...das ist noch schwierig. Wie viel ist im Betrieb vorgesehen?»

Zeitaufwand

Bewertungsprozess

Alle Befragten füllen einen für die fertige und eingereichte Prozesseinheit vorgegebenen Bewertungsbogen aus, einige halten darüber hinaus Kommentare direkt in der Arbeit oder auf dem Bewertungsbogen fest. Die Kommentare setzen sich bei den meisten Befragten aus positiven und negativen Aspekten der PE zusammen. Die abgegebene PE wird entweder allein vom Berufsbildungsverantwortlichen bewertet – *«nach der Abgabe habe ich mich hingesezt und habe sehr viel Zeit für die Korrektur aufgewendet, da ich es genau machen wollte»* – und anschliessend mit dem Berufslernenden besprochen. Oder der/die Berufsbildungsverantwortliche bezieht weitere Personen, wie z.B. Mitarbeiter, Vorgesetzte oder betreuende Lehrmeister in den Bewertungsprozess mit ein, z.B. durch unabhängiges Bewerten ein und derselben Prozesseinheit: *«...habe meine Bewertung gegeben und habe mich dann mit meiner Kollegin abgesprochen, damit die Arbeit nicht nur von jemandem bewertet worden ist. Ja, da, wo wir nicht gleicher Meinung waren, haben wir eine Begründung gesucht.»* In jedem Fall wird die Bewertung der PE mit den Berufslernenden besprochen, entweder in Teamsitzungen oder alleine mit der bewertenden Person. In einem Fall wurde der/die betreffende Berufslernende vorweg um eine Selbstbewertung gebeten, die dann mit der Bewertung des Berufsbildungsverantwortlichen verglichen wurde. Auch in einem weiteren Beispiel wurde danach gefragt, wie sich der betreffende Berufslernende selbst bewerten würde und es wurde ein Bewertungsbogen ausgehändigt.

**Bewertungsform und
Bewertungsaufwand**

4.4.2. Beurteilung der Prozesseinheit im Allgemeinen

Nutzen und Aufwand

Auf die Frage, wie die Berufsbildungsverantwortlichen mit den erzielten Ergebnissen der PE rückwirkend zufrieden sind, wird mehrheitlich von ‚guten‘ Arbeiten gesprochen. Auch was die weitere Verwendung dieser Prozesseinheiten für folgende Berufslernende oder andere Mitarbeiter des Betriebs betrifft, äussern sich die Befragten grösstenteils positiv: *«...wir werden die PE nutzen, der Lehrtochter im ersten Lehrjahr den ganzen Ablauf zu erklären»* und an anderer Stelle: *«Meine Arbeitskollegin ... hat das Dossier jetzt auch behalten und da kann sie immer wieder nachschauen, wenn sie plötzlich mal etwas nicht mehr wissen sollte.»* Ein weiterer Befragter fasst dies so zusammen: *«Die Idee der PE ist, so sage ich das auch den Lernenden, dass sie für die nachfolgenden Lernenden arbeiten... – diese PE wird zu einem Arbeitspapier für die Abteilung.»* Eine etwas weniger positive Antwort zum Nutzen der PE lautet: *«Ob es den Lehrlingen oder dem Betrieb was bringt, weiss ich nicht, aber die Arbeiten waren gut.»*

Qualität und Nutzen

Fast alle Berufsbildungsverantwortlichen finden die Präsentation der Prozesseinheit im Betrieb vorgängig der ÜK-Präsentation gut und hilfreich für beide Seiten, zum einen als Übung für das spätere Berufsleben. So etwa: *«Wenn sie später im Berufsleben eine Präsentation machen müssen, dann sind sie viel weiter als wir es waren»*, und zum anderen, um eventuelle Fragen und Schwachpunkte noch diskutieren zu können, bevor die Arbeit beim ÜK präsentiert wird.

**Vorteil der vorgängigen
Präsentation im Betrieb**

Die dritte Prozesseinheit

Viele Befragte finden es auch gut, dass der Umfang der Prozesseinheiten mittlerweile im dritten Lehrjahr reduziert wurde, was zu einer Entlastung der Berufslernenden in dieser Ausbildungsphase mit den zahlreichen Prüfungsanforderungen in Betrieb und Schule führte, und einige fragen sich: *«...ob man wirklich in jedem Jahr eine solche PE machen möchte, oder ob zwei nicht ausreichen würden. Es wäre vielleicht leichter, wenn man weniger hätte und dann eine gewisse Flexibilität vorhanden wäre, so dass man einfach sagen könnte, dass die Lernenden innerhalb von drei Jahren zwei PE abgeben müssen.»*

Umfang und Belastung

Viele der Berufsbildungsverantwortlichen fragen sich überdies, ob wirklich in jedem Ausbildungsjahr eine PE angefertigt werden muss; die PE im dritten Lehrjahr sei eine Belastung für betriebliche Abläufe, Berufsbildungsverantwortliche und Berufslernende. Typisch etwa: *«Sicher diese Vorgaben und auch diese vielen Termine, auch mit der ALS zusammen, das ist immer Termin, Termin, Termin...»* Auch seien die Vorgaben zu starr: *«...wenn man sagt, der Prozess muss so und so viele Teilschritte umfassen, so und so lang sein...»* Auf die Belastungssituation der Berufslernenden besonders im dritten Lehrjahr gehen viele Befragte ein: *«...dass am Schluss alles miteinander zusammengekommen ist. Also sie musste die PE bei uns machen, dann hatten sie in der Schule diese selbständige Vertiefungsarbeit, das war mehr oder weniger gleichzeitig und das hat schon ein Problem dargestellt.»*

Bewertung

Die Gewichtung der Noten erscheint durchgängig als nicht zufriedenstellend. Die Notenskala sollte nach Ansicht mehrerer Befragter auf Zehntelschritte geändert werden, um auf diese Weise besser differenzieren zu können, oder: *«Also ich finde die Bewertung schwierig – diese Punkte 3, 2, 1, 0. Man sagt zwar immer, dass drei sehr gut bedeutet, fast schon unübertroffen, aber wenn ich das mit anderen Geschäften vergleiche, dann sind einfach unsere Lehrlinge schlechter als solche in Geschäften, die eine drei geben. Und das finde ich schwierig, ...dann haben diese Lernenden eine schlechte Voraussetzung, weil wir anders bewertet haben.»* Auch mit dem Bewertungsbogen sind nicht alle Befragten rundherum zufrieden; er sei zu starr, zu allgemein und böte zu wenig Raum für eigene Kommentare. So wird beispielsweise vermutet, dass bei gleicher Bewertung der Position *«Darstellung weist Mängel auf»* die Teammitglieder Unterschiedliches verstehen.

Eignung der Bewertungsvorgaben

Zielerreichung

Zusammenfassend werden das Erstellen des Ablaufschemas und damit zugleich eine Checkliste der betrieblichen Arbeitsprozesse sowie die Präsentation durchweg positiv als Basiskompetenzen gesehen, die durch das Arbeiten an der Prozesseinheit gefördert wurden. So etwa: *«Also aufgrund der PE werden Sachen geändert. Und das finde ich sehr positiv. Dass man sich die Abläufe auch wirklich überlegt... Also die Ausbilder müssen sich auch immer wieder selbst in Frage stellen,*

Erwerb von Basiskompetenzen durch die PE

sie müssen sich immer fragen, ob sie die Dinge auch wirklich gut rübergebracht haben. Das ist auch etwas, das ich positiv finde.»

Die meisten Berufsbildungsverantwortlichen sind der Meinung, das sich bezüglich der mit der PE verbundenen Ziele des bereichsübergreifenden und vernetzten Denkens nicht viel geändert hat. So etwa: *«Ich denke, diese Sachen werden nicht durch die PE erreicht... wir haben schon vorher von unseren Lehrlingen verlangt, dass sie ein Arbeitsbuch führen, worin sie ihre Arbeitsschritte aufschreiben. Die Arbeitsbücher haben wir dann kontrolliert und da hat man schon gesehen, ob sie es verstehen oder nicht. Nur durch die PE lernen sie das nicht. Aber es ist ein gutes Instrument.»* Einige Befragte stimmen zwar dem Erreichen der genannten Ziele zu, äussern sich aber wenig differenziert dazu: *«Also, ich denke es wird erreicht... . Es sollte erreicht werden. Wie gesagt, bei zwei von drei Lehrlingen habe ich das erreicht»,* oder: *«Ja, schlussendlich geht es schon in die Richtung.»*

Lerneffekte hinsichtlich der Zielerreichung

Die Frage, ob durch die PE eine Veränderung der Lern- und Arbeitstechniken bei den Berufslernenden zu erkennen sei, wurde mehrheitlich zustimmend beantwortet, aber es wurden kaum Gründe genannt. Neben Antworten, wie: *«Hm ja, sie lernen vielleicht konzentrierter zu arbeiten. Es steigert sich auch von PE zu PE»* oder: *«Ja, ich denke schon. Aber eigentlich mehr durch die ALS. Ich denke, sie lernen durch diese Arbeiten schreiben, auch im Internet nach Begriffen zu suchen. Das ist sicher so ein positiver Nebeneffekt. Aber sonst kann ich das nicht so genau sagen»* sind andere Befragte der Ansicht, dass sich die Lerntechnik nicht verändere, die Arbeitstechnik aber schon. So etwa: *«Sie sind z.B. sehr gut im Erstellen von PowerPoint-Präsentationen...»*

Lerneffekte hinsichtlich Lern- und Arbeitstechniken

Die meisten Berufsbildungsverantwortlichen meinen, dass das Ziel der Selbstreflexion durch das Führen von Lerntagebüchern theoretisch zwar verbessert werden könnte, praktisch trete es aber nicht ein, weil es nicht in der vorgesehenen Weise begleitend zur Erstellung der Prozesseinheit angelegt werde. Typisch die Äusserung: *«Ob dies beim Lehrling etwas fördert? Vielleicht hilft es bei den Lernenden etwas, die das wirklich machen, also die wirklich Lösungen suchen, wie sie etwas besser machen können und das seriös aufschreiben. Aber wenn es jemand nur einfach aufschreibt, damit es aufgeschrieben ist und er seine Aufgabe erledigt hat, dann bringt es wohl nicht viel.»*

Selbstreflexion und Führen des Lernjournals

Schule und Betrieb

Was die Verbindung zur Schule betrifft, so sind die meisten der befragten Berufsbildungsverantwortlichen der Meinung, dass die Prozesseinheiten hierzu nicht wesentlich beitragen: *«Ich muss ehrlich sagen, dass ich nicht glaube, dass ich deswegen mehr mit der Schule zu tun habe, ...ich fühle mich nicht näher bei der Schule.»*

Zusammenarbeit Schule – Betrieb

Bewertung weiterer Ausbildungselemente

- **Basiskurs:** Zum Lernertrag des Basiskurses gehen die Meinungen der befragten Berufsbildungsverantwortlichen auseinander. Einige finden ihn im Hinblick auf den Erwerb von PC-Kompetenz förderlich. So beispielsweise: *«Also Word und Excel ist eigentlich dann gut drin. ... das Telefonieren – und das ist manchmal ein wenig problematisch. Das würde ich der Lern-tochter lieber selber sagen, wie das bei uns geht, denn bei uns ist das anders. Beim Kurs lernen sie etwas und wir müssen ihnen dann einige Sachen wieder anders beibringen, und das ist manchmal ein wenig mühsam für uns und die Lernenden.»* Andere kritisieren den Zeitpunkt des Basiskurses am Beginn der Ausbildung und das lange Fernbleiben vom Betrieb: *«Ich finde den Basiskurs am Anfang schlecht, vor allem aus Sicht von einem so kleinen Betrieb, wie wir es sind. Zuerst war er ja hier, dann zwei Tage in der Schule und dann wieder drei Tage im Betrieb. Was machen mit ihm in diesen drei Tagen? Gross etwas zeigen bringt nicht viel, da er das bis in fünf Wochen wieder vergessen hat.»* Oder dazu: *«Es müsste vielleicht nicht unbedingt fünf Wochen sein – das ist ein wenig lang.»*
- **Überbetriebliche Kurse (ÜK):** Vereinzelt wird die Meinung vertreten, dass die Präsentation im ÜK mit 50% der Gesamtnote zu sehr auf Darstellung und zu wenig auf den Inhalt ausgerichtet sei. Einige der befragten Berufsbildungsverantwortlichen wünschen eine zentrale und einheitlichere Bewertung durch den ÜK der einzelnen Branchen: *«...dass im ÜK von den einzelnen Branchen alle PE bewertet werden – eben dass eine gewisse Gleichheit existiert, denn der eine sagt sich, ich möchte die Bewertung genau machen und ... bewertet dementsprechend auch strenger, also streng, ich meine korrekt. Und ein anderer sagt sich, ach schon gut, geben wir doch ne Fünf.»* Einige finden aber die Beteiligung des Betriebes an der Notengebung begrüssenswert, u.a. deshalb, weil die PE eine Praxisnote sei. Vielfach wird eine intensivere Verbindung zur Schule gewünscht.
- **Neuerungen generell:** Viele der Befragten gaben an, dass die erste Zeit nach der Reform der kaufmännischen Grundbildung schwierig gewesen sei im Hinblick auf die Neuerungen, z.B. PE, ALS, Bewertungssystem etc., die auch neue Anforderungen an die Berufsbildungsverantwortlichen stellten. Aber inzwischen habe man sich eingearbeitet, dennoch: *«...wir müssen noch mehr Erfahrungen sammeln – wir müssen uns auch selbst an der Nase nehmen. Das riesige Geschrei, das gemacht worden ist, kann ich nicht so ganz nachvollziehen. Wir müssen uns zuerst daran gewöhnen.»* Als hilfreich wurden in diesem Zusammenhang Kurse für Berufsbildungsverantwortliche eingeschätzt: *«...man sollte auch den Lehrmeisterkurs haben. Dann kommt man auch mit dem Ordner sehr gut zurecht.»* Einem Befragten fehlen Erfahrungsgruppen: *«Enttäuschen tut mich manchmal, dass viele Betriebe wenig willig sind. Und da denke ich eben, dass Erfahrungsgruppen dabei helfen würden, die Angst und Vorurteile gewisser Betriebe wegzunehmen.»*

Bewertung des Basis-kurses

Bewertung der überbetrieblichen Kurse

Bewertung der Neuerungen generell

4.5 Zusammenfassung der Sicht der Berufsbildungsverantwortlichen

Die Äusserungen der neun befragten Berufsbildungsverantwortlichen zum Erstellen und Bewerten der Prozesseinheit sowie die Stellungnahme der Befragten zur Prozesseinheit im Allgemeinen lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

**Zusammenfassende
Beurteilung**

4.5.1. Nutzen

Insgesamt wird der Nutzen der PE positiv eingestuft. Auf die Frage, wie die Berufsbildungsverantwortlichen mit den erzielten Ergebnissen der PE rückwirkend zufrieden sind, wird mehrheitlich von ‚guten‘ Arbeiten gesprochen. Auch was die weitere Verwendung dieser Prozesseinheiten für folgende Berufslernende oder andere Mitarbeiter des Betriebs betrifft, äussern sich die Befragten grösstenteils positiv. Fast alle Berufsbildungsverantwortlichen finden die Präsentation der Prozesseinheit im Betrieb vorgängig der ÜK-Präsentation gut und hilfreich für beide Seiten.

Nutzen generell

4.5.2. Prozess der Erstellung der Prozesseinheiten

Die meisten der befragten Berufsbildungsverantwortlichen haben keine Probleme, Themen für die Prozesseinheiten zu bestimmen, die sich in der Regel aus den betrieblichen Arbeitsabläufen heraus erstellen lassen. Nach Aussage der befragten Berufsbildungsverantwortlichen konnten die Berufslernenden weitgehend über die Auswahl der Themen mitbestimmen, sofern sich genügend geeignete Themen finden liessen. Allerdings empfinden Berufsbildungsverantwortliche aus kleineren Betrieben die Themenfindung mangels genügend zahlreicher und genügend umfangreicher Prozesse als problematisch.

Erstellung

Alle Befragten gaben an, zu Beginn der Prozesseinheit eine Eingangsbesprechung zusammen mit dem Berufslernenden geführt zu haben, sie wird aber mehr oder weniger detailliert vorgenommen. Fast alle Berufsbildungsverantwortlichen vergewissern sich, ob der Berufslernende den Prozess schon einmal oder mehrere Male im Betrieb bearbeitet hat und besprechen die einzelnen Abläufe des Prozesses zusammen mit dem Berufslernenden.

Grundsätzlich vertreten alle befragten Berufsbildungsverantwortlichen die Meinung, die Berufslernenden während der Erstellung der PE adäquat unterstützt zu haben. Ausserdem wurde überwiegend gesagt, dass auch die anderen Mitarbeiter im Betrieb unterstützend mitwirkten. Gleichzeitig wird aber überwiegend der Standpunkt vertreten, dass es der Berufslernende sein sollte, der im Hinblick auf Unterstützung die Initiative ergreift, Fragen stellt, auf den Berufsbildungsverantwortlichen zugehen sollte und nicht umgekehrt. Grossmehrheitlich werden die Berufslernenden für sehr bis recht selbständig gehalten.

Übereinstimmend mit dem Mass der gewährten Unterstützung variiert das Ausmass des gegebenen Feedbacks während der Erstellung der PE von nicht bzw. kaum stattfindend bis hin zu regelmässigen Nachfragen zum Stand der Prozessarbeit. Die meisten Berufsbildungsverant-

wortlichen haben sich die Ausarbeitung der PE auch vor Abgabe mehr oder weniger intensiv angesehen. Fast alle Befragten führten überdies nach der Bewertung am Ende der PE mit den Berufslernenden ein Feedback-Gespräch.

Die meisten Berufsbildungsverantwortlichen meinen, dass das Ziel der Selbstreflexion durch das Führen von Lernjournalen theoretisch zwar verbessert werden könnte, praktisch trete es aber nicht ein, weil es nicht in der vorgesehenen Weise begleitend zur Erstellung der Prozesseinheit angelegt werde.

4.5.3. Bewertungsprozess

Alle Befragten füllen einen für die fertige und eingereichte Prozesseinheit vorgegebenen Bewertungsbogen aus, einige halten darüber hinaus Kommentare direkt in der Arbeit oder auf dem Bewertungsbogen fest. Die Kommentare setzen sich bei den meisten Befragten aus positiven und negativen Aspekten der PE zusammen. Mit dem Bewertungsbogen sind nicht alle Befragten rundum zufrieden; er sei zu starr, zu allgemein und böte zu wenig Raum für eigene Kommentare. Die Gewichtung der Noten erscheint durchgängig als nicht zufrieden stellend. Die Notenskala sollte nach Ansicht mehrerer Befragter auf Zehntelschritte geändert werden, um auf diese Weise besser differenzieren zu können.

Bewertung

4.5.4. Lerneffekte

Zusammenfassend werden das Erstellen des Ablaufschemas und damit zugleich eine Checkliste der betrieblichen Arbeitsprozesse sowie die Präsentation durchweg positiv als Basiskompetenzen gesehen, die durch das Arbeiten an der PE gefördert werden. Die meisten Berufsbildungsverantwortlichen sind der Meinung, dass sich bezüglich der mit der PE verbundenen Ziele des bereichsübergreifenden und vernetzten Denkens jedoch nicht viel geändert hat. Die Frage, ob durch die PE eine Veränderung der Lern- und Arbeitstechniken bei den Berufslernenden zu erkennen sei, wurde mehrheitlich zustimmend beantwortet, aber es wurden kaum Gründe genannt.

Lerneffekte

4.5.5. Belastung durch die dritte Prozesseinheit

Viele Befragte finden es auch gut, dass der Umfang der PE mittlerweile im dritten Lehrjahr reduziert wurde, was zu einer Entlastung der Berufslernenden und Berufsbildungsverantwortliche in dieser Ausbildungsphase mit den zahlreichen Prüfungsanforderungen in Betrieb und Schule führe. Viele der Berufsbildungsverantwortlichen fragen sich jedoch, ob wirklich in jedem Ausbildungsjahr eine PE angefertigt werden muss.

Belastung durch dritte Prozesseinheit

4.5.6. Verbindung zwischen Schule und Betrieb

Was die Verbindung zur Schule betrifft, so sind die meisten der befragten Berufsbildungsverantwortlichen der Meinung, dass die Prozesseinheiten hierzu nicht wesentlich beitragen.

Zusammenarbeit Schule – Betrieb

4.5.7. Bewertung weiterer Ausbildungselemente

Zum Lernertrag des Basiskurses gehen die Meinungen der befragten Berufsbildungsverantwortlichen auseinander. Einige finden ihn im Hinblick auf den Erwerb von PC-Kompetenz förderlich. Andere kritisieren den Zeitpunkt des Basiskurses am Beginn der Ausbildung und das lange Fernbleiben vom Betrieb.

Vereinzelt wird die Meinung vertreten, dass die Präsentation im ÜK mit 50% der Gesamtnote zu sehr auf Darstellung und zu wenig auf den Inhalt ausgerichtet sei. Einige der befragten Berufsbildungsverantwortlichen wünschen eine zentrale und einheitlichere Bewertung durch den ÜK der einzelnen Branchen.

Viele der Befragten gaben an, dass die erste Zeit nach der Reform der kaufmännischen Grundbildung schwierig gewesen sei im Hinblick auf die Neuerungen, z.B. PE, ALS, Bewertungssystem etc., die auch neue Anforderungen an die Berufsbildungsverantwortlichen stellten. Aber inzwischen habe man sich eingearbeitet.

Weitere Ausbildungselemente

Basiskurs

Präsentation im überbetrieblichen Kurs

Neuerungen insgesamt

4.6 Zusammenfassung und Problemfelder

Der Nutzen der PE wird sowohl von den Berufslernenden als auch von den Berufsbildungsverantwortlichen positiv eingeschätzt, indem die PE dazu beiträgt, betriebliche Arbeiten besser zu verstehen sowie verschiedene Techniken wie Zeitmanagement, Terminplanung, Textverfassen und Präsentation anzuwenden.

Zum Prozess der Erstellung der PE lassen sich folgende, vorwiegend didaktisch orientierte Aspekte herauschälen:

- Die Themenwahl geschieht innerhalb eines vorgegebenen Rahmens durch die Berufslernenden selbst, fordert und fördert also gleichermassen Selbständigkeit seitens der Berufslernenden.
- Bei der Erarbeitung nutzen die Berufslernenden primär betriebliche Unterlagen, die ihnen seitens der Berufsbildungsverantwortlichen auch zur Verfügung gestellt werden. Eine gewisse Streuung zeigt sich in Bezug auf die Inanspruchnahme von Unterstützung über Fragen an Berufsbildungsverantwortliche. Nicht zuletzt mit dem Hinweis auf die zu fordernde Selbständigkeit erwarten manche Berufsbildungsverantwortliche ein aktiveres Fragen, manche Berufslernende befürchten umgekehrt, dass gerade solches Verhalten als mangelnde Selbständigkeit ausgelegt wird.

Genereller Nutzen

Erstellungsprozess

- Das Lernjournal wird nur von der Hälfte der befragten Berufslernenden prozessbegleitend geführt, von den andern erst abschliessend mit geringem zeitlichem Aufwand. Der Nutzen des Lernjournals wird von den meisten Berufslernenden in Zweifel gezogen. Im Gegensatz dazu sind die Berufsbildungsverantwortlichen von dessen Nutzen an sich überzeugt, finden aber gleichzeitig die eben beschriebene Praxis wenig fruchtbar.

Dieses Ergebnis deckt sich mit der in der quantitativen Evaluation ermittelten Problematik.

- Die Bewertung der PE wird von den Berufslernenden und den Berufsbildungsverantwortlichen als problematisch beurteilt. Beide Seiten schätzen die Notenskala als zu undifferenziert ein. Die Berufslernenden bezweifeln überdies die Objektivität im Sinne gleicher Massstäbe über verschiedene Betriebe hinweg. Die Berufsbildungsverantwortlichen finden ihrerseits den Bewertungsbogen als zu starr.

In Bezug auf Lerneffekte ist die Mehrheit der Berufslernenden und Berufsbildungsverantwortlichen der Meinung, dass konkrete Basiskompetenzen, die im betrieblichen Alltag relevant sind (z.B. Arbeitsprozesse nachvollziehen, verstehen und reflektieren, zusammenhängende Texte erstellen, etwas präsentieren), gefördert werden können. Beide Seiten sind sich aber auch im Urteil einig, dass die PE wenig zur Förderung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns beitrage. Die Förderung der Lern- und Arbeitstechniken sehen die Berufsbildungsverantwortlichen positiver als die Berufslernenden selbst. Diese Einschätzung fällt etwas kritischer aus als die Einschätzung von Methoden- und Sozialkompetenzen in der quantitativen Evaluation. Dies könnte mit der vergleichsweise differenzierten Fragestellung in der qualitativen Studie zu tun haben.

Lerneffekte

Aus Sicht sowohl der Berufslernenden wie der Berufsbildungsverantwortlichen trägt die PE nicht zur Verbindung von Betrieb und Schule bei. Es fällt auch besonders auf, dass den Berufslernenden solche Verknüpfungsmöglichkeiten während der Erarbeitung der PE nicht bewusst werden. Dies deckt sich mit den in der quantitativen Evaluation festgestellten Mängeln der Lernortkooperation.

**Verbindung
Schule – Betrieb**

Schliesslich hat die Befragung einige interessante Hinweise in Bezug auf die insgesamt positive Einschätzung der überbetrieblichen Kurse und unterschiedliche Meinungen bezüglich Basiskurs ergeben. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit der quantitativen Evaluation.

Überbetriebliche Kurse

Obwohl nicht im Mittelpunkt der Interviews, kam immer wieder auch die dritte Prozesseinheit zur Sprache. Diese schält sich durchgängig als problematisch heraus. Berufslernende wie Berufsbildungsverantwortliche betonen die Überlastung durch zahlreiche parallele Prüfungsanforderungen in Betrieb und Schule während der letzten Ausbildungsphase und begrüssen deshalb die Reduktion des Umfangs der dritten PE. Viele der Befragten plädieren deshalb sogar für die Abschaffung der dritten PE. Hierin zeigt sich die auch in der quantitativen Evaluation festgestellte Sicht bezüglich Aufwand-Nutzenverhältnis.

**Dritte Prozesseinheit
und Überlastung**

4.6.1. Problemfelder

Unter Berücksichtigung dessen, dass die Beschreibungen und Beurteilungen durch Berufslernende und Berufsbildungsverantwortliche in den meisten beleuchteten Aspekten annähernd deckungsgleich sind, lassen sich folgende Problemfelder herauskristallisieren, die hier stichwortartig skizziert werden, jedoch einer vertieften Diskussion bedürfen:

**Diskussionswürdige
Problemfelder im Über-
blick**

- Selbständigkeit versus Unterstützung: Förderung des Verständnisses dafür, dass einerseits Selbständigkeit seitens der Berufslernenden durchaus die Fähigkeit und Bereitschaft einschliesst, alle verfügbaren Ressourcen situationsgerecht zu nutzen, andererseits ein situationsgerechtes Coaching seitens der Berufsbildungsverantwortlichen durchaus zur Förderung der Selbständigkeit beitragen kann;
- Lernjournal: Sinnhaftigkeit, Form, Förderung des Bewusstseins für dessen Nutzen;
- Bewertungsinstrumente: Bewertungsbogen, Notenskala, Varianz der Bewertung gleichartiger Leistungen über Betriebe hinweg;
- Übergreifende Lerneffekte: Förderung des bereichsübergreifenden Denkens und Handelns sowie von Lern- und Arbeitstechniken durch entsprechende Aufgabenstellungen sowie Förderung des Bewusstseins seitens der Berufslernenden dafür;
- Dritte Prozesseinheit: Weitere Reduktion, andere zeitliche Positionierung oder ersatzlose Streichung.

5. Bewertung der Reform und der neuen kaufmännischen Grundbildung

Zusammengestellt von Peter Nenniger auf der Grundlage der Beiträge von Christine Davatz-Höchner, Michel Fior & Katrin Frei, Robert Galliker, Roland Hohl und dem Strategischen Ausschuss der Schweizerischen Konferenz kaufmännischer Berufsfachschulen

Die Einführung der neuen kaufmännischen Grundbildung war ein wichtiger Meilenstein für die Ausbildungs- und Prüfungsbranchen, mit einer längeren Vorgeschichte (vgl. 2. Kapitel). Deshalb ist es sinnvoll, sich vor der Behandlung und insbesondere der Bewertung von inhaltlichen Fragen der Reform immer wieder ihre Chronologie in ihren unterschiedlichen Facetten vor Augen zu führen. Vor der Implementierung des neuen Ausbildungs- und Prüfungsreglements war die kaufmännische Bildungslandschaft geprägt von klar abgegrenzten Gebieten und die Koordination der drei Lernorte institutionell nicht geregelt: Die Berufsschulen erfüllten ihren Bildungsauftrag, die Branchen organisierten ihre Branchenkurse und die Lehrbetriebe boten den Lernenden einen Ausbildungsplatz an. Deshalb ist beispielsweise die Entwicklung von ehemals vereinzelter Branchenprüfungen hin zur Schaffung einer ganzheitlichen Organisation der Arbeitswelt für die heute in der SKKAB zusammengeschlossenen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen ebenso wichtig wie die didaktischen Innovationen der NKG. Im Rückblick erscheint es vor allem bedeutsam, dass mit der Neuen kaufmännischen Grundbildung Bewegung in dieses Gefüge kam. Die einzelnen Bildungspartner blickten über die eigenen Grenzen hinweg und wagten sich auf fremdes Terrain vor. Sie machten sich vertraut mit Begriffen wie «Verbundpartnerschaft», «Lernortkooperation» und «Allbranchenkonzept», entdeckten Gemeinsamkeiten, lernten voneinander und begannen sich miteinander zu koordinieren. Kompromisse und Einigungssitzungen wurden Teil dieses neuen Alltagsgeschäfts, in dem man manchmal auch von Einmischung, vom Beschneiden der Kompetenzen und vom Zementieren des status quo sprach, weil manchen manchmal zu viel vereinheitlicht wurde und andere (oder auch mal die gleichen bei anderer Gelegenheit) sich an den zu vielen Ausnahmeregelungen störten.

Rückblick auf die gesamte Reformperiode

Wenn man sich nun noch einmal die ganze Reformphase von der Pilotierung bis zur Implementation vor Augen hält, so drängen sich in der Hauptsache folgende Eindrücke und Bewertungen auf:

Die Pilotphase wurde als sehr wertvoll empfunden, konnten dadurch doch wichtige Erkenntnisse für die definitive Ausgestaltung des Reglements und die flächendeckende Implementierung gesammelt werden. Im Nachhinein bedauern allerdings einige, dass nicht auch die B-Profil-Ausbildung pilotiert werden konnte. Bei der Einführung wurde jedoch die Vielschichtigkeit der Auswirkungen der neuen Bildungselemente (vorgezogene Qualifikationsverfahren, Möglichkeit und Konsequenzen des Profilwechsels etc.) unterschätzt. Insbesondere bemängeln einige, dass es an einem konkreten Informationskonzept fehlte. Es wird festgestellt, dass bei den einzelnen Partnern ein Informationsdefizit (vor allem bezüglich der Wege und Zuständigkeiten) herrschte, obschon andererseits

die Implementierung gerade aus Sicht der Kantone als sehr aufwendig empfunden wurde.

Als erhebliche und sich positiv auswirkende Massnahme wird jedoch zugleich mehrheitlich hervorgehoben, dass zum Beginn der Einführungsphase die Lehrbetriebe aktiv durch die Branchen und Kantone mit intensiven Informationsveranstaltungen und Schulungen auf die Neuerungen vorbereitet wurden. Wenn auch mittlerweile der Schulungs- und Einführungsaufwand vor allem bei den Kantonen (neue Lehrbetriebe, neue Berufsbildnerinnen / neue Berufsbildner) liegt und liegen soll, so muss man sich doch fragen, ob es nicht in gewissen Bereichen vorteilhafter wäre, die Branchen würden dort weiterhin oder wieder vermehrt NKG-Kurse anbieten. Überhaupt wird verschiedentlich immer wieder eine stärkere Kooperation zwischen den beiden Lernorten Schule und Betrieb angeregt oder gar verlangt. Dies deckt sich mit Ergebnissen der Evaluation, wonach erstens die zeitliche Koordination der schulischen und betrieblichen Ausbildungsteile als schwierig betrachtet wird und zweitens das Wissen der Bildungsverantwortlichen über die Schnittstellen zu den anderen Lernorten (Schule, Betrieb, überbetriebliche Kurse) als gering erlebt wird. Aus der Evaluation wird zudem ersichtlich, dass dies gerade von den Betrieben gegenüber den Berufsschulen angemahnt wird.

Konsequenzen, Anforderungen und Nutzen der NKG

So bejahen beispielsweise die Unternehmungen das Instrument des Basiskurses grundsätzlich, haben bislang aber eher wenig Nutzen von der bisherigen Form der Umsetzung gespürt. Während selbst für KMU heute Standards mindestens national, wenn nicht international verbindlich sind, vermissen die Betriebe am Lernort Berufsfachschule u.a. eine nationale Koordination von Inhalten und Zeitgefässen der Basiskurse.

Allgemein dürfte diese Problematik ihre Ursache vor allem in der Anspruchsheterogenität der akkreditierten Prüfungsbranchen einerseits und in der die Koordination ebenfalls erschwerenden Vielfalt der Anbieter von schulischer Bildung haben. Erfüllt beispielsweise eine kaufmännische Berufsfachschule Wünsche einer Branche nach einer bestimmten Anordnung der Schultage, so muss sie immer damit rechnen, dass dieses Arrangement den Ansprüchen und Wünschen einer anderen Branche exakt widerspricht. Zudem kommt es immer wieder vor, dass die Ausbildungsorganisation einer Berufsfachschule zwar mit den Bedürfnissen der regionalen Betriebe und Branchen übereinstimmt, dafür aber nicht die Ansprüche nationaler Branchenverbände erfüllen kann. Trotzdem sollte in diesem Bereich noch weiterer Raum für Verbesserungen ausgelotet werden, und zwar sowohl im Bereich der Koordination (Anbieter von betrieblicher und schulischer Bildung unter sich und übergreifend) als auch bezüglich der Einführungsphase (Lerninhalte, zeitliche Anordnung).

Im Hinblick auf einzelne Elemente der Reform der kaufmännischen Erstausbildung und ihrer Implementation sind die meisten Ergebnisse der Evaluation weitgehend unbestritten.

Dies betrifft an erster Stelle die Feststellung, dass mit den Innovationen der Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenzen bei den Berufslernenden stärker gefördert wird, und dass ebenso die Fachkompetenz –

Bewertung einzelner Reformelemente

an den Leistungszielen gemessen – sich in ermutigender Weise weiterentwickelt. Allerdings sollte man darob nicht vergessen, dass sowohl der Leistungsziel-Umfang wie auch die Tiefe der Vermittlung gegenüber dem alten Reglement in gewissen schulischen Fachgebieten verringert ist, sozusagen als Preis für die Implementierung der Innovationen in der schulischen Ausbildung. Hilfreich für die Zukunft könnte hierbei eine Klärung darüber sein, welche branchenübergreifenden Fachkompetenzen Kaufleute künftig beherrschen sollten. Zu beachten ist ferner, dass die Einschätzung der Lernenden praktisch durchwegs etwas weniger gut ausfällt als diejenige durch betriebliche und schulische Bildungsverantwortliche

In diesem Zusammenhang drängt sich nicht zuletzt eine Diskussion über die Frage auf, welchen Umfang an Arbeit für die Bewältigung der schulischen und betrieblichen Lernziele man von noch adoleszenten Berufslernenden erwarten darf und soll. Die verschiedentlich durchschimmernde, von vielen Bildungsverantwortlichen beobachtete und explizit von der Evaluation gestützte Einschätzung der Berufslernenden, wonach zwei Drittel von ihnen sich mit den Elementen der Neuen kaufmännischen Grundbildung überlastet fühlen, verdient kritische Würdigung. Wenn die duale kaufmännische Grundbildung nicht nur für Ausbildungsbranchen, sondern auch für potentielle Berufslernende so attraktiv bleiben soll wie bisher, dann müsste – nicht zuletzt angesichts der wachsenden und aus Sicht der Lernenden durchaus attraktiven Alternativen im Bereich der Vollzeit-Schulen auf der Sekundarstufe II – das Thema der Belastung der Berufslernenden ernst genommen werden. Zu den bevorstehenden Arbeiten an der neuen Bildungsverordnung gehört deshalb auch die Frage, wo allenfalls die Menge bzw. der Umfang der Ausbildungselemente zu Gunsten einer verbesserten Vertiefung reduziert werden kann. Schliesslich könnten derartige Überlegungen noch aufschlussreicher werden, wenn die Entwicklung von Belastung und Kompetenz nicht nur von den Berufslernenden, sondern zusätzlich von schulischen und betrieblichen Bildungsverantwortlichen eingeschätzt und in die Erwägungen mit einbezogen würden.

Aber auch die betrieblichen Innovationen der NKG sind gut angenommen und insbesondere von den Unternehmungen als wirkungsvoll bewertet worden, wenn auch deren Umsetzung vor allem für kleine Betriebe eine echte Herausforderung war. Obwohl die Ausbildungs- und Lernsituationen in ihrer Bedeutung und Wirkung etwas positiver beurteilt werden als die Prozesseinheiten, ist anzuerkennen, dass mit der Einführung der Letzteren gerade der Forderung Rechnung getragen wurde, dem Prozessaspekt, wie er in Industrie und Gewerbe bereits länger verankert ist, nun auch in der kaufmännischen Grundbildung verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken. Nachdem die sich aus dieser – inzwischen teilweise schon modifizierten – Innovation ergebenden Kompetenzen von den Berufsbildenden mehrheitlich beherrscht werden, erkennen auch mehr und mehr Betriebe deren unmittelbaren Nutzen. Darüber hinaus zeigen die Erfahrungen aus der Implementationsphase der NKG, dass gerade in jenen Branchen, in denen neben den fachlichen Anforderungen der Anteil der internen und externen Beratung an den Tätigkeiten der Kaufleute wächst, die heutige Gewichtung von Sozial- und Methodenkompetenz auf ein positives Echo stösst. Auch die überbetrieblichen Kurse werden überwiegend positiv beurteilt, nicht zuletzt, weil sie – wie vielfach gefordert – einen wichtigen Beitrag zur Ver-

**Mehrbelastung der
Berufslernenden und Attraktivität der dualen
kaufmännischen Berufsbildung**

Anerkennung des Nutzens betrieblicher Innovationen

einheitlichung der praktischen Ausbildung und zur Vermittlung eines einheitlichen Niveaus bei betriebsübergreifenden Fertigkeiten vermitteln.

Klar negativer beurteilt werden allgemein der Basiskurs und das Lernjournal. Bevor allerdings Konsequenzen aus diesen negativen Urteilen gezogen werden, ist gerade in Bezug auf den Basiskurs darauf hinzuweisen, dass die Antworten nach den unterschiedlichen Umsetzungsvarianten des Basiskurses differenziert beurteilt werden müssen. Der Nutzen eines Basiskurses kann sowohl aus der Sicht von Lernenden wie auch von betrieblichen Bildungsverantwortlichen je nach Umsetzungsvariante unterschiedlich beurteilt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Modell des gestreckten Basiskurses angewendet wird und die beruflichen Bildungsverantwortlichen in den ersten vier bis sechs Wochen nicht von der Einführung der Lernenden in die Basisfertigkeiten entlastet sind. Wenn jedoch im Hinblick auf die neue Bildungsverordnung der Nutzen der Innovation «Basiskurs» in Frage gestellt wird, muss ebenso geklärt werden, inwieweit die skeptische Haltung von fast zwei Dritteln der betrieblichen Bildungsverantwortlichen nicht primär aus dessen uneinheitlicher und inkonsequenter Umsetzung an den einzelnen Schulen resultiert.

Heute, nach der Einführung der NKG im Jahr 2003 und nachdem 2006 der erste Ausbildungsjahrgang die kaufmännische Grundbildung nach dem neuen Reglement abgeschlossen hat, sind die Ergebnisse insgesamt und in besonderer Weise aus der Sicht der Betriebe erfreulich.

Die NKG hat für alle beteiligten Partner grosse Umstellungen mit sich gebracht, die sich langsam zur Routine entwickeln. Mittlerweile ist Unbekanntes alltäglich geworden. Die anfängliche Skepsis gegenüber den neuen Lehr- und Lernelementen machte der Erkenntnis Platz, dass diese – praxisbezogen eingesetzt – einen grossen Nutzen haben. Prozessorientiertes Denken, Arbeiten nach Zielvorgaben und Eigenverantwortung sind in der neuen kaufmännischen Grundbildung nicht nur Wünsche, sondern gelebte Praxis.

**Probleme bei Basiskurs
und Lernjournal**

Die Zusammenarbeit unter den Bildungspartnern konnte gegenüber dem früheren Reglement intensiviert und klar verbessert werden. Es existieren gute Beispiele für Lernortkooperation. Die kaufmännische Bildungslandschaft ist zu einem Netz, an gewissen Stellen sogar zu einem Netzwerk geworden. Die Berufsbildungsverantwortlichen der drei Lernorte kennen sich oder wissen zumindest voneinander. Entscheidungen werden verbundpartnerschaftlich getroffen. Zudem hat es sich bewährt, Herausforderungen regional, im überschaubaren Kreis der drei Lernorte anzugehen. Die Lösungen sind dann nachhaltig, wenn sie stimmig mit dem Ausbildungs- und Prüfungsreglement, den Bedürfnissen der Ausbildungs- und Prüfungsbranche und den Vollzugsbestimmungen der Kantone sind. Das macht die Lösungsfindung nicht immer einfach. Wenn aber alle Verbundpartner dahinter stehen, profitieren die Lernenden am meisten. Ihre Ausbildung zu zukunftsorientierten Kauffrauen und Kaufmännern muss nach wie vor im Zentrum der Entscheidungen stehen. Es ist deshalb darauf zu achten, dass das eingeführte Konzept in grossen Zügen beibehalten und nicht völlig auf den Kopf gestellt wird.

**Gesamtbeurteilung
nach der ersten Konsolidierungsperiode**

Dabei dürfte sich das künftige Berufsbild wohl nach wie vor als ein Beruf mit einer zwar flexibilisierten, aber doch generalistischen Ausbildung auszeichnen und weniger als eine Reihe branchenspezifischer Berufe.

Ebenso hat die Reform mitgeholfen, die Bildungsqualität im kaufmännischen Beruf zu steigern. Dies ist vor allem so, weil der betriebliche Teil der kaufmännischen Ausbildung – im Vergleich zum 1986er-Reglement – verstärkt notenrelevant wurde. Nun kann man der kaufmännischen Ausbildung nicht mehr vorwerfen, sie sei zu stark schullastig, sondern betriebliche Komponenten und schulische Teile halten sich die Waage. Deshalb ist es gerade in den letzten Jahren weitgehend gelungen, die Reform in den ausbildenden Unternehmen zu verankern. Die anfangs, wie kaum verwunderlich, von den Betrieben wahrgenommene hohe Belastung hat, ebenso wie die anfängliche Verunsicherung der andern Beteiligten, mit der zunehmenden ‚Normalisierung‘ der NKG abgenommen. Nicht zuletzt hat auch die Arbeit der Task Force entscheidend mitgeholfen, indem es aufgrund ihrer Empfehlungen gelungen ist, für kleinere Vollzugsprobleme in der Umsetzung rasch Lösungen zu schaffen.

**Zusammenarbeit der
Bildungspartner**

Trotzdem muss festgehalten werden, dass die Neuerungen den Aufwand für alle Beteiligten (Berufslernende, Lehrbetriebe, Branchen, Berufsfachschulen und Kantone) erhöht hat. So fällt zum Beispiel in der Lehraufsicht der Kantone der grosse Kontrollaufwand hinsichtlich der betrieblichen Noten stark ins Gewicht; ebenso ist der Beratungs- und Instruktionsaufwand gestiegen und schliesslich hat der Aufwand für die Koordination unter den Kantonen selbst ebenfalls zugenommen. Insgesamt ist auf der Kostenseite ein Anstieg in allen Bereichen zu verzeichnen, vor allem auch der Anstieg der Prüfungskosten, der – als Preis für die erhöhte Qualität – durch grössere Vorbereitung der Expertenschaft für den mündlichen Teil der Prüfung und durch den höheren Korrekturanteil für den schriftlichen Teil des Qualifikationsverfahrens bedingt ist. Ebenso kann nicht ausser Acht gelassen werden, dass zeitgleich mit der Reform der kaufmännischen Grundbildung und der Inkraftsetzung der Neuen kaufmännischen Grundbildung die Zahl der Lehrverträge zwischen 2001 und 2006 stetig um insgesamt ein Fünftel abgenommen hat. Wenn auch der höhere Aufwand für die neue Berufslehre und verschiedene Vollzugsdefizite bei der Implementation neben konjunkturellen Schwankungen dabei auch eine Rolle gespielt haben mögen, so muss doch auch für die Betriebe eine Frage im Mittelpunkt stehen: Wie sichern wir für unsere Zukunft den Bedarf an qualifiziertem Nachwuchs?

**Erhöhung der Qualität
der Ausbildung in kauf-
männischen Berufen**

Das bedingt jedoch aus Sicht der Betriebe auch, dass bei der nächsten Reform verstärkt darauf zu achten ist, dass die Vorgaben der kaufmännischen Ausbildung vor ihrer Einführung auf die Betriebstauglichkeit hin überprüft werden. Dabei sollte die durch die NKG aufgewertete betriebliche Ausbildung noch ausgebaut oder zumindest im gegebenen Rahmen beibehalten bleiben und die Verantwortung für die Implementierung einer neuen Reform klar bei den Branchen angesiedelt sein. Darunter fallen die Schulung der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sowie die Sammlung und Kontrolle aller betrieblichen Ausbildungselemente. Um Missverständnissen vorzubeugen, sollten insgesamt die

**Aufwand durch die
Neuerungen**

Verantwortung und die Zuständigkeit in einer neuen Bildungsverordnung konkreter verankert werden. Die Weiterführung des B-Profiles muss in Frage gestellt werden und eine Verminderung der Anzahl von Profiltypen erscheint unerlässlich, wobei angeregt wird, künftig die Arbeitslosenstatistik für fundierte Schlussfolgerungen heranzuziehen, um abschätzen zu können, wie viele B-Profil-Absolventen im Vergleich zu E-Profilern und Büroassistentinnen und -assistenten ohne Stelle bleiben dürften.

Darüber hinaus ist man teilweise der Meinung, dass im heutigen E-Profil das Fach Information/Kommunikation/Administration gestärkt werden sollte. Gewissen Akteuren erscheint es unklar, wie der Übertritt von der zweijährigen Grundbildung mit Attest in die dreijährige Grundbildung mit Fähigkeitszeugnis gestaltet ist oder umgesetzt wird.

Desiderate für weitere Reformschritte

Allgemein sollte man sich jedoch bei dieser Diskussion um die Zukunft des kaufmännischen Berufsbildes vergegenwärtigen, dass die Arbeiten, die im Jahr 2006 im Hinblick auf die Revision der Bildungsverordnung für die kaufmännischen Grundbildung aufgenommen wurden, nicht zum Ziel haben, den kaufmännischen Lehrberuf vollständig umzugestalten. Die Änderungen gegenüber dem Reglement 2003 umfassen so heisst es, aus Sicht der Evaluation und anderen Stellen, nur folgende vier Punkte:

Zukunft des kaufmännischen Berufsbildes

- Die Anpassung der Leistungsziele der Ausbildung. Vorbereitend haben die SKKAB und das BBT eine Tätigkeitsanalyse sowie eine Szenarioanalyse in Auftrag gegeben, um die Diskrepanzen zwischen der bisherigen Ausbildung und der Weiterentwicklung der tatsächlichen Tätigkeiten der Kaufleute zu ermitteln.
- Sofern möglich, die Zusammenlegung einiger der 23 kaufmännischen Branchen.
- Eine Optimierung des Zusammenwirkens der beteiligten Lernorte.
- Eine Einbindung bestehender Ausbildungsformen wie die Handelsmittelschulen, welche vom Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung BBG nicht mehr anerkannt werden oder auch der Qualifikationsverfahren für Erwachsene und schliesslich – sofern nicht für eine Abschaffung des B-Profiles plädiert wird – die Neupositionierung der beiden Profile (E und B) gegenüber dem neuen eidgenössischen Berufsattest (EBA) Büroassistentin/Büro-assistent.

Es ging und geht in erster Linie darum, das Reglement 2003 der Systematik anzupassen, welche vom Berufsbildungsgesetz 2002 verlangt wird. Die Innovationen und die Strukturen der NKG werden beibehalten. Knapp fünf Jahre nach dem Inkrafttreten des neuen Reglements wäre eine vollständige Umgestaltung verfrüht. Gegenwärtig kann es nur darum gehen, der NKG die Zeit einzuräumen, sich zu bewähren, dies sowohl in den Lehrbetrieben als auch in den Berufsfachschulen und den überbetrieblichen Kursen. Überdies wird die neue Struktur – die in der Verordnung über die berufliche Grundbildung festgelegten Grundkrite-

rien sowie die im Bildungsplan geregelten detaillierten Ausbildungsinhalte – die nötige Flexibilität bieten, damit der Bildungsplan in Zukunft regelmässig angepasst werden kann.

Nachdem nun die Vorarbeiten für die Einführung der neuen Bildungsverordnung begonnen haben, gilt es aus Sicht der Evaluation zunächst dreierlei zu bedenken: Erstens sollte bei der detaillierten Analyse den Evaluationsergebnissen erhebliches Gewicht beigemessen werden. Dabei sollten gerade auch die positiven Ergebnisse gewürdigt werden, gemäss denen die Ausbildung allgemein als attraktiv beurteilt wird. Zweitens sollte man aus den Resultaten der von Wolter et al. (2007) publizierten Kosten-Nutzenanalyse zur Kenntnis nehmen, dass die Nettokosten der Ausbildung in allen drei Jahren der Implementation der NKG insgesamt ähnlich hoch sind, selbst wenn die im Rahmen der Evaluation befragten Personen der Ansicht sind, dass die den Unternehmen verursachten Kosten höher sind als jene des Reglements 1986. Und drittens, wenn nun Anpassungen vorgenommen werden müssen, sollte man das Reglement 2003 konsequent als Grundlage für die neue Verordnung benutzen.

Ausblick auf die neue Bildungsverordnung

Zu beherzigen ist ebenso, dass für die Einführung der nächsten Reform für alle Seiten genügend Zeit einzuberechnen ist, damit die nötigen Vorbereitungsarbeiten termingerecht angegangen und ausgeführt werden können. Der Zeitfaktor ist wesentlich: Schweizweit hat im Sommer 2007 erst der zweite Jahrgang der Kaufleute abgeschlossen. Man soll nun dieser Ausbildung auch eine Chance geben und nicht mehr zu rasch in Reformeifer verfallen. Die Lehrbetriebe werden dafür dankbar sein und es wird sichergestellt, dass deren Ausbildungsbereitschaft nicht durch ein Übermass an sich rasch ablösenden Reformen beeinträchtigt wird. Man kann getrost noch einige Qualifikationsverfahren nach dem Reglement von 2003 durchführen, denn ändern kann man nur, wenn man das Bisherige kennt und auch genügend erprobt hat.

Im Hinblick auf die neue Bildungsverordnung sollte jedoch aus den Erfahrungen der letzten Jahre auch gelernt werden, dass die Wege und Zuständigkeiten zwischen den zahlreichen Kommissionen, Konferenzen und Gruppen noch nicht optimal funktionieren und deshalb diesen Fragen von Anfang an mehr Bedeutung beizumessen ist.

Beispielsweise gilt es die Rahmenbedingungen, die die kaufmännische Grundbildung auch weiterhin attraktiv machen, im Wesentlichen zu erhalten und weiter zu verbessern.

Dazu gehört vor allem,

- dass eine einheitliche Basis und ein gemeinsames Dach dem Berufsprofil auch in Zukunft eine breite Grundlage und Akzeptanz im Arbeitsmarkt sichert,
- dass die Flexibilität der Ausbildungsstrukturen weiterhin die Anpassung an veränderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen ermöglicht,

- dass die Umsetzung der NKG-Innovationen (wie die verschiedenen Ausbildungsgefässe oder die Degressivität) weiter vorangetrieben wird,
- dass die Zusammenarbeit der Lernorte – wie von der NKG gewollt – weiter intensiviert wird,
- dass den spezifischen Branchenbedürfnissen durch eine weitere Professionalisierung der Fachkunde Rechnung getragen wird,
- dass mit einer gezielten Unterstützung von ausbildungswilligen Betrieben die Ausbildungsbereitschaft erhalten und mehr Unternehmen zur Ausbildung motiviert werden und nicht zuletzt,
- dass Kosten und Nutzen der Ausbildung auch in Zukunft in einem vernünftigen Verhältnis stehen.

Ausserdem erscheint es einer Reihe von Bildungsverantwortlichen wichtig, dass die Anbieter von schulischer Ausbildung im Tertiärbereich bei der Festlegung dessen, was an branchenübergreifenden Fachkompetenzen von den Lernenden erwartet wird, verstärkt miteinbezogen werden. Zugleich sollte dabei der Lösung der Frage, wie sich die Anbieter von schulischer Bildung (zusammen mit den sie beauftragenden Kantonen) und die Branchen – zuerst unter sich und dann gegenseitig – besser koordinieren können, der nötige Raum zugestanden werden.

Allerdings kann bei all den Überlegungen nicht übersehen werden, dass sich der kaufmännische Beruf nicht nur im Wandel befindet, sondern sich zudem auch durch eine aussergewöhnliche Heterogenität auszeichnet.

Heterogenität und Wandel im kaufmännischen Beruf

Als die vielleicht drängensten unter den zahlreichen Herausforderungen sind beispielsweise zu nennen:

- der Trend zur «Akademisierung» der Ausbildung in manchen Bereichen,
- die zunehmend verlangte Spezialisierung,
- das Verschmelzen der Unterschiede zwischen «Backoffice» und «Frontoffice»,
- die zunehmende Prozessorientierung der Arbeit,
- die zunehmend stärker ausgeprägte Kundenorientierung.

Dabei decken sich die Bedürfnisse der KMU nur wenig mit jenen der grossen Unternehmen und schon gar nicht mit jenen von multinationalen Firmen. Daher muss für eine langfristige Stabilisierung der Personalbestände die Ausbildung flexibler werden. Die Verantwortlichen haben die feste Absicht, die tiefgreifenden Veränderungen, welche der rasche Wandel der Schweizer Wirtschaftsstruktur im kaufmännischen Beruf bewirkt hat, immer wieder zum Anlass dafür zu nehmen, dass

durch geeignete Anpassungen die Zukunft dieses Ausbildungsgangs sichergestellt bleibt. Zu diesem Zweck soll auch die Bildungsverordnung eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsorten ermöglichen, damit sich alle betroffenen Partner – Auszubildende, Organisationen der Arbeitswelt, Kantone, Schulen und Bund – auf ein gemeinsames Projekt konzentrieren.

Die Neue kaufmännische Grundbildung als Reform im echten Sinne «Change Management» benötigt – wie jede Veränderung – Zeit, um zu reifen und dementsprechend auch Geduld. Eigentlich kann sie gar nie abgeschlossen werden, sondern muss sich mit ihrem wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Umfeld weiter entwickeln.

Genereller Ausblick

Literaturverzeichnis

Publikationen

- o.A. (1994). Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Panorama, 28, 33-34.
- o.A. (1995). Strategiepapier zur Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Panorama, 34, 22-23.
- Amos, J., Amsler, F., Martin, M. & Metzger, C. (2004): Evaluation von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung. Basel: Büro für Kommunikation.
- Balzer, L. (2006). «Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich?» - Ergebnisse einer Delphistudie. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), Evaluation im Bildungswesen - Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele (S.123-135). Weinheim: Juventa.
- Balzer, L., Frey, A. & Renold, U. (2001). Reform kaufmännischer Grundausbildung in der Schweiz- Innovationen und Evaluationsdesign. BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30(1), 14-19.
- Balzer, L., Frey, A., Renold, U. & Nenniger, P. (2002). Reform der kaufmännischen Grundausbildung (Band 2: Ergebnisse der Evaluation). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Balzer, L., Frey, A. & Nenniger, P. (1999). Was ist und wie funktioniert Evaluation? Empirische Pädagogik, 13(4), 393-413.
- Behrens, M. (éd) (2007) *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, IRDP, Neuchâtel <<http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1188227886072.pdf>>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2004). Standortbericht zur Einführungsphase der neuen kaufmännischen Grundbildung - Eine Kurzdarstellung der Resultate einer Studie zum Basiskurs und zum ersten überbetrieblichen Kurs innerhalb des Ausbildungsjahrgangs 2003 (Evaluation der kaufmännischen Grundbildung: Heft 1). Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2005). Standortbericht zur Befragung nach dem 1. Lehrjahr - Eine Kurzdarstellung der Resultate der ersten Befragung zu Kompetenzen, Leistungszielen und Innovationen der Reform (Evaluation der kaufmännischen Grundbildung: Heft 2). Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2006). Standortbericht zur Befragung nach dem 2. Lehrjahr - Eine Kurzdarstellung der Resultate der zweiten Befragung zu Prozesseinheiten, Ausbildungseinheiten und Arbeits- und Lernsituationen (Evaluation der kaufmännischen Grundbildung: Heft 3). Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2007). Standortbericht zur Befragung am Ende des 3. Lehrjahrs - Eine Kurzdarstellung der Resultate der dritten Befragung zu den Kompetenzen der Lernenden und zur Bewertung der NKG (Evaluation der kaufmännischen Grundbildung: Heft 4). Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2000). Kauffrau/ Kaufmann. Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung. <http://www.bbt.admin.ch/berufsbi> (18.2.2006).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2000). Ausführungsbestimmungen zur Lehrabschlussprüfung. <http://www.rkg.ch/index.cfm?> (18.2.2006).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2006). Neue kaufmännische Grundbildung. <http://www.rkg.ch/index.cfm?> (18.2.2006).

- Cavadini, P. & Arnold, R. (1997). Problemanalyse, Ausbildungsziele, Grundkonzept. Bern: BIGA.
- Cavadini Bremen, P. & Arnold, R. (1997). Reform kaufmännische Grundausbildung : Problemanalyse, Ausbildungsziele, Grundkonzept. Kriens : ForFor AG
- Dubs, R. (1983). (Hrsg.): 10 Jahre IWP : Beiträge zu Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern. Aarau: Sauerländer.
- Dubs, R. (1989). kaufmännische Berufsbildung für die Zukunft. Bericht zur Informationstagung vom 25. Januar 1989 in Zürich. Institut für Wirtschaftspädagogik der Hochschule St. Gallen.
- Frey, A., Balzer, L. & Renold, U. (2001). Die Reform der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz - Ausgewählte Innovationen und erste Ergebnisse. *Wirtschaft und Erziehung*, 53(7/8), 248-256.
- Frey, A., Balzer, L. & Renold, U. (2002). Kompetenzen in der Grundausbildung. *Panorama*, 16(2), 8-10.
- Frey, A., Balzer, L., Renold, U. & Nenniger, P. (2002). Reform der kaufmännischen Grundausbildung (Band 2: Instrumente der Evaluation). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Interessengemeinschaft kaufmännische Grundbildung. (2006). Bewertungsleitfaden für Berufsbildende/Lehrbetrieb zu den Prozesseinheiten. <http://www.igkg.ch/deutsch/lap> (18.2.2006).
- Interessengemeinschaft kaufmännische Grundbildung. (2006). Berufspraktische Situationen und Fälle für Lernende, die keiner spezialisierten Ausbildungs- und Prüfungsbranche angehören. <http://www.igkg.ch/deutsch/lap> (18.2.2006).
- Interessengemeinschaft kaufmännische Grundbildung. (2006). Mündliche Prüfung, Beispiel aus der Branche Dienstleistung und Administration. <http://www.igkg.ch/deutsch/lap> (18.2.2006).
- Metzger, C. (2003). Mündliche Prüfungen werden vielgestaltiger. [Editorial]. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 97, 2-5.
- Metzger, C. (2006). Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit – gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. http://www.bwpat.de/ausgabe8/metzger_bwpat8.pdf
- Müller-Grieshaber, P. (1998). Stand der Reform der kaufmännischen Grundausbildung. *Panorama*, 11, 26-27.
- Nenniger, P. & Summermatter, H. (Hrsg.). (2001). Reform der kaufmännischen Grundausbildung (Band 1: Innovationen, Implementation und Evaluation). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Renold, U., Balzer, L. & Frey, A. (2001). La réforme de la formation commerciale de base en Suisse : innovations et évaluation. *Convergences*, Mars 2001, 7-19.
- Renold, U., Nenniger, P., Frey, A. & Balzer, L. (2004). Reform der kaufmännischen Grundbildung (Band 4: Konsequenzen und Umsetzung der Reform). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Renold, U., Nenniger, P., Frey, A. & Balzer, L. (2005). Réforme de la formation commerciale de base (Volume 4a: Conséquences et mise en oeuvre de la réforme). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Scharnhorst, U., Balzer, L. & Renold, U. (2007). Praxisorientierte Qualifikationsverfahren und Qualifikationsverfahren für den Betrieb im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung in der

- Schweiz. In P. Grollmann, K. Luomi-Messerer, M.-L. Stensström & R. Tutschner (Hrsg.), Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa (S.221-235). Wien: LIT-Verlag.
- Schweizerische Konferenz der Rektoren kaufmännischer Berufsschulen (1994). 10 Thesen zur Reform der kaufmännischen Berufsausbildung. Bern.
- Seitz, H. (2005). Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste provisorische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. H. Spezial 2, 14 S. http://www.bwpat.de/spezial2/seitz_spezial2-bwpat.pdf
- Wettstein, E. (1995). Berufliche Bildung in der Schweiz. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Werlen I. (2008) *Quelles sont les conditions favorables ou défavorables au multilinguisme?* FNS, Bern http://www.snf.ch/F/NewsPool/Seiten/mm_08mar03.aspx
- Wolter et al. (2007) Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet, Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie. Verlag Rüegger Zürich.

Wichtige WEB-Seiten (aktiv 2007)

http://www.ag.ch/berufsbildung/de/pub/kaufmannische_detailh.php

http://www.kvnkg.ch/kv_nkg.html

<http://www.kvreform.ch/>

<http://www.kvschweiz.ch/>

<http://www.nkg.ch/>

<http://www.rkg.ch/>

http://www.rkg.ch/Data/Upload/Docs/De/Aktuell/02_IdeenundZiele/NKG_dt.pdf

http://www.rkg.ch/Data/Upload/Docs/De/Aktuell/02_IdeenundZiele/d_BroschuereNKG_februar2003.pdf

<http://www.swissbanking.ch/home/kaufmaennischegrundausbildung/>

<http://www.swissmem-berufsbildung.ch/aktuell/news/einzelansicht/news/news/neue-kaufmaennische-grundbildung/browse/1.html>

<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index.html>

<http://www.tree-ch.ch>