

Systemic Innovations in VET

OECD Studie zur Berufsbildung

SCHWEIZ

**Francesc Pedró, Tracey Burns,
Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle**

März 2009



Systemic Innovations in VET

OECD Studie zur Berufsbildung

SCHWEIZ

**Francesc Pedró, Tracey Burns, Katerina Ananiadou
und Henri de Navacelle**

März 2009



ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem die Regierungen von 30 demokratischen Staaten gemeinsam daran arbeiten, den globalisierungsbedingten Herausforderungen im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich zu begegnen. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und der dadurch ausgelösten Befürchtungen. Sie hilft den Regierungen dabei, diesen neuen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Probleme der Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Originally published by the OECD in English under the title: Systemic Innovations in VET – OECD Country case Study report Switzerland © 2009 OECD

All rights reserved.

© 2009 Federal Office for Professional Education and Technology OPET for this German edition Published by arrangement with the OECD, Paris. The quality of the German translation and its coherence with the original text is the responsibility of Federal Office for Professional Education and Technology OPET.

No translation of this document may be made without written permission. Applications should be sent to rights@oecd.org.

Inhaltsverzeichnis

Systemic Innovation in VET: Studie zur Berufsbildung in der Schweiz.....	5
Einleitung.....	5
Das Berufsbildungssystem der Schweiz	6
Ausgangslage	6
Politisches Umfeld für systemische Innovation im schweizerischen Berufsbildungssystem	9
Verantwortlichkeiten in Bezug auf Innovationen im Berufsbildungssystem.....	10
Synergien zwischen Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung.....	11
Fallstudien.....	15
Fallstudie 1: Case Management Berufsbildung	15
Hintergrund	15
Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik.....	16
Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation	16
Einsatz und Nutzung der Wissensbasis	17
Umsetzung.....	18
Monitoring und Evaluation	19
Erkenntnisse	20
Fallstudie 2: Reform der kaufmännischen Grundbildung.....	22
Hintergrund	22
Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik.....	23
Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation	23
Einsatz und Nutzung der Wissensbasis	24
Umsetzung.....	25
Monitoring.....	26
Evaluation	27
Erkenntnisse	27
Fallstudie 3: Die Leading Houses	28
Hintergrund	28
Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik.....	30
Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation	31
Einsatz und Nutzung der Wissensbasis	31
Umsetzung.....	32
Monitoring.....	32
Evaluation	33
Erkenntnisse	34
Schlussfolgerungen.....	36
Empfehlungen.....	38
Auswirkungen auf die Länderstudie	40

Anhang: Besuche und Interviews.....43

Box

Box 1: Grundsatzfragen der Berufsbildungsforschung und Entwicklung (2004-2007).....13

Tabellen

Tabelle 1: Ausbildungen auf Sekundarstufe II in öffentlichen und privaten Institutionen in der Schweiz 8
Tabelle 2: Budget für Projektentwicklungen und andere Aktivitäten 2004-2007 12

Abbildungen

Abbildung 1. Das Berufsbildungssystem der Schweiz..... 7
Abbildung 2. Abgeschlossene Ausbildungen auf Sekundarstufe II, Schweiz 2006..... 8
Abbildung 3. Das Schweizer Modell für Forschung und Entwicklung im Bereich Berufsbildung 14
Abbildung 4. Entstehung eines Leading Houses 30
Abbildung 5. Festsetzung der Schwerpunkte und Überwachung der Leading Houses 33

Systemic Innovation in VET: Studie zur Berufsbildung in der Schweiz

Einleitung

Dies ist der vierte von sechs Berichten zu Länderfallstudien, die sich mit dem Thema systemische Innovation in der Berufsbildung auseinandersetzen. Hauptziel dieser Länderfallstudien ist es, eine empirische Basis zur Analyse der Abläufe rund um die systemischen Innovationen in der Berufsbildung zu liefern. Dabei werden folgende Aspekte hervorgehoben

- Vorgehensweise des Landes bei Innovationen in der Berufsbildung;
- Abläufe, Führung, Beziehungen zwischen den Hauptakteuren;
- Wissensbasis, die herangezogen wurde; und
- Abläufe und Kriterien zur Beurteilung der Fortschritte und Ergebnisse.

In diesem Bericht werden drei Fälle von systemischer Innovation im Berufsbildungssystem der Schweiz untersucht. Vorgeschlagen wurden die drei Fälle vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), dem Auftraggeber dieser Studie, auf der Grundlage der durch das Projekt festgelegten Kriterien, die vom CERi-Sekretariat (Centre for Educational Research and Innovation) genehmigt wurden. Zwischen dem 28. und 30. April 2008 besuchte ein Expertenteam verschiedene Institutionen und Organisationen in der Schweiz. Dem Expertenteam gehörten Henri de Navacelle (Business and Industry Advisory Committee BIAC) und drei CERi-Analysten, Tracey Burns, Katerina Ananiadou und Francesc Pedró an. Das Team bedankt sich beim nationalen Koordinator, Adrian Wüest (BBT) und den befragten Personen für ihre Bereitschaft, ihre Meinungen zu den Fällen mit dem Expertenteam zu teilen.¹

Der Bericht ist in mehrere Kapitel aufgeteilt. Im ersten Kapitel werden die Aspekte des Schweizer Berufsbildungssystems zusammengefasst, die für dieses Projekt am wichtigsten sind. Insbesondere wird das politische Umfeld für systemische Innovationen näher betrachtet. Das zweite Kapitel befasst sich mit den drei Fallstudien. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Art und Weise, wie jede Innovation geplant und initiiert wurde und der Frage, wie die bestehende Wissensbasis genutzt und wie die Innovation umgesetzt, überwacht und ausgewertet wurde. Zu guter Letzt werden in drei weiteren Kapiteln die wichtigsten Schlüsse aus den drei Fällen gezogen, die Empfehlungen des Expertenteams präsentiert und die potenziellen Auswirkungen dargestellt, die aus den Schweizer Fällen gezogenen Erkenntnisse auf die Untersuchung systemischer Innovationen in der Berufsbildung haben können.

¹ Eine vollständige Liste der befragten Personen und besuchten Institutionen und Organisationen ist in Anhang 1 zu finden.

Das Berufsbildungssystem der Schweiz

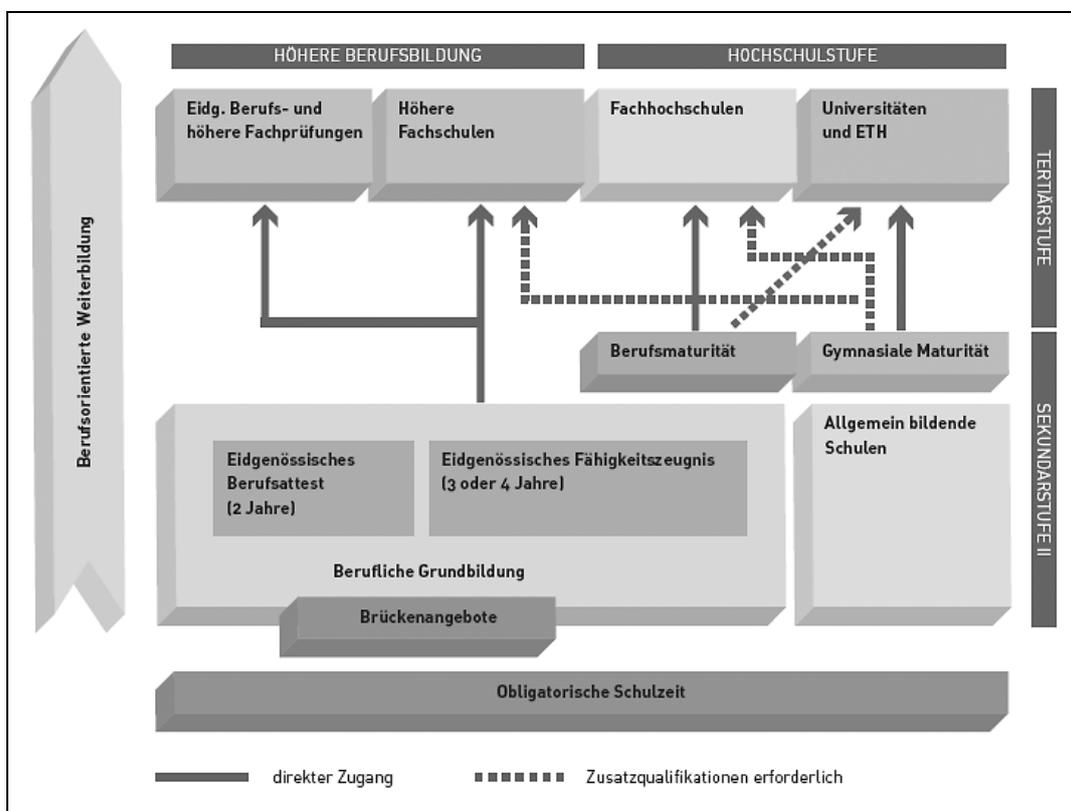
Ausgangslage

Das Berufsbildungssystem der Schweiz (siehe Abbildung 1) besteht aus zwei Bereichen: der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II) und der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B).

Die berufliche Grundbildung vermittelt auf Sekundarstufe II die zur Ausübung eines bestimmten Berufs notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten. Eine zweijährige Grundbildung führt zu einem eidgenössischen Berufsattest und eine drei- oder vierjährige Grundbildung zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis. In Ergänzung zur drei- oder vierjährigen Grundbildung können Lernende die eidgenössische Berufsmaturität absolvieren. Die berufliche Grundbildung steht auch Erwachsenen offen, die einen entsprechenden Abschluss erlangen möchten.

Die höhere Berufsbildung umfasst den berufsbildenden Bereich der Tertiärstufe (Tertiärstufe B). Sie verbindet praktische Fähigkeiten mit theoretischem Wissen und dient der Vorbereitung auf Fach- und Führungsaufgaben. Die eidgenössischen Berufs- und höheren Fachprüfungen richten sich an erfahrene Berufsleute, die ihre Kenntnisse vertiefen möchten. Wer die Prüfungen besteht, erhält einen eidgenössischen Fachausweis (Berufsprüfung) oder ein eidgenössisch anerkanntes Diplom (höhere Fachprüfung). Die eidgenössischen Prüfungen unterstehen der Aufsicht des BBT. Die Bildungsgänge an höheren Fachschulen führen zu einem eidgenössisch anerkannten Diplom mit der Ergänzung HF. Sie basieren auf staatlichen Mindestvorschriften sowie den daraus abgeleiteten Vorgaben des BBT bezüglich der Rahmenlehrpläne und der Anerkennungsverfahren.

Abbildung 1. Das Berufsbildungssystem der Schweiz



Quelle: BBT, 2008

Rund zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz treten jährlich über die Berufsbildung ins Erwerbsleben ein. Das schweizerische Bildungssystem muss den Vergleich mit anderen OECD-Ländern nicht scheuen, was die Zahl der Abschlüsse auf Sekundarstufe betrifft – 90 Prozent der Bevölkerung erlangen einen Abschluss auf dieser Stufe. Dabei gilt zu erwähnen, dass dies in erster Linie der Attraktivität der Berufsbildung zu verdanken ist. So werden 59 Prozent aller Diplome in diesem Bereich vergeben. Diese Situation ist mit jener in Deutschland vergleichbar. In der untenstehenden Tabelle wird der Anteil der in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II stehenden Personen in öffentlichen und privaten Institutionen in der Schweiz mit dem OECD-Schnitt verglichen.

Tabelle 1: Ausbildungen auf Sekundarstufe II in öffentlichen und privaten Institutionen in der Schweiz (2006)

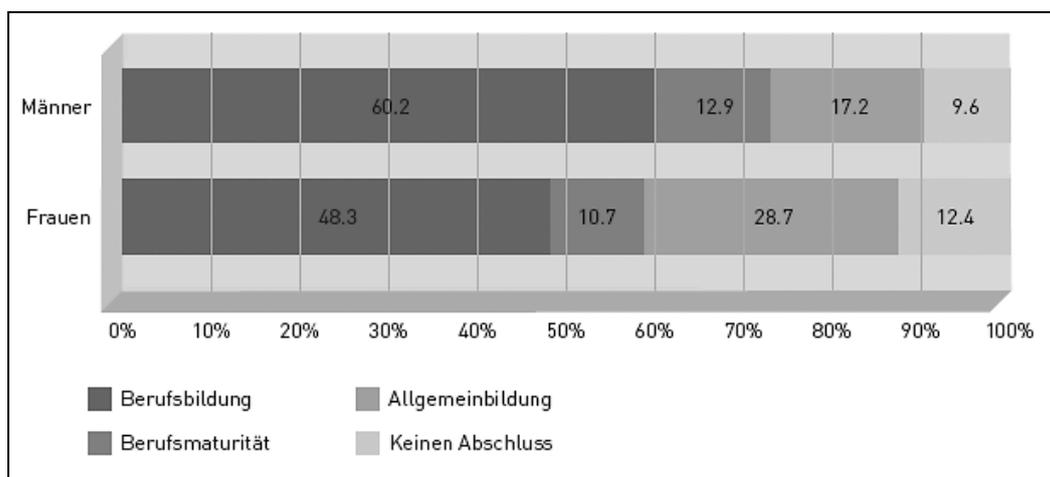
	Allgemeinbildung	Vorberufliche Ausbildung	Berufsbildung	Kombination Schule-Beruf
Schweiz	35.8	n/a	64.2	57.8
OECD-Schnitt	53.8	4.1	44.0	15.2

Quelle: OECD, 2008

Schweizerinnen und Schweizer bevorzugen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit als weiteren Bildungsweg eine berufliche Grundbildung. Eine ähnliche Situation gibt es nur in wenigen anderen OECD-Ländern, insbesondere in Österreich und Deutschland, wo ein duales Berufsbildungssystem die Regel ist. Es gibt zahlreiche Gründe, die dieses Bildungsangebot für junge Menschen besonders attraktiv machen. Unter anderem ist mit der beruflichen Grundbildung der Status als Lernende/r verknüpft. Das bedeutet ein kleines Einkommen, aber insbesondere bietet diese Ausbildung die Möglichkeit, Arbeitserfahrung zu sammeln und zugleich werden Lernende in den Arbeitsmarkt integriert.

Rund 227'000 Personen standen im Jahr 2007 in einer beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II), und pro Jahr werden etwa 60'000 Eidgenössische Berufsatteste und Fähigkeitszeugnisse vergeben. In der höheren Berufsbildung (Tertiär B) werden jährlich rund 30'000 eidgenössische Fachausweise und Diplome, einschliesslich Diplome von höheren Fachschulen, vergeben. Abbildung 2 gibt eine Übersicht über die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen auf Sekundarstufe II in der Schweizer Bevölkerung.

Abbildung 2. Abgeschlossene Ausbildungen auf Sekundarstufe II, Schweiz 2006



Quelle: BBT, 2008

Markenzeichen und Stärke der schweizerischen Berufsbildung ist der enge Bezug zur Arbeitswelt. Wie andere europäische Länder, z. B. Deutschland oder Dänemark, basiert das schweizerische Berufsbildungssystem auf einem dualen Ansatz. Dieser Ansatz lässt sich als Kombination aus Ausbildung in einem Lehrbetrieb und dem Besuch einer Berufsfachschule beschreiben. Junge Menschen, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, befinden sich also in einer nachobligatorischen Ausbildung. Zugleich sind sie im Besitz eines Lehrvertrags mit einem Lehrbetrieb, der den Besuch einer Berufsfachschule vorsieht; der Schulbesuch ist Recht und Pflicht zugleich. Lernende können zwischen 250 Lehrberufen wählen. Auf der Tertiärstufe steht auch eine breite Palette an praxisorientierten Bildungsangeboten zur Verfügung, die auf Fach- und Führungsfunktionen vorbereiten.

Es gibt deutliche Unterschiede in der Art und Weise, wie innerhalb der verschiedenen Regierungsebenen die Kompetenzen für die einzelnen Bildungsbereiche geregelt sind. In der Schweiz sind Bund, Kantone und Gemeinden gemeinsam für den Bildungsbereich verantwortlich. Es gibt auf nationaler Ebene kein Ministerium für Bildung und Erziehung. Die Hauptverantwortung für die Bildung tragen die Kantone. Es gibt eine Schweizerische Konferenz der 26 kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die für die landesweite Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik verantwortlich ist. Die Zusammenarbeit der EDK basiert auf interkantonalen Verträgen (Konkordaten). Im Fall der Berufsbildung verfolgt die Schweiz einen zentralen Ansatz auf nationaler Ebene. Die Verantwortung für die Berufsbildung, sowohl auf Sekundar- als auch auf Tertiärstufe und die Verantwortung für die Fachhochschulen (FH), nimmt der Bund über das BBT wahr.

Der Bund übernimmt bei der strategischen Steuerung des Berufsbildungssystems eine wichtige Rolle. Rund ein Viertel der Gesamtkosten der öffentlichen Hand für die Bildung werden vom Bund getragen. Das BBT ist insbesondere verantwortlich für

- die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Gesamtsystems;
- die Vergleichbarkeit und Transparenz der Angebote im gesamtschweizerischen Rahmen;
- Erlass von über 250 Verordnungen über die berufliche Grundbildung und die Anerkennung von Prüfungsverordnungen und Rahmenlehrplänen der höheren Berufsbildung;
- die Förderung von Innovationen.

Auch die 26 Kantone und die rund 600 Organisationen der Arbeitswelt übernehmen im Berufsbildungssystem der Schweiz eine wichtige Rolle. Die Organisationen der Arbeitswelt sind in erster Linie verantwortlich für die Gestaltung und die regelmässige Aktualisierung der Bildungsinhalte. Die Kantone sind für das Management der geltenden Bestimmungen zuständig, setzen die Verordnungen des BBT um und überwachen die Qualität der Bestimmungen in ihrem Zuständigkeitsgebiet.

Politisches Umfeld für systemische Innovation im schweizerischen Berufsbildungssystem

Innovation in der Schweiz

Die Schweiz ist für ihre herausragende Position im Bereich wissensintensive Industrien bekannt und zieht zahlreiche ausländische Arbeitskräfte mit wissenschaftlicher oder technischer Ausbildung an. Die Bruttoinlandaufwendungen der Schweiz für F&E in

Prozent des Bruttoinlandprodukts belaufen sich gegenwärtig auf etwa 2,57 Prozent. Diese Zahl ist mit jener der Vereinigten Staaten und Deutschland vergleichbar.

Die Anzahl der triadischen Patentfamilien² pro Million Einwohnerinnen und Einwohner, ein Indikator für die F&E-Leistung, ist doppelt so hoch wie im OECD-Schnitt. Doch seit Beginn der 90er-Jahre sinken die F&E-Ausgaben und gegenwärtig sind weniger Innovationen zu verzeichnen (Arvanitis & Wörter, 2005). Dies ist teilweise eine Folge des anhaltenden Konjunkturrückgangs.

Da ein grosser Teil der F&E-Aktivitäten direkt von privaten Unternehmen finanziert werden, ist der Anteil der durch den Bund finanzierten F&E-Aktivitäten im Vergleich mit anderen Ländern mit ähnlicher Leistung äusserst gering. Über zwei Drittel der F&E-Aufwendungen stammen aus privatwirtschaftlichen Unternehmen. Doch ein Grossteil der aus der Privatwirtschaft stammenden Mittel fliesst ins Ausland. Nur rund 7 Prozent dieser Mittel gehen an Schweizer Universitäten. Nichtsdestotrotz spielt der Bereich der höheren Bildung bei der Forschung und Entwicklung eine herausragende Rolle; in der Tat wird in der Schweiz in diesem Bereich bei Weitem mehr geleistet als in den meisten anderen OECD-Ländern (OECD, 2006).

Verantwortlichkeiten in Bezug auf Innovationen im Berufsbildungssystem

Bei der Innovation im Bildungsbereich hat die Tatsache, dass der Bund nur einen Teil der Verantwortung für die Bildung trägt – die Verantwortung für den restlichen Bildungsbereich obliegt den Kantonen – erhebliche Auswirkungen auf die nationale Koordination des Bildungsangebots, aber auch auf die Förderung der Bildungsforschung und der Innovation. In einer kürzlich von der OECD durchgeführten Untersuchung der Bildungsforschung in der Schweiz (National Review of Educational R&D, OECD, 2007) wurde auf das Fehlen einer echten nationalen Bildungsstrategie hingewiesen. Die einzige Ausnahme bildet dank der wichtigen Rolle des BBT, das 1998 gegründet wurde, der Bereich Berufsbildung. Das Bundesgesetz über die Berufsbildung, das 2004 in Kraft trat, stärkte die Bedeutung des BBT und führte zu einer nationalen Berufsbildungsstrategie, wobei der Schaffung eines Forschungsnetzwerks und einer Wissensbasis eine wichtige Bedeutung beigemessen wurde. Diese Forschungsstrategie wird seit dem Jahr 2000 entwickelt; die dazu notwendigen finanziellen Mittel stammen von der Förderagentur für Innovation KTI, welche dem BBT unterstellt ist. Im Jahr 2000 begann man auch mit der Schaffung der Leading Houses³. Seit 2004 kommt das BBT, durch den Leistungsbereich Berufsbildung, für die Finanzierung auf.

Das BBT vermittelt zwischen den Kantonen, den Organisationen der Arbeitswelt und dem Arbeitsmarkt und schafft so die Voraussetzungen für die Förderung von Innovationen in der Berufsbildung und deren Nachhaltigkeit. Im Wesentlichen umfassen diese Rahmenbedingungen, die im Bereich der allgemeinbildenden Schule nicht existieren, folgendes:

² Eine Patentfamilie umfasst eine Gruppe von Patenten, die in verschiedenen Ländern (d.h. bei verschiedenen Patentämtern) zum Schutz einer und derselben Erfindung angemeldet worden ist. Als triadische Patentfamilie werden Patente bezeichnet, die gleichzeitig bei den drei wichtigsten Patentämtern – dem Europäischen Patentamt (EPA), dem Japanischen Patentamt (JPO) und dem US Patent & Trademark Office (USPTO) – registriert sind.

³ Siehe Fallstudie 3: Leading Houses

- das BBT ist befugt, Verordnungen über die berufliche Grundbildung zu reformieren. Diesen Reformen geht ein ständiger Dialog mit den Organisationen der Arbeitswelt und den Kantonen voraus; in diesem Kontext können die Änderungen der Berufsbildungsangebote als wichtige systemische Innovation betrachtet werden, von der periodisch jeder der 250 reglementierten beruflichen Grundbildungen profitiert;
- die Schweiz verfügt über eine nationale Strategie zur Förderung der Berufsbildungsforschung als Mittel zur Mitgestaltung der Politik einerseits und als Mittel zur Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots andererseits; und
- es existiert ein ausgewiesenes Programm zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit von Bottom-up-Innovationen.

Der letzte Punkt verdient insofern besondere Erwähnung, als er aufzeigt, dass das Schweizer Berufsbildungssystem viel Raum für Bottom-up-Innovationen offen lässt. Dies ist ein wichtiger Punkt, denn er macht deutlich, wie eine umfassende Innovationspolitik sowohl systemische als auch stille Innovationen fördert und durch die Honorierung ein günstiges Umfeld für Innovationen geschaffen wird.

Synergien zwischen Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung

Obwohl Policies zur Förderung lokaler Entwicklungen und stiller Innovationen in diesem Bericht nicht zur Sprache kommen, sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Bundesverwaltung Fördergelder zur Verfügung stellt, damit solche Innovationen gezielt gefördert werden. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, beläuft sich das Budget für Innovationen und besondere Leistungen im öffentlichen Interesse, im Zeitraum von 2004 bis 2007 auf CHF 200 Millionen⁴. Genutzt wurden fast CHF 129 Millionen, was rund 65 % des gesprochenen Budgets entspricht. Leider gibt es aus anderen OECD-Ländern keine vergleichbaren Zahlen, doch angesichts der Grösse des Schweizer Berufsbildungssystems scheint diese finanzielle Beteiligung relativ hoch.

⁴ Beispiele für Projekte, die finanziell unterstützt werden, siehe:
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00102/00526/index.html?lang=de>.

Tabelle 2: Budget für Projektentwicklungen und andere Aktivitäten 2004-2007

	2004	2005	2006	2007	Total
Budget in CHF	49'250'000	45'000'000	57'000'000	48'510'000	199'760'000
Ausbezahlt in CHF	20'500'000	31'600'000	39'800'000	36'7000'000	128'600'000
Nutzung des Budgets in CHF %	42%	70%	70%	76%	66.4%

Quelle : BBT, 2008

Im Grossen und Ganzen kann gesagt werden, dass das politische Umfeld für die Förderung der systemischen Innovation im schweizerischen Berufsbildungssystem sich deutlich von jenem im Schulbereich unterscheidet, weil es in der Berufsbildung zwei wichtige Komponente gibt: Das BBT, ein politisches Organ mit landesweiten Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten und ein ausgewiesenes nationales Budget, das es dem BBT erlaubt, eine Reihe von nationalen Schwerpunkten in Bezug auf die Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung aufzustellen.

Was den Innovationsansatz des Schweizer Berufsbildungssystem in gewisser Weise weltweit einzigartig macht, ist, dass die Schweiz sowohl der Forschung als auch der Entwicklung viel Bedeutung beimisst. Sowohl die Forschung – für die hauptsächlich die Leading Houses verantwortlich sind (siehe Fallstudie 3) – als auch die Entwicklungsaktivitäten sollen Antworten zu kritischen Fragen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Policy und der Praxis liefern. Diese kritischen und grundlegenden Fragen entsprechen den Prioritäten, die aus der Analyse der Bedürfnisse des Landes im Bereich Berufsbildung hervorgehen. Der nachfolgende Kasten listet die wichtigsten Fragen auf, die sich zwischen 2004 und 2007 stellten.

Box 1: Grundsatzfragen der Berufsbildungsforschung und Entwicklung (2004-2007):

1. Massnahmen gegen Ungleichgewicht auf dem Lehrstellenmarkt (BBG Art. 13)

- Wie werden die zahlreichen Massnahmen von privaten und öffentlichen Trägerschaften koordiniert?
- Wie kann der Dringlichkeit von Massnahmen auf dem Lehrstellenmarkt Rechnung getragen werden?
- Wie kann den unterschiedlichen Veranstaltungen zur Berufsinformation Rechnung getragen werden?
- Wie kann ein vermehrtes Engagement zur Integration von Jugendlichen mit Schwierigkeiten in die Berufsbildung gefördert werden?

2. Bildungsmodelle in der beruflichen Grundbildung

- Wie können die Bestrebungen der Kantone, Massnahmen zur Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung zu ergreifen, unterstützt werden?
- Wie erfolgt das Matching zwischen Standortbestimmung auf der Oberstufe der Volksschule und den Anforderungen der Sekundarstufe II, und welches sind die geeigneten Instrumente zur Erfassung der individuellen Situation und zum Matching?
- Wie können Wettbewerbsverzerrungen auf dem Lehrstellenmarkt verhindert werden?
- Sollen einheitlich geregelte Bildungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigung geschaffen werden?

3. Höhere Berufsbildung

- Sind Subventionierungen von Übersetzungen im Bereich der höheren Berufsbildung gerechtfertigt?

4. Unterstützung der Verbundpartnerorganisationen

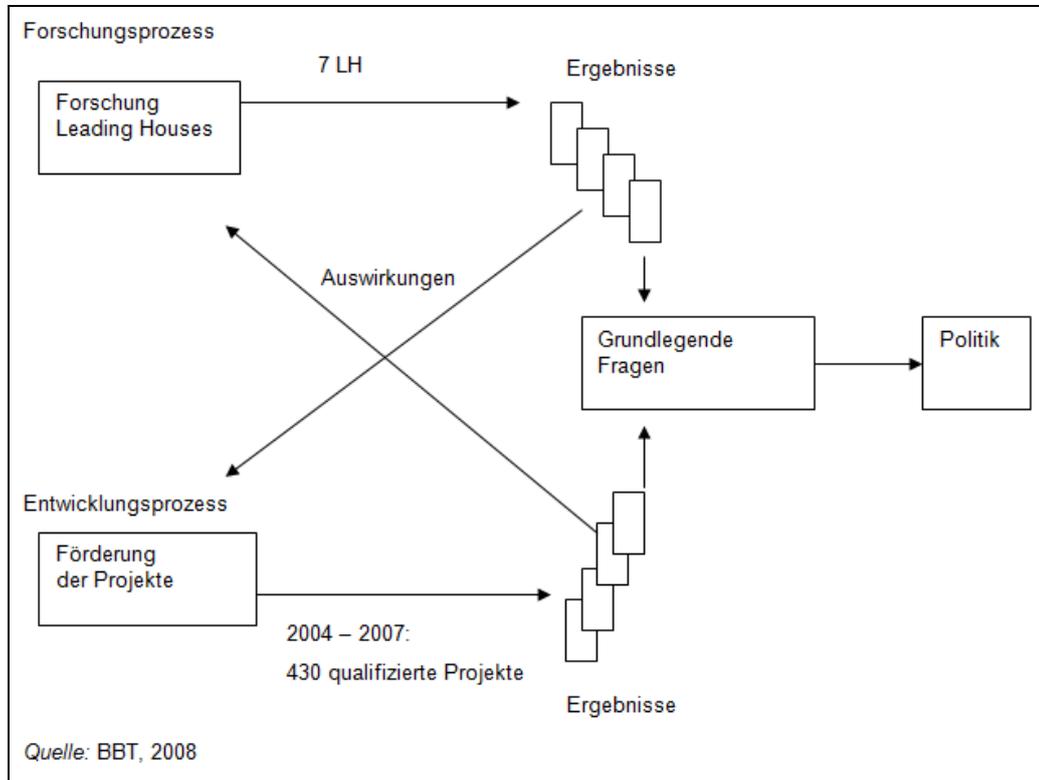
- In welchem Umfang soll die Schaffung von tragfähigen Strukturen in neuen Berufsbildungsbereichen unterstützt werden?

5. Weitere Themen:

- Wie kann der Thematik sustainable development im Rahmen der Berufsbildung Rechnung getragen werden?
- Inwiefern ist die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen eine Aufgabe im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes?
- Wie kann die Nachhaltigkeit von Projekten gefördert werden?

Die nachfolgende Abbildung bildet das Schweizer Modell der Innovationspolitik im Bereich Berufsbildung und die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten ab. Zumindest in der Theorie geht man davon aus, dass die gleich starke Gewichtung von Forschung und Entwicklung Synergien schafft und sich die beiden Bereiche gegenseitig beeinflussen. Man geht auch davon aus, dass das Modell dazu beiträgt, Verbindungen zwischen Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern zu schaffen.

Abbildung 3. Das Schweizer Modell für Forschung und Entwicklung im Bereich Berufsbildung



Fallstudien

In diesem Kapitel werden die Hintergrundinformationen und die Beurteilung der für die drei Fallstudien ermittelten Voraussetzungen für systemische Innovationen dargestellt. Jede der drei Fallstudien ist nach demselben Muster aufgebaut. Zuerst folgt ein Minimum an Hintergrundinformationen, die der externen Leserschaft den Fall beschreiben sollen. Anschliessend wird die Bedeutung jedes einzelnen Falls für das schweizerische Berufsbildungsumfeld hervorgehoben. Danach werden die wichtigsten Fragen gestellt:

- Wie wurden die Schlüsselbereiche für Innovationen ermittelt und wer war an diesem Prozess beteiligt?
- Wie wurden zwecks Wissens- und Praxisaustausch Brücken zwischen den Beteiligten geschlagen?
- Welches waren die wichtigsten Informationsquellen und -typen, die für die Vorbereitung der Innovation genutzt wurden?
- Wie wurde der Prozess der Innovationsentwicklung umgesetzt?
- Wie erfolgte die Ausweitung des Prozesses (z.B. von einer lokalen auf eine nationale/regionale Ebene)?
- Welches waren die Kriterien zur Beurteilung der Innovation, und wie wurden sie angewendet?
- Welche positiven und negativen Erkenntnisse wurden in Bezug auf den Ablauf und die Ergebnisse gezogen?

Letztlich liefern die Fallstudien einige Erkenntnisse, insbesondere in Bezug auf die Innovationsabläufe in der Berufsbildung und ihre systematischen Auswirkungen.

Fallstudie 1: Case Management Berufsbildung

Hintergrund

Case Management Berufsbildung ist eine neue Schweizer Initiative. Sie richtet sich an Jugendliche mit hohem Dropout-Risiko, d.h. an Jugendliche, die aus dem Bildungssystem zu fallen drohen und/oder Gefahr laufen, arbeitslos zu werden. Das Projekt sieht die Einführung eines Case-Management-Modells vor, das schulisch schwachen oder sozial benachteiligten Jugendlichen den Übertritt von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II erleichtern soll. Das Projekt richtet sich an gefährdete Jugendliche ab der 8. Klasse. Sie werden im Rahmen des Projekts bis zum Abschluss der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II) begleitet.

Zwei Merkmale unterscheiden das Case Management Berufsbildung von anderen Case Management Projekten: i) es konzentriert sich auf den Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II und ii) dient der Prävention statt der Reaktion. Ziel ist es, gefährdete Jugendliche zu identifizieren und sie während des Übergangs von der Schule in die berufliche Grundbildung zu begleiten, bevor sie aus dem Bildungssystem fallen oder arbeitslos werden. Damit unterscheidet sich dieses Projekt von anderen Case-Management-Projekten in anderen Gebieten wie beispielsweise im Gesundheitswesen, wo erst dann interveniert wird, wenn Probleme auftauchen.

Das Modell Case Management Berufsbildung hat nicht zum Ziel, neue administrative Strukturen zu schaffen. Vielmehr wurde es so konzipiert, dass bereits existierende Dienstleistungen und Strukturen besser und effizienter genutzt werden, indem eine bessere Koordination zwischen den beteiligten Stellen stattfindet – dieser Ansatz ist eine der wichtigsten Innovationen dieses Modells. Sobald ein junger Mensch als gefährdet eingestuft wird, aus dem Bildungssystem zu fallen, kommt die Dienstleistung zum Tragen; sie besteht darin, einen Case Manager einzusetzen, der mit der gefährdeten Person zusammenarbeitet und sicherstellt, dass in Zusammenarbeit mit allen relevanten Stellen – Berufsberatung, Mentoring etc. – und dem/der Jugendlichen selbst angemessene Massnahmen getroffen werden. Dabei gilt es zu erwähnen, dass der Case Manager nicht direkt im Rahmen eines Mentoring- oder Coaching-Programms mit einem jungen Menschen zusammenarbeitet; vielmehr leitet und koordiniert ein Case Manager den ganzen Prozess.

Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik

Wie bereits erwähnt, richtet sich diese Innovation an Jugendliche, die vor dem Abschluss ihrer obligatorischen Schulbildung stehen und gemäss vordefinierten Kriterien Gefahr laufen, den Übertritt in die Arbeitswelt oder ins Berufsbildungssystem nicht zu schaffen. Die genauen Kriterien unterscheiden sich von Kanton zu Kanton, berücksichtigt werden Faktoren wie häufige Abwesenheiten in der Schule, gesundheitliche- oder Drogenprobleme usw. Zurzeit geht man davon aus, dass jährlich etwa 2'000 bis 2'500 Jugendliche, die die Sekundarstufe I abschliessen (d.h. Ende der obligatorische Schulzeit) unter diese Kategorie fallen. Das sind rund 2,5% - 3 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger.

Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation

Die Einführung des Case-Management-Modells begann im November 2006 im Anschluss an eine Initiative des Bundes. Die Einführung erfolgte in Zusammenarbeit mit den Kantonen. Die Nationale Lehrstellenkonferenz, ein politisches Gremium, das sich jährlich trifft und dem die Vorsteherin des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements und die Hauptvertreterinnen und Hauptvertreter weiterer Partner aus dem Bereich Berufsbildung und Soziales angehören, erarbeitete einen Entwurf zur Umsetzung eines Case-Management-Modells für die Berufsbildung. Der Entwurf wurde anfangs 2007 genehmigt. Danach waren die Kantone aufgerufen, bis Mitte 2007 ihre Konzepte beim BBT einzureichen. 25 von 26 Kantone reichten entsprechende Konzepte ein und stimmten der Weiterführung der Projektumsetzung zu; ein Kanton verzichtete auf die Einführung des Projekts. Angesichts der geringen Grösse des Kantons und der geringen Anzahl Jugendlicher, die von diesem Projekt profitieren könnten, hielt dieser Kanton das Projekt für nicht rentabel. Das Case Management soll Ende 2008 in einzelnen Kantonen einsatzbereit sein.

Finanziert wird das Projekt gemeinsam von Bund und Kantonen. Die jährlichen Kosten für die ganze Schweiz werden auf 14 Millionen CHF geschätzt. Der Bund stellt im ersten Jahr 8 Millionen CHF bereit, danach wird der Bundesbeitrag während eines Zeitraums von vier Jahren progressiv gekürzt. Nach Ablauf dieses Zeitraums werden die Kantone voraussichtlich die Kosten für dieses Projekt allein tragen.

Aus der vorangehenden Beschreibung wird klar, dass es sich hier um einen Top-Down-Prozess handelt, wobei das BBT bei der Konzeption und Gestaltung des Projekts eine zentrale Rolle spielte. Selbstverständlich fand aber eine Konsultation mit anderen Beteiligten statt. Interessanterweise kam bei der Reform der kaufmännischen Grundbildung⁵ ein Bottom-up-Ansatz zur Anwendung, der davon zeugt, dass das BBT Initiativen, die von den Beteiligten angeregt werden, ernst nimmt. Das Thema wird in den letzten Kapiteln sowie in den Schlussfolgerungen und den Empfehlungen weiter diskutiert.

Einsatz und Nutzung der Wissensbasis

Die Sicherstellung eines angemessenen und ausreichenden Informationsflusses im Zuge einer politischen Reform ist eine grosse Herausforderung. Dabei stellt sich die Frage, wer qualifiziert und zuverlässig genug ist, um die notwendigen Informationen und die Informationstypen bereitzustellen, die für die Entscheidungsträger nützlich und relevant sind. Bei der Identifizierung und Entwicklung einer Innovationspolitik spielen die verschiedenen Wissensquellen (z.B. formal/akademisch, semi-formal, Volks-/Medienwissen, allgemeines stilles Wissen) eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die Abläufe und die ihnen zugrunde liegende systemische Innovation zu verstehen.

Während der ersten Phase der Projektentwicklung wurden sowohl formale als auch nicht-formale Informationstypen genutzt. Im Frühling 2006 gab das BBT eine Studie in Auftrag, die die kantonalen Strategien, die Zuständigkeiten und die Prozesse im Zusammenhang mit dem Übertritt von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II analysieren sollte. Zugleich sollte die Studie Empfehlungen abgeben, wie die Situation verbessert werden könnte. Die Studie ergab, dass zwischen 2,5 und 3 Prozent der Jugendlichen, die jedes Jahr die obligatorische Schule abschliessen, Schwierigkeiten beim Übertritt auf die Sekundarstufe II haben. Der in diesem Bericht genannten Zahl von 2,5 Prozent der Jugendlichen, die Recht auf die Case-Management-Dienstleistung haben, liegen also die Ergebnisse dieser Erhebung zugrunde. Diese in Auftrag gegebene Forschungsarbeit und das formale Wissen, das sie zu Tage förderten, trugen zur Einführung von Massnahmen bei, mit denen das Problem der Jugendlichen angegangen werden sollte, die aus dem Bildungssystem herauszufallen drohten.

Allerdings basierte die Entwicklung des Case-Management-Projekts laut Aussagen der Beteiligten in den Kantonen, die das Expertenteam anlässlich seines Besuchs in der Schweiz traf, weder auf formalen, systematischen Untersuchungen der Situation und der Bedürfnisse der Jugendlichen in der Übergangsphase, noch wurde geprüft, wie ihre Probleme gelöst werden könnten. Stattdessen lagen dem Projekt zum Teil bekannte Tatsachen und Wissen von Fachleuten zugrunde. Dazu gehört die Tatsache, dass infolge der steigenden Zahl arbeitsloser Jugendlicher die Sozialhilfeausgaben steigen sowie die von zahlreichen im Gebiet tätigen Fachpersonen geäusserte Meinung, dass sich eine bessere Koordination von verschiedenen Dienstleistungen wie Berufs-, Wohn- und Drogenberatung positiv auf die Bildung auswirken könnten. Die Initiative kann also

⁵ Siehe nachfolgende Fallstudie 2: Reform der kaufmännischen Grundbildung

gewissermassen als Reaktion auf nicht-formales Wissen von Fachpersonen auf dem Gebiet betrachtet werden.

Um die Kantone bei der Entwicklung ihrer Konzepte zu unterstützen, wurden zwei Konferenzen organisiert. Diese Konferenzen boten auch Gelegenheit zum Wissens- und Erfahrungsaustausch auf diesem Gebiet, und dies wiederum erlaubte eine Maximierung des in diesem Bereich bereits vorhandenen nicht-formalen Fachwissens. Ebenfalls wurde eine Internetplattform eingerichtet, wo die Kantone ihre Konzepte hochladen konnten. Dies ermöglichte allen interessierten Beteiligten den Austausch von und die Einsicht in alle auf der Internetplattform vorhandenen Konzepte.

Das Case-Management-Konzept selbst wird schon im Gesundheits- und Sozialhilfereich eingesetzt. Es ist jedoch das erste Mal, dass man sich entschied, das Konzept auch im Bildungsbereich, insbesondere in der Berufsbildung, einzusetzen. Die Kantone konnten also für die Vorbereitung und die Entwicklung ihrer Konzepte auf das bereits vorhandene Wissen zurückgreifen. Es ist jedoch nicht klar, ob und in welchem Ausmass dies auf systematische Art und Weise geschah (beispielsweise durch die formale Prüfung von Literatur oder durch die Teilnahme an Seminaren von Wissenschaftlern oder Fachleuten auf dem Gebiet). Nach Ansicht des Expertenteams dürften einzelne Kantone wie oben beschrieben vorgegangen sein, allerdings geschah dies nicht systematisch. In der Tat gab eine offiziell an der Umsetzung des Projekts beteiligte Person an, dass für solche Arbeiten und Massnahmen keine Ressourcen verfügbar waren. Es ist daher schwer zu beurteilen, in welchem Ausmass bei der Ausarbeitung der kantonalen Konzepte auf das in diesem Gebiet vorhandene akademische Wissen zurückgegriffen wurde. Es gibt zudem keine Anhaltspunkte, wonach relevante internationale Untersuchungen in die Ausarbeitung der Konzepte der Kantone einfließen.

Umsetzung

Die Kantone sind für die Umsetzungsstrategie ihres eigenen Case Management selbst verantwortlich, und so können sich die Projekte von Kanton zu Kanton unterscheiden. Die Kantone legen beispielsweise unterschiedliche Anforderungsprofile für die Personen fest, die als Case Manager eingesetzt werden. Grössere Kantone hingegen dürften für die Funktion der Case Manager neue Mitarbeitende einstellen; in kleineren Kantonen dürften Fachleute, beispielsweise Berufsberaterinnen und Berufsberater, die Funktion ausüben.

Zwar sind die Kantone frei, was die Umsetzung des Projekts betrifft, dennoch müssen sie eine Reihe von Kriterien erfüllen, die durch das BBT festgelegt wurden. Den jährlichen Finanzierungsbeitrag des BBT erhalten die Kantone nur dann, wenn sie vier Kriterien oder Meilensteine erfüllen, die im nachfolgenden Kapitel detaillierter beschrieben werden.

Dieses System soll für die Beteiligten in den einzelnen Kantonen Anreize schaffen, das Projekt erfolgreich umzusetzen – nicht nur, weil die Finanzierung vom Projektausgang abhängt, sondern auch, weil so ein gewisser Wettbewerb zwischen den Kantonen stattfindet. Anders gesagt ist so jeder Kanton daran interessiert, das Projekt erfolgreich umzusetzen und die vom Bund festgelegten Kriterien zu erfüllen, um nicht hinter den anderen Kantonen zurückzuliegen. Ein weiterer Anreiz für die Verantwortlichen in den Kantonen ist die Tatsache, dass bei einer erfolgreichen Umsetzung des Projekts langfristig die Sozialhilfeausgaben für Jugendliche, die aus dem Bildungssystem fallen, gesenkt werden können. Dadurch wiederum können Geld, Zeit und Ressourcen eingespart werden.

Das Thema Datenschutz stellt die Projektbeteiligten bei der Umsetzung des Projekts vor eine grosse Herausforderung: zurzeit sind die kantonalen Behörden nicht befugt, die persönlichen Daten der Jugendlichen zu verwenden, es sei denn, ihnen liege eine ausdrückliche Einwilligung der betroffenen Jugendlichen vor. Erlauben die Jugendlichen den Projektbeteiligten den Zugang zu und die Nutzung ihrer persönlichen Daten nicht, erschwert sich die Kommunikation mit den betroffenen jungen Menschen. Dem Expertenteam ist nicht bekannt, welche Lösungsvorschläge die Kantone und/oder der Bund zur Behebung dieses potenziellen Problems vorsehen.

Eine weitere Herausforderung für die Beteiligten ist, dass Fachpersonen auf dem Gebiet das Projekt aus zwei Gründen ablehnen könnten: i) Bedenken im Zusammenhang mit ihrer eigenen Rolle und ihren Verantwortlichkeiten angesichts des veränderten Umfelds und ii) allgemeine Innovationsmüdigkeit. Es ist für das Expertenteam schwierig, sich zu diesem Thema zu äussern, da anlässlich des Besuchs in der Schweiz keine Treffen und Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern dieser Berufsgruppe stattfanden.

Monitoring und Evaluation

Wie vorgängig bereits gesagt wurde, wird der Bund den Umsetzungsprozess überwachen und die Kantone finanziell nur dann weiter unterstützen, wenn bestimmte Kriterien erfüllt werden. Die Finanzierungsbeiträge werden in vier Raten ausbezahlt. Eine Auszahlung erfolgt nur dann, wenn die Kantone die folgenden vier durch das BBT festgelegten Kriterien oder Meilensteine erfüllen:

1. Alle Kantone äussern in einem Regierungsratsbeschluss und einem schriftlichen Commitment ihren politischen Willen, im Rahmen des Case Management Berufsbildung über die Departemente und Institutionen hinweg zusammenzuarbeiten. Aus dem Dokument muss auch hervorgehen, wie die departements- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit organisiert wird. Sämtliche Stellen, welche sich mit den 13- bis 24-jährigen Jugendlichen beschäftigen, sollten eingebunden werden. Nachdem der Regierungsratsbeschluss und das Commitment vorliegen, trifft sich die Projektleitung des BBT mit den für das Case Management verantwortlichen Personen in den Kantonen. Es handelt sich dabei um eine Kick-off Sitzung, in der einerseits ein Informations- und Erkenntnistransfer stattfinden und andererseits Entscheide zum Umsetzungsprozess gefällt werden sollen.
2. Im Rahmen des zweiten Meilensteins werden einerseits ein detailliertes Konzept ausgearbeitet und andererseits die Minimalanforderungen an die Umsetzung definiert. Ferner muss entschieden werden, wer für das Case Management Berufsbildung verantwortlich ist. Case Manager und Coaches müssen im Besitz eines Pflichtenhefts sein, in dem ihre Aufgaben und Kompetenzen geregelt sind. Zudem müssen die Verantwortlichkeiten der verschiedenen Stellen definiert sein. Die institutionsübergreifende Zusammenarbeit hat über eine Koordinationsplattform zu erfolgen und die Zusammenarbeit muss durch eine Zusammenarbeitsvereinbarungen, Koordinations- und Ablaufprozesse usw. formalisiert werden. Zudem muss entschieden werden, welche Kennzahlen für eine spätere Evaluation verwendet werden und wie diese erhoben werden. Zuletzt ist eine ausführliche Kostenzusammenstellung einzureichen.
3. Der dritte Meilenstein umfasst die Datenerfassung und -verwaltung. Alle am Case Management Berufsbildung beteiligten Institutionen müssen das gleiche Iden-

tifikationsinstrument zur Erfassung der Risikogruppe nutzen und entscheiden, welche Diagnoseprozesse zur Anwendung kommen. Die laufende Beobachtung und Begleitung der Jugendlichen, die das Case Management in Anspruch nehmen, ist gesichert. Die Prozessabläufe, die Koordination und die Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen beginnen sich in diesem Stadium zu etablieren. Es ist ein Fortschrittsbericht auszuarbeiten, der aufzeigt, wie die Daten erfasst werden und wie die Diagnose, Beobachtung und Begleitung der Risikogruppen abläuft. Zusätzlich ist eine Kostenaufstellung einzureichen.

4. Der letzte Meilenstein umfasst den Abschluss einer Wirksamkeitskontrolle. Diese zeigt auf, ob (i) durch das Case Management Berufsbildung eine eigentliche Fallführung stattfindet, (ii) die Erfassung der Risikogruppen gelingt, (iii) durch die Zielvereinbarung und fallspezifische Massnahmen die Situation der betroffenen Jugendlichen verbessert werden konnte und ob (iv) die Angebote koordiniert und aufeinander abgestimmt werden. In einem ersten Schritt sollen zwecks Evaluation auf nationaler Ebene die kantonalen Konzepte und die verschiedenen Umsetzungsformen eingereicht werden. Anschliessend wird eine Beurteilung der Leistung und der Wirkung durchgeführt. Diese Evaluation soll in erster Linie von den Kantonen durchgeführt werden. In einem letzten Schritt müssen die Kantone die Schlussrechnung einreichen, die über die effektiven finanziellen Aufwendungen Auskunft gibt.

Es wurden fünf Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit verschiedenen Themen im Zusammenhang mit dem Umsetzungs- und dem Überwachungsprozess befassen: Software für die Datenerfassung; Anforderungsprofil der Case Manager; Schulung der Case Manager; Finanzierung und Evaluation. Dieser Ansatz der Projektüberwachung erlaubt es den Beteiligten, sich aktiv an allen Projektprozessen zu beteiligen statt die Federführung und die Entscheidungen rund um das Projekt dem BBT zu überlassen.

Neben diesem laufenden Überwachungsprozess ist in vier Jahren eine Gesamtevaluation des ganzen Systems durch eine externe Stelle geplant. Der entsprechende Auftrag wird öffentlich ausgeschrieben werden. Im Zuge dieses Evaluationsprozesses sind die Leistungsfähigkeit und die Wirkung des Projekts zu prüfen, auch wenn bis jetzt diesbezüglich noch keine genauen Kriterien festgelegt wurden. Möglicherweise wird dieses Evaluationsprojekt durch eines der Leading Houses (siehe Fallstudie 3) durchgeführt.

Erkenntnisse

Das Case-Management-Modell ist ein interessanter neuer Ansatz, mit dem die Probleme von Jugendlichen in der Übergangszeit von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II angegangen werden können. Angesichts der guten Konjunktur der Schweizer Wirtschaft im April 2008 ist es umso beeindruckender, dass die Schweizer Regierung sich für die Verbesserung der Bildungs- und Arbeitsmarktchancen aller Jugendlichen, auch der schwächsten und am meisten gefährdeten, einsetzt. Das Case-Management-Modell an sich ist zwar nicht neu, doch es ist das erste Mal, das es in der Schweiz im Bildungsbereich eingesetzt wird. Zudem unterscheidet sich der Ansatz im Bildungsbereich insofern, dass er der Prävention und nicht der Reaktion dient – eine Innovation, dank der sich der im Bildungsbereich verfolgte Ansatz von jenem abhebt, der in anderen Bereichen des öffentlichen Sektors zur Anwendung kommt.

Wie bereits erwähnt, wurden im Rahmen des Projekts die Ergebnisse der speziell in Auftrag gegebenen Forschungsstudie genutzt, um den Anteil der Jugendlichen zu ermitteln, die am meisten vom Projekt profitieren konnten. Bei der Ausgestaltung des Projekts wurde auch nicht-formales Wissen genutzt, das hauptsächlich von Fachpersonen auf dem Gebiet stammt. Auch jetzt, während der Projektumsetzung, wird dieses Wissen weiter genutzt. Das Expertenteam ist jedoch der Ansicht, dass eine systematischere Nutzung der Erkenntnisse aus relevanten Forschungsarbeiten für die Projektgestaltung und -umsetzung von Vorteil gewesen wäre. Insbesondere wäre es für das Projekt von Vorteil gewesen, wenn auch Forschungsarbeiten und -erkenntnisse aus anderen Bereichen als der Berufsbildung/Arbeitswelt berücksichtigt worden wären, zum Beispiel aus dem Bereich Erziehung oder Psychologie. Es stellt sich beispielsweise die Frage, warum das Ende der Schulbildung auf Sekundarstufe und nicht ein früherer Zeitpunkt im Laufe der Entwicklung und der Schulkarriere eines Kindes als Ausgangspunkt für Interventionen gewählt wurde. Eine Prüfung der relevanten Literatur auf dem Gebiet der Kindesentwicklung hätte dazu beitragen können, diese Frage zu beantworten und das optimale Alter für präventive Massnahmen zu ermitteln.

Was den oben genannten Punkt betrifft, ist es für das Expertenteam nicht immer nachvollziehbar, warum bei diesem Projekt Fachleute und Entscheidungsträger aus dem Bereich Berufsbildung die Federführung übernahmen. Bei der Beurteilung und Ermittlung der Jugendlichen, die Anspruch auf die Dienstleistungen eines Case Managers haben, sind eine Reihe von Risikofaktoren zu berücksichtigen. Dazu gehören Faktoren wie das familiäre Umfeld, Drogen- und Alkoholprobleme sowie Probleme im Zusammenhang mit der Wohnsituation. All diese Faktoren sind zwar wichtig und können sich negativ auf die schulischen Leistungen und den Bildungsausgang von Jugendlichen auswirken, doch es wird nicht sofort offensichtlich, welcher Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und der Berufsbildungspolitik besteht. Auch hier ist das Expertenteam der Ansicht, dass es dem Projekt dienlich gewesen wäre, wenn weitere Beteiligte aus anderen Gebieten in die Projektentwicklungsphase einbezogen worden wären.

Zwei wichtige Beteiligte, die bisher nur am Rande ins Projekt einbezogen worden sind, sind die Sozialpartner und die Gewerkschaften. Das Expertenteam ist der Meinung, dass ein früher Einbezug von Vertreterinnen und Vertretern der Arbeitgeber und der Gewerkschaften zentral ist, denn sie sind es, die mit den Jugendlichen zusammenarbeiten und Erfahrung mit dem Case-Management-Ansatz haben. Wenn auch nicht besonders klar ist, welche Rolle ihnen im Zuge der Entwicklungs- und Umsetzungsphase des Projekts zukommt – wie bereits vorgängig erwähnt, geht es in diesen Phasen nur am Rande um Arbeits- und Bildungsthemen – so ist ihr Einbezug aus zwei Gründen dennoch wichtig: i) Sensibilisierung für das Projekt, Sicherstellen, dass sie wissen, worum es im Projekt geht und es unterstützen ii) Sicherstellen, dass ihre Erfahrungen, ihr Wissen und weitere wichtige Punkte so weit wie möglich genutzt werden. Das Expertenteam empfiehlt daher, dass die genannten Partner aufgefordert werden, sich an späteren Phasen des Projekts aktiver zu beteiligen.

Wie zuvor erwähnt, hatte das Expertenteam während des Besuchs in der Schweiz nicht die Möglichkeit, mit allen Beteiligten zu sprechen. Einer der Gründe dafür war der sehr knappe Zeitplan. Es wäre gut gewesen, wenn das Expertenteam mit Fachleuten wie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oder Berufsberaterinnen und Berufsberatern hätte sprechen können, die direkten Kontakt und Erfahrungen mit den betroffenen Jugendlichen haben und die direkt ins Case-Management-Projekt eingebunden werden, sobald die Projektumsetzung beginnt. Besonders interessant wäre es gewesen, mit diesen Fachleuten zusammen zu untersuchen, wie sich ihrer Meinung nach infolge des Projekts

ihre Rolle verändert und welches ihre Erwartungen und Ängste im Zusammenhang mit dem Projekt sind. Interessant wäre dies insbesondere deshalb gewesen, weil kantonale Beauftragte dem Expertenteam berichteten, dass einzelne Fachpersonen bereits Bedenken zum Projekt geäußert hatten oder es zum Teil gar ablehnten.

Fallstudie 2: Reform der kaufmännischen Grundbildung

Hintergrund

Jährlich werden im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung rund 30'000 Jugendliche auf einen Beruf in Handel und Gewerbe vorbereitet. Die kaufmännische Grundbildung dauert drei Jahre und ist ein dualer Bildungsweg, der einerseits eine Ausbildung in einem Lehrbetrieb (drei bis vier Tage pro Woche) und andererseits den Besuch einer Berufsfachschule (ein oder zwei Tage pro Woche) vorsieht. Die kaufmännische Ausbildung kann im Anschluss an die obligatorische Schulzeit absolviert werden.

Der Entscheid, die kaufmännische Grundbildung zu reformieren, erfolgte, weil die Lehrbetriebe der Meinung waren, die zuvor eingesetzten Lehrmethoden seien zu stark auf schulische Aspekte und zu wenig auf die Anforderungen ausgerichtet, die der Beruf an die Lernenden stellt. Obwohl die Reform selbst offiziell vom Bund formalisiert wurde, kann sie als Bottom-up-Ansatz betrachtet werden, da sie auf Verlangen der Betriebe zustande kam. Im Detail verlangten die Betriebe folgendes:

- Die Lehrbetriebe müssen zwecks Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit der Lernenden stärker in die Gestaltung der Ausbildung eingebunden werden.
- Die Beziehungen zwischen den Lehrbetrieben und den Berufsfachschulen müssen gestärkt werden.
- Was die Lernenden in der Berufsfachschule lernen, muss im Lehrbetrieb angewendet werden können (und anwendbar sein).
- Was die Lernenden im Lehrbetrieb lernen, muss stärker gewichtet werden.

Die neue kaufmännische Grundbildung, die jetzt stärker „kompetenzenorientiert“ ist, sensibilisiert die Lernenden für die Komplexität der Arbeitsabläufe in ihren Lehrbetrieben und fördert das prozessorientierte und vernetzte Denken. Sie stellt das lebenslange Lernen in den Vordergrund und soll die Flexibilität der Lernenden im sich ständig verändernden kaufmännischen Umfeld erhöhen. Es kommt neu ein degressives Schulmodell zur Anwendung, das vorsieht, dass die Lernenden in den ersten beiden Ausbildungsjahren drei Tage pro Woche im Lehrbetrieb arbeiten und zwei Tage pro Woche die Schule besuchen. Im dritten Ausbildungsjahr sind vier Tage im Lehrbetrieb und ein Tag in der Schule vorgesehen. Dadurch kann die Produktivität der Jugendlichen am Arbeitsplatz erhöht werden.

Die kaufmännische Grundbildung umfasst 23 verschiedene Spezialgebiete oder „Branchen“. Dazu gehören beispielsweise die Banken, der Einzelhandel und die öffentliche Verwaltung. Neben dem branchenspezifischen Wissen erwerben die Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie bestmöglich auf die Anforderungen ihres Berufs vorbereiten. Die 23 verschiedenen Branchen einigen sich über die Leistungsziele für jeden Lernort und legen so den Kernlehrplan für die Ausbildung und ihre Spezifitäten fest, klären die zu erreichenden schulischen und betrieblichen Ziele und

definieren die Bildungsangebote für die verschiedenen Lernorte. Dies dürfte die Mobilität der ausgebildeten Kaufleute innerhalb ihres Berufsfelds wesentlich erhöhen.

Als Folge dieser Reform schlossen sich die wichtigsten Betriebe im kaufmännischen Bereich zur Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung IGKG zusammen, die die Interessen jener Lehrbetriebe vertritt, die keinem bestimmten Wirtschaftszweig angehören. Die verschiedenen an der Reform beteiligten Parteien werden von Anfang an in den Prozess eingebunden. Wie zuvor erwähnt, wird die Verantwortung für die Berufsbildung gemeinsam von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt getragen. Im Verlauf der sechsjährigen Pilotphase trafen sich diese Partner mehrmals pro Jahr, um Informationen auszutauschen, sich gegenseitig auf den neusten Stand der Dinge zu bringen und notwendige Änderungen einzuführen.

Koordiniert und geleitet wurde das Reformprojekt vom BBT. Vertreterinnen und Vertreter der Kantone und der Sozialpartner wurden ebenfalls einbezogen. Sie standen der Projektleitung während des Entscheidungsfindungsprozesses beratend und unterstützend zur Seite.

Die Reform der kaufmännischen Grundbildung wurde gemeinsam von den Partnern im Bereich Berufsbildung (Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt) finanziert. Der Bund kam hauptsächlich für die Entwicklungs- und Projektleitungskosten auf. Die anderen Partner kamen für die Kosten auf, die im Zusammenhang mit der Zulassung von Lernenden zum Pilotversuch, den branchenspezifischen Anpassungen und der landesweiten Umsetzung der Reform entstanden.

Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik

Angeregt wurde die neue Struktur der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz von Vertreterinnen und Vertreter aus der Arbeitswelt. Expertinnen und Experten aus verschiedenen Betrieben definierten die Standards für künftige kaufmännische Angestellte, während Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die durch die Studie hervorgehobenen Einflussfaktoren ermittelten und entsprechende Lösungen erarbeiteten. Da die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und die Berufsfachleute sich nicht immer über die theoretischen Grundlagen und die Umsetzbarkeit in der Praxis einig waren, wurde ein Abkommen ausgearbeitet, das die Ansichten beider Parteien berücksichtigte.

Im Anschluss an die Reform wurden die Leistungsziele für die theoretische als auch für die praktische Ausbildung im Lehrbetrieb formuliert. Die Lernenden wissen jetzt, welche Fähigkeiten ihnen der Lehrbetrieb und welches Wissen ihnen die Berufsfachschule vermitteln muss. Durch die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen – Kompetenzen, die miteinander verknüpft sind – wird sichergestellt, dass die ausgebildeten Kaufleute den Anforderungen des heutigen Arbeitsmarkts gewachsen sind und in ihrem Beruf produktiv sein können. Die Ausbildung stellt das lebenslange Lernen und die Bereitschaft, flexibel auf die sich ständig verändernden Aufgaben im kaufmännischen Bereich zu reagieren, in den Vordergrund.

Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation

Das prozessorientierte Denken und das damit verknüpfte vernetzte Denken wird systematisch in die Ausbildung an der Berufsfachschule und im Lehrbetrieb einbezogen.

Im Rahmen ihrer Ausbildung lernen die kaufmännischen Lernenden Geschäftsprozesse kennen und verstehen. Ihnen wird so praktisches Wissen vermittelt, das für den künftigen Erfolg all ihrer Unternehmungen von Bedeutung ist. Dieser innovative Ansatz der Prozessumsetzung zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- einen Bottom-up-Ansatz (denn die Reform wurde von den Lehrbetrieben initiiert) und ein Top-Down-Ansatz (da das Projekt vom BBT formalisiert wurde);
- einen Qualitätsprozess – Analyse, gemeinsame Ziele, Prüfungen, Experimentieren, ständige Verbesserungen, gegenseitige Absprache, Generalisierung und
- ein gemeinsames Projekt von Lehrbetrieben, Schulen, Universitäten, Kantonen und dem Bund.

Die neue kaufmännische Grundbildung umfasst an allen Lernorten, im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule, bestimmte Lerninnovationen. Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

- Verbesserung der auf Zielvereinbarungen basierenden Arbeitsabläufe (Arbeits- und Lernsituationen),
- Förderung der Selbständigkeit und des prozessorientierten Denkens (Prozesseinheit),
- Anregung zur Selbstreflektion dank einem Lernjournal,
- Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Lehrbetrieb und in Branchenkursen in überbetrieblichen Kursen,
- Förderung des Lernens gleich zu Beginn der Lehre dank Basiskursen,
- Verknüpfen von individuellen Aspekten des Lernmaterials durch Ausbildungseinheiten,
- Einsatz der im Rahmen der Ausbildung erworbenen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen im Rahmen der selbständigen Arbeit.

Wie bereits erwähnt, sieht die neue kaufmännische Grundbildung ein degressives Schulmodell vor, das heisst, dass die Anzahl der Lektionen in der Berufsfachschule im Verlauf der dreijährigen Ausbildung schrittweise reduziert wird. Aus diesem Grund sind die Lernenden für ihren Lehrbetrieb im dritten Ausbildungsjahr am „wertvollsten“ (höchste Produktivität).

Einsatz und Nutzung der Wissensbasis

Ende der 1990er Jahre waren die 1986 erarbeiteten kaufmännischen Ausbildungsvorschriften veraltet. Zumindest war dies die Ansicht der Organisationen der Arbeitswelt und der Lehrbetriebe, die das Expertenteam im Rahmen seines Besuches in der Schweiz traf. Eine 1994 durchgeführte Studie untersuchte drei Problembereiche: Dabei ging es einerseits um den Schulbesuch und andererseits um die neuen Qualifizierungsanforderungen und die Betriebslehre. Der dritte Problembereich betraf die nicht mehr auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts ausgerichtete kaufmännische Ausbildung. 1997 kamen die Lehrbetriebe zum Schluss, dass die kaufmännische Grundbildung einer Reform bedurfte. Ziel war

- die Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit der Lernenden,
- die Verbesserung der Koordination zwischen den Berufsfachschulen und den Lehrbetrieben,
- eine bessere Umsetzung der in der Berufsfachschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Lehrbetrieb,
- eine stärkere Gewichtung der im Lehrbetrieb erworbenen Fähigkeiten.

Eine 1998 von der Universität Zürich durchgeführte Studie ergab zudem, dass die kaufmännische Grundbildung nicht mehr angemessen war. Die fortschreitende Globalisierung, der technologische Wandel und die moderne, wissensorientierte Gesellschaft machten eine komplette Reform der Berufsbildung, insbesondere im Bereich der Dienstleistungen, notwendig.

Umsetzung

Die Reform erfolgte nach dem Verfahren des sogenannten simultanen Engineerings. Dies bedeutete, dass die Ausarbeitung neuer Bildungsinhalte parallel mit deren Erprobung in einem breit angelegten, wissenschaftlich begleiteten Pilotversuch stattfand. Am Pilotversuch waren zwei Kohorten beteiligt. Beteiligt waren 12 Kantone, 16 Berufsfachschulen und 15 verschiedene kaufmännische Branchen. Insgesamt nahmen einschliesslich der Lernenden rund 2'000 Personen am Pilotversuch teil.

1996 setzte das BBT eine Task Force ein, die erste Reformvorschläge ausarbeiten sollte. Diesen Reformvorschlägen sollten die Erkenntnisse einer qualitativen Prüfung der kaufmännischen Grundbildung zugrunde liegen. 1997 einigten sich die Partner in der Berufsbildung (Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt) über die Eckpfeiler einer jeden künftigen Reform der kaufmännischen Grundbildung. 1998 nahm die erste der beiden am Pilotversuch beteiligten Kohorten aus 150 Lernenden und ihren Lehrbetrieben, vier kaufmännischen Berufsfachschulen und den entsprechenden kantonalen Berufsbildungsämtern die neue kaufmännische Ausbildung in Angriff. Die erste Gruppe Lernender beendete ihre Ausbildung im Jahr 2001. Dank der soliden Grundlage, die das Vorgängerprojekt gelegt hatte, konnte 1999 die zweite am Pilotversuch beteiligte Kohorte aus rund 750 Lernenden und 400 Lehrbetrieben die neue kaufmännische Grundbildung in Angriff nehmen (1999-2002). Das Projektteam organisierte verschiedene Seminare, in denen den Beteiligten Schritt für Schritt die neuen Merkmale der kaufmännischen Grundbildung vorgestellt wurden. Im Herbst 2001 wurden die Erkenntnisse aus der Pilotphase gesammelt und ausgewertet. Auf dieser Basis wurde der provisorische Beschluss betreffend das Inkrafttreten der Reform, der Leistungszielkatalog und die verschiedenen Umsetzungs- und Verfahrensregeln entsprechend angepasst.

Die komplexen Arbeiten, die es vor der landesweiten Umsetzung der Reform (2003) in Angriff zu nehmen galt, fanden auf allen Ebenen statt. So konnte sichergestellt werden, dass die relevanten kantonalen Beteiligten sowie die Lehrbetriebe und Berufsfachschulen auf die Einführung des neuen Ausbildungssystems vorbereitet waren. Anfangs 2002 schickte der Bund das Projekt in die Vernehmlassung. Im Januar 2003 trat die Reform der kaufmännischen Grundbildung endlich in Kraft, und bis im Spätsommer wurden alle kaufmännischen Lernenden im ersten Lehrjahr in der ganzen Schweiz nach dem neuen Ausbildungssystem ausgebildet.

Da es bei der landesweiten Einführung der Reform zu Problemen kam, die hauptsächlich durch zu hohe Erwartungen einzelner Schulen und Lehrbetriebe ausgelöst

worden waren, wurde eine Task Force eingesetzt. Ihr gehörten Vertreterinnen und Vertreter des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt sowie eine Reihe von Interessengruppen an. Diese vom BBT geleitete Task Force schlug den Betrieben Massnahmen vor, die die Ausbildungsverpflichtung gegenüber den Lernenden betrafen, und stellte zugleich eine qualitativ hochstehende Ausbildung der Lernenden sicher. Diese Massnahmen traten im September 2006 in Kraft.

Zuvor aber mussten Tausende von Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Lehrbetrieben sowie die Lehrerschaft an den Berufsfachschulen ausgebildet werden, damit sie für die Umstellung auf die neu gestaltete kaufmännische Grundbildung gewappnet waren. Insgesamt waren rund 100'000 Personen an der Umsetzung der kaufmännischen Grundbildung beteiligt. Dazu gehörten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, Lernende, Lehrpersonal, Schulleiterinnen und Schulleiter, kantonale Behörden, Branchenvertreterinnen und -vertreter, Leiterinnen und Leiter von überbetrieblichen Kursen, Expertinnen und Experten der Prüfungskommission sowie die für die Leitung der Reform zuständigen Personen.

Die Leitung einer solchen Reform war eine besondere Herausforderung, nicht nur, weil es allgemeine branchenspezifische Voraussetzungen sowie die Bedürfnisse der Lehrbetriebe – vom kleinsten bis zum grössten – zu berücksichtigen galt, sondern auch wegen der sprachlichen und kulturellen Unterschiede in den verschiedenen Regionen der Schweiz und der Eigenständigkeit der 26 Kantone. Auch die Teilprozesse der Berufsausbildung mussten in die Projektumsetzung einfließen. Dazu gehört nicht nur die Ausbildung der Lernenden, sondern auch jene der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister, der Lehrerschaft an den Berufsfachschulen, der Leiterinnen und Leiter von überbetrieblichen Kursen, der Prüfungsexpertinnen und -experten sowie die Ausbildung der Vorsitzenden der Organisationen der Arbeitswelt.

Monitoring

Die Evaluation der Pilotphase erfolgte durch das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau (Deutschland) in Zusammenarbeit mit dem *Service de la Recherche en Education (SRED)* in Genf; Auftraggeber war das BBT. Die Ergebnisse aus den Pilotversuch-Kohorten und einer Kontrollgruppe wurden in mehreren unterschiedlichen Zeitintervallen ausgewertet. Dafür wurden Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie Lernende befragt.

Es wurden verschiedene Evaluationsschwerpunkte definiert. Diese wurden mithilfe der entsprechenden Inhalte und bewährter Methoden ermittelt. Dabei sollte überprüft werden, welche Bedürfnisse und Anforderungen bestanden und ob die Reform die Anforderungen erfüllte, die an sie gestellt wurden; ferner sollte eine Studie die Auswirkungen und die Akzeptanz der Reform ermitteln. Dabei sollte erwähnt werden, dass die Evaluation immer auf die Reform als Ganzes sowie auf die individuellen innovativen Merkmale ausgerichtet war. Als Folge davon konnten die Stärken und Schwächen der neuen kaufmännischen Grundbildung ermittelt werden. Die daraus resultierenden Anpassungen wurden vor der vollständigen Umsetzung der Reform vorgenommen.

Damit die Evaluation sauber durchgeführt wurde, wurden verschiedene Gruppen von Beteiligten einbezogen, insbesondere Lernende, Berufsbildnerinnen und Berufsbildner

in den Lehrbetrieben sowie Vertreterinnen und Vertreter von Organisationen der Arbeitswelt und der Kantone.

Die Leistungsziele für die Lehrbetriebe, die Berufsfachschulen und die überbetrieblichen Kurse wurden aufeinander abgestimmt und nach den gleichen Vorgaben formuliert. So waren die Leistungsziele allen beteiligten Partnern bekannt. Seit dem Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes gelten diese Grundsätze nun für alle Berufe.

Evaluation

Die Haupt-Evaluation befasste sich mit drei zentralen Bereichen: Akzeptanz der Reform sowie Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der individuellen Innovationen und Prozesse, die das Rückgrat dieser Reform bildeten. Die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Lehrbetrieben sowie die Berufsfachschulen und die Lernenden sind der Meinung, dass die neue kaufmännische Grundbildung die Lernenden angemessen auf ihr künftiges Berufsleben vorbereitet. Die Lernenden werden zum lebenslangen Lernen angehalten und lernen, Verantwortung zu übernehmen und komplexe Aufgaben zu bewältigen.

Zusätzlich wurde im Jahr 2007 eine Kosten-Nutzen-Studie mit Daten aus dem Jahr 2004 veröffentlicht. Die Studie war von der Universität Bern, einem der Leading Houses, durchgeführt worden.⁶ Im Rahmen dieser Studie wurden auch die wirtschaftlichen Auswirkungen der Reform, insbesondere für die Lehrbetriebe, untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Reform den Lehrbetrieben in den ersten beiden Lehrjahren zwar höhere Kosten verursachte, dass aber die Reform insgesamt positive Auswirkungen hatte, da der Nutzen die Kosten überstieg. In der Tat ergaben Projektinformationen zum dritten Lehrjahr, dass die Lehrbetriebe mehr Nutzen aus der Ausbildung der Lernenden ziehen konnten als vor der Reform. Damit konnten die Lehrbetriebe die zuvor durch die Reform verursachten höheren Kosten grösstenteils wieder kompensieren. Hauptgrund dafür ist, wie zuvor erwähnt, dass die Produktivität der Lernenden im dritten Lehrjahr deutlich zunimmt.

Erkenntnisse

Alle drei bis fünf Jahre überprüft eine Kommission für Berufsentwicklung und Qualität die Leistungsziele und schlägt allenfalls Änderungen in Bezug auf den Bildungsinhalt vor. Damit soll sichergestellt werden, dass die Anforderungen der Arbeitswelt an die Lernenden besser erfüllt werden können.

Die Zusammenarbeit zwischen den „Partnern“ (Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt) wurde verstärkt und standardisiert. Die Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung IGKG war die erste Organisation der Arbeitswelt, die eigens zur Wahrung der Interessen im Zusammenhang mit der kaufmännischen Grundbildung ins Leben gerufen wurde.

Die Reform der kaufmännischen Grundbildung hatte erhebliche Auswirkungen auf alle Berufsbildungsverordnungen und auf die Steuerung des Berufsbildungssystems als Ganzes (neues Berufsbildungsgesetz). Die Grundsätze der Reform werden seit dem Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes auf alle Berufe angewendet.

⁶ Siehe nachfolgende Fallstudie 3: Die Leading Houses

Zum ersten Mal wurde der Evaluationsprozess während der gesamten Dauer der Ausbildung im Lehrbetrieb und der Berufsfachschule durchgeführt. Ziel war es, die Fortschritte der Lernenden zu verfolgen und sicherzustellen, dass der Grundsatz „Übung macht den Meister“ Bestandteil des Testverfahrens wurde. Die Kombination aus Ausbildung im Lehrbetrieb (Vermittlung von Fertigkeiten) und schulischen Prüfungen (Vermittlung von berufsspezifischen Kenntnissen) existiert mittlerweile in fast allen Berufen.

Da es sich um ein Pilotprojekt handelte, das das Verfahren des simultanen Engineering anwendet, wurde der ganze Ablauf einschliesslich der Evaluation im Interesse der Öffentlichkeit verfolgt.

Die Umsetzung einer solchen Reform erfolgte gegen den Widerstand zahlreicher Lehrbetriebe, insbesondere von KMU und Schulen, insbesondere des Lehrkörpers. Es ist empfehlenswert, während des Prozesses die verschiedenen Beteiligten an einen Tisch zu bringen und viel und auf allen Ebenen miteinander zu kommunizieren.

In einem nächsten Schritt hin zu einer verbesserten kaufmännischen Grundbildung könnte das individuelle Lernen gefördert werden, beispielsweise mit einem besseren E-Learning-Angebot. Zudem sollten die wertvollen Erfahrungen, die die Lernenden in den Lehrbetrieben sammeln, stärker gewichtet werden und verstärkt Brücken zwischen der Grundbildung der Jugendlichen und der Weiterbildung für Erwachsene geschlagen werden.

Fallstudie 3: Die Leading Houses

Die Schweizer Leading Houses sind ein einzigartiger und innovativer Ansatz, wie auf nationaler Ebene die Forschungsbestrebungen in der Berufsbildung koordiniert und auf die landesspezifischen Bedürfnisse und Schwerpunkte in diesem Bereich ausgerichtet werden können. Es handelt sich dabei um ausgewiesene, an Universitäten angesiedelte Kompetenzzentren, deren Hauptaufgabe darin besteht, ein Kompetenznetzwerk aufzubauen, um selber Forschung zu betreiben, Forschungsaufträge zu vergeben sowie Nachwuchstalente zu fördern und dabei international gut vernetzt zu sein. Die thematischen Schwerpunkte werden vom BBT, das hauptsächlich für die Finanzierung der Leading Houses aufkommt, je nach Bedürfnissen des Berufsbildungssystems festgelegt und sollen als Input zur Ausarbeitung der mittel- und langfristigen Berufsbildungspolitik dienen.

Hintergrund

Die Leading Houses sind die Träger des Förderprogramms des BBT zur nachhaltigen mittel- und langfristigen Entwicklung der Berufsbildungsforschung. Ziel des Programms ist es, zentrale Fragen zu den Bedürfnissen des Berufsbildungssystems zu untersuchen und Forschungsergebnisse zu liefern, um die Ausarbeitung der Politik zu vereinfachen und die Qualität des gesamten Systems zu verbessern.

Die Leading Houses erarbeiten einen für die Berufsbildung relevanten thematischen Schwerpunkt. Zu den zentralen Aufgaben gehören neben der Realisierung von Forschungsprojekten die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Aufarbeitung des neusten Stands der Forschung und die Vernetzung der Berufsbildungsforschung auf nationaler und internationaler Ebene. Jeder Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung ist mit einem oder mehreren Lehrstühlen an Schweizer

Universitäten verbunden und in einer Leistungsvereinbarung mit dem BBT definiert. Die Inhaberinnen oder Inhaber der Lehrstühle sind inhaltlich und wissenschaftlich für ihren Schwerpunkt verantwortlich. Es geht dabei darum, konzeptuelle Lücken zu schliessen und Bedürfnisse der Berufsbildungspolitik und -praxis abzudecken.

Die Forschungsprojekte dienen gleichzeitig der Nachwuchsförderung. Deshalb sind die Leading Houses an Lehrstühlen angesiedelt, die über das Promotionsrecht verfügen. Junge Forschende haben die Gelegenheit, an Tagungen und in speziellen Doktorandenprogrammen Fragen und Ergebnisse mit Expertinnen und Experten zu diskutieren. Langfristiges Ziel der Leading Houses ist die Entwicklung einer nachhaltigen Berufsbildungsforschung und die damit einhergehende Ausbildung von Forschungskapazität. Das Erreichen einer kritischen Grösse soll zu einer Forschungstradition führen. Auch sollen Leading Houses zu Sprungbrettern für Dozenten-Stellen werden und Ausgangspunkt bilden für den Aufbau von Forschungsstellen am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB oder an anderen Berufsbildungsinstitutionen.

Leading Houses sind organisatorisch in Schwerpunkte aufgeteilt, die dann wiederum Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen an einem oder mehreren universitären Lehrstühlen sind. Zurzeit gibt es sechs Schwerpunkte, die seit 2003 zur Schaffung von fünf über die ganze Schweiz verteilten Leading Houses geführt haben. Die sechs Schwerpunkte sind:

- Qualität der beruflichen Bildung
- Soziales Lernen
- Lehr- /Lernforschung
- Neue Technologien
- Berufsbildungsökonomie
- Systemaspekte – wobei hier noch kein Leading House geschaffen wurde, da die Qualität der Leistungsangebote, die das BBT bis zu diesem Zeitpunkt erhalten hat, ungenügend war.

Die folgende Abbildung beschreibt den Ablauf zur Einführung eines Leading Houses, von der Definition der Schwerpunkte bis hin zur Konsolidierungsphase. Die Dauer des gesamten Prozesses wird auf mindestens zehn bis fünfzehn Jahre geschätzt.

Abbildung 4. Entstehung eines Leading Houses



Quelle: BBT, 2008

Bedeutung für die nationale Berufsbildungspolitik

Die Bedeutung der Leading Houses muss auch im Hinblick auf die Annahme des BBT betrachtet werden, dass die Forschung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Berufsbildungssystems leisten kann, hauptsächlich, indem sie Informationen zum politischen Prozess und zu Ausbildungsmethoden liefert. Die ursprüngliche Idee bestand darin, eine breiter abgestützte wissenschaftliche Grundlage für die mittelfristige Berufsbildungspolitik zu schaffen. Das langfristige Ziel war es, nationales und strukturelles Forschungspotenzial zusammenzuführen und zu vergrössern.

Das daraus entstandene Modell wird von vielen Beteiligten als Beispiel für ein erfolgreiches Wissensmanagement im Bereich Bildung auf nationaler Ebene angesehen. Dies ist besonders wichtig für ein Land, in dem die meisten Verantwortlichkeiten für die Bildung in den Händen der Kantone liegen und der Bund darum bemüht ist, die Koordination im Bildungsbereich zu verbessern, um den internationalen Anforderungen gerecht zu werden. Die Leading Houses stellen innerhalb der Berufsbildungsforschung eine interessante Innovation dar, die sich auf das gesamte System auswirken soll. Die noch ausstehende Evaluation der Rolle der Leading Houses soll aufzeigen, wie wichtig

das Modell ist und wie es die Grundlagenforschung und die angewandte Forschung in diesem spezifischen Bildungsbereich beeinflussen kann.

Die politische Bedeutung der Leading Houses zeigt sich deutlich, wenn man das Budget von CHF 20 Millionen betrachtet, das der Berufsbildungsforschung für die Periode 2008 – 2011 zugesprochen wurde. Rund drei Viertel davon werden für die Forschungsschwerpunkte, die durch die Leading Houses abgedeckt werden, verwendet. Das restliche Viertel soll in individuelle Projekte und Studien fließen, die in irgendeiner Verbindung zu den Leading Houses stehen oder unabhängig von diesen sind.

Prozess zur Einführung/Entwicklung der Innovation

Kurz nach seiner Gründung setzte das BBT eine Kommission ein, die den neusten Stand im Bereich Berufsbildungsforschung untersuchen sollte. Die im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnisse zeigten auf, dass die Berufsbildungsforschung bis zu diesem Zeitpunkt wenig zur damit verbundenen Politik beigetragen hatte und sich lediglich auf Themen rund um die Umsetzung und Entwicklung auf institutioneller Ebene konzentrierte. Die Kommission vermutete den Hauptgrund dafür darin, dass auf Stufe Universität keine systematischen und umfassenden Studien zu Fragen der Berufsbildung durchgeführt worden waren und dass die durchgeführten Studien die Bedeutung der praktischen Aspekte der Berufsbildung nicht berücksichtigt hatten. Die Kommission befand weiter, dass Finanzierungsinstrumente wie die Forschungsprogramme des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und die Aktivitäten von wissenschaftlichen Bildungsforschungsgesellschaften keine kohärenten und nachhaltigen Projekte in der Berufsbildungsforschung hervorbrachten. Auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde vernachlässigt. Ausserdem konnte das damalige Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), heute das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), aufgrund des fehlenden Anschlusses an das Hochschulsystem keine Forschung betreiben.

Das BBT entschied aufgrund dieser Erkenntnis, zwölf nationale Forschungsschwerpunkte im Bereich Berufsbildung zu definieren. Das vorrangige Ziel dabei war es, Antworten auf Forschungsfragen zu finden und den Inhalt der Berufsbildung aus einem interdisziplinären Blickwinkel zu betrachten. Als einer der ersten Schritte zur Einführung der neu definierten Forschungsstrategie stellte das BBT im Jahr 2000 ein Team aus wissenschaftlichen Expertinnen und Experten zusammen. Zwischen 2000 und 2003 war dieses entsprechend dem gängigen Bottom-up-Ansatz der Förderagentur für Innovation (KTI) unterstellt. Bald wurde jedoch deutlich, dass das Ziel, zwölf Forschungsschwerpunkte zu definieren, aufgrund von fehlenden institutionellen, finanziellen und personellen Ressourcen zu ehrgeizig war. Einerseits war die Anzahl der eingereichten Projektvorschläge enttäuschend, andererseits mussten mehrere Vorschläge aufgrund der mangelhaften Qualität zurückgewiesen werden. Der Leitungsausschuss legte deshalb eine erneute Beurteilung vor, in der die sechs von der Kommission ermittelten wichtigsten Forschungsschwerpunkte festgelegt wurden. Es sind dieselben, die auch heute noch in Kraft sind (siehe vorhergehendes Kapitel zum Hintergrund dieses Falls).

Einsatz und Nutzung der Wissensbasis

Dieser Innovation liegt die Erkenntnis zugrunde, dass eine auf Forschungsarbeiten basierende Wissensbasis notwendig war. Da eine eben solche Wissensbasis fehlte, erkannte das BBT die Notwendigkeit einer landesweiten Strategie zur Berufs-

bildungsforschung, deren Ziel die Schaffung einer soliden Wissensbasis war. Universitäten und ETH sollten im Rahmen einer priorisierten und koordinierten Forschungsstrategie in die Schaffung dieser Datenbank einbezogen werden. Ein wichtiges Ziel war, die auf nationaler Ebene betriebenen Forschungsarbeiten mit den von der internationalen Forschungsgemeinschaft in Sozialwissenschaften festgelegten Standards in Übereinstimmung zu bringen und mit den wichtigsten internationalen Forschungszentren und Schwerpunkten zu vernetzen.

Wie oben bereits erwähnt, untersuchte die im Jahr 2000 vom BBT eingesetzte Kommission die bestehende Wissensbasis und befand sie zu diesem Zeitpunkt als ungenügend und teilweise ungeeignet, um den Bedürfnissen des sich ständig weiterentwickelnden Schweizer Berufsbildungssystems gerecht zu werden, dies insbesondere, aber nicht ausschliesslich, aus Sicht der Berufsbildungspolitik.

Obwohl die Ansprüche an die Leading Houses von Beginn weg klar definiert waren, nämlich die Forschungslücken zu schliessen, den nationalen Bedürfnissen nachzukommen und neue, zukunftsorientierte Themen zu erarbeiten, muss sich noch zeigen, ob letztlich eine nachhaltige und systematische Wissensbasis geschaffen werden kann. Fest steht, dass die meisten Leading Houses schon eine Anzahl an interessanten Forschungsberichten und -publikationen veröffentlicht haben, die alle über die entsprechenden Websites erhältlich sind. Ausserdem wurde eine Buchreihe unter dem Titel Berufsbildungsforschung Schweiz herausgegeben und kürzlich ein neues internationales Magazin zur Berufsbildung lanciert, das eine breitere Streuung von Berufsbildungsthemen ermöglicht. Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung schliesslich soll entscheidend zur Verbreitung der von den Leading Houses erarbeiteten Wissensbasis beitragen.

Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung, dessen Hauptaufgabe in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen an den Sitzen Lausanne, Lugano und Zollikofen besteht, soll dazu beitragen, dass Verbindungen zwischen Forschung und Praxis hergestellt werden. In seiner Funktion als verantwortliche Institution für die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen befasst sich das Institut vor allem mit der Verbreitung von Forschungsergebnissen und stellt die Umsetzung in die Praxis sicher. Im Jahr 2007 wurde dem EHB Hochschulstatus zugesprochen. Da es aber über kein Promotionsrecht verfügt, kann es nie ein Leading House werden, hingegen können die Forschungsarbeiten, die im Rahmen seines Masterstudiengangs durchgeführt werden, in die von den Leading Houses durchgeführten Arbeiten integriert werden.

Umsetzung

Das BBT definiert gemeinsam mit dem Leitungsausschuss Berufsbildung die Forschungsschwerpunkte. Es überlässt jedoch die Verantwortung für die detaillierte Formulierung der Forschungsgebiete sowie die Durchführung der Projekte den einzelnen Leading Houses.

Monitoring

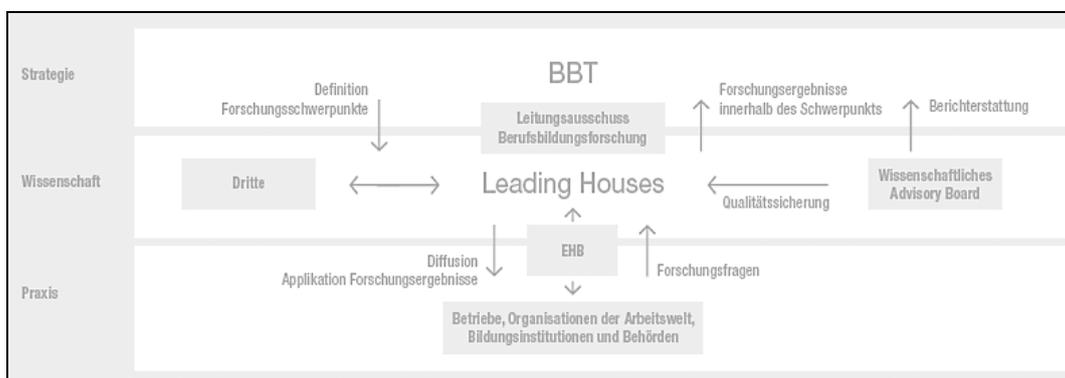
Der Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung übernimmt die Überwachung der Leading Houses als fortlaufenden Prozess. Der Leitungsausschuss Berufsbildung des BBT ist ein Begleitgremium aus Expertinnen und Experten aus dem In- und Ausland sowie Behördenmitgliedern. Er stellt sicher, dass die von den Leading Houses durchgeführten Forschungsarbeiten mit den definierten Forschungsstrategien und -

schwerpunkten übereinstimmen. Er sorgt auch für die Evaluation und das Monitoring der Leading Houses und anderer strategisch relevanter Punkte.

Um die Relevanz und die wissenschaftliche Qualität der Forschungsarbeiten sicherzustellen, ist des Weiterem jedem Leading House ein internationaler Beirat zur Seite gestellt. Dessen Mitglieder werden vom Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung auf Vorschlag der Leading Houses ernannt. Der internationale Beirat gibt dem Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung Auskunft über die Qualität der Forschung jedes einzelnen Leading Houses.

Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, besteht das Netzwerk der Leading Houses aus mehreren Beteiligten. Zuerst definieren das BBT und sein Leitungsausschuss die Forschungsschwerpunkte. Wenn ein bestimmtes Leading House ausgewählt wurde, müssen seine Forschungspläne und -aktivitäten von seinem eigenen wissenschaftlichen Beirat genehmigt werden, dessen Mitglieder vom BBT auf Vorschlag der Leading Houses ernannt werden. Das System sieht zwingend auch die Beteiligung von Dritten vor. Ihre Rolle besteht darin, mit den Leading Houses eng zusammenzuarbeiten, entweder, indem sie Forschungsstätten oder -möglichkeiten schaffen oder indem sie zusätzliche Finanzierungsmittel zur Verfügung stellen. Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung schliesslich, dessen Hauptaufgabe gegenüber den Leading Houses in der Verbreitung der Ergebnisse besteht, kann sich auch in Bezug auf die Relevanz der ausgeführten Arbeiten und mit zusätzlichen Forschungsfragen einbringen.

Abbildung 5. Festsetzung der Schwerpunkte und Überwachung der Leading Houses



Quelle: BBT, 2008

Die Schliessung eines der ersten Leading Houses aufgrund der Beurteilung durch den Leitungsausschuss Berufsbildung zeigt, wie relevant und wichtig dieser Monitoringprozess ist.

Evaluation

Die einzelnen Leading Houses müssen drei Phasen durchlaufen: Einführung – Konsolidierung – Verselbständigung. Jede Phase dauert drei bis vier Jahre. Bevor zur nächsten Etappe übergegangen werden kann, muss eine Evaluation der aktuellen und künftigen Forschungsaktivitäten vorgenommen werden. Gleichzeitig wird überprüft, ob aufgrund aktueller Entwicklungen oder Trends innerhalb der definierten Forschungsschwerpunkte Akzentverschiebungen vorzunehmen sind.

Bis jetzt wurde noch keine Evaluation des gesamten Netzwerkes der Leading Houses durchgeführt. Somit bleibt noch ungeklärt, inwiefern die Leading Houses Antworten auf Fragen im Zusammenhang mit den nationalen Schwerpunkten liefern können.

Erkenntnisse

Aus dieser Fallstudie können zahlreiche Erkenntnisse gezogen werden. Sie betreffen die Priorisierung der Forschung, die Anreize für die aktive Einbindung der Akteure, die Verbindungen zwischen Forschung und Innovation und die Schwierigkeiten bei der Prüfung der Wirksamkeit einer systemischen Innovation wie der Leading Houses.

Das BBT ist Hauptfinanzierer der Berufsbildungsforschung in der Schweiz, und im Gegensatz zu anderen, ebenfalls im Bildungsbereich tätigen Instanzen des Landes, die Forschungsvorhaben finanzieren, ist es ihm gelungen, eine kohärente Zusammenstellung von Forschungsschwerpunkten und eine potenziell erfolgreiche Strategie zur Schaffung einer Wissensbasis zu erarbeiten, die auf empirischen Grundlagen beruht. Diese Position könnte grundsätzlich Anlass zur Kritik geben, insbesondere seitens Vertreterinnen und Vertreter der absoluten Freiheit von Forschenden. Grundsätzlich ist diese Haltung gerechtfertigt, im spezifischen Fall der Berufsbildungsforschung ist sie jedoch nur eingeschränkt begründet, da festgestellt wurde, dass überhaupt keine Berufsbildungsforschung existierte – oder jedenfalls keine Forschung, die den vom BBT und dessen wissenschaftlichen Beirat festgelegten Qualitäts- und Relevanzkriterien entsprach. Eine erste Erkenntnis, die sich daraus ziehen lässt, ist somit, dass die Berufsbildungsforschung auf nationale Schwerpunkte ausgerichtet werden kann, und zwar so, dass sie nachhaltig und zukunftsorientiert ist. Dies geschieht nicht nur, indem das Startkapital genutzt wird, sondern indem eine Reihe von operativen Anforderungen eingeführt werden, von einer klaren Netzwerkausrichtung bis hin zur Ausbildung junger Generationen von Forschenden.

Eine zweite Erkenntnis ist, dass durch geeignete Anreize selbst in einem Bereich ohne Forschungstradition wie der Berufsbildung wichtige Partner angezogen werden können. Um ein ausreichendes Echo von den Universitäten zu erhalten, wurden in diesem Fall zwei schlagkräftige Anreize geschaffen: Finanzierung und internationale Visibilität. Die Finanzierungsmöglichkeiten der Leading Houses sind offensichtlich ausreichend, um die Lehrstühle an Schweizer Universitäten zum teilweise erstmaligen Vorstoss in das Feld der Berufsbildung zu motivieren. Zweitens bietet die Systemstruktur der Leading Houses ausgezeichnete Möglichkeiten, ein internationales Netzwerk zu nutzen, sei es für die Verbreitung von Forschungsergebnissen oder für das Einholen von Beratung durch die in diesem Bereich weltweit angesehensten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. In einem ersten Schritt gilt es, die Universitäten anzuziehen, dann stellt sich jedoch die Frage, wie es gelingt, die in diesem Gebiet tätigen relevanten Organisationen der Arbeitswelt zu motivieren, sich aktiv am System der Leading Houses zu beteiligen. Obwohl ihre Interessen durch das BBT vertreten werden können, ist der Stellenwert der Organisationen der Arbeitswelt und Sozialpartner in der Berufsbildung – insbesondere in einem Land mit dualem Berufsbildungssystem – so hoch, dass sie dazu angehalten werden sollten, eine entscheidende Rolle im Forschungssystem zu übernehmen.

Was in der Schweiz und in vielen anderen Ländern im Bereich der Berufsbildung und im Bildungsbereich allgemein unklar bleibt, ist, wie Forschungsbestrebungen und tatsächliche Innovationen miteinander in Verbindung stehen. Es zeigt sich auch in diesem Fall, wie schwierig es ist, eine solche Verbindung herzustellen. Das Schweizer Berufsbildungsmodell verdient sicherlich international Anerkennung, es empfiehlt sich

jedoch, die Wirksamkeit von staatlich finanzierter Forschung auf die Bildungsinnovation, insbesondere in Bezug auf die Lehrtätigkeit und das Lernen, zu untersuchen. Zwei Leading Houses, „Lernstrategien“ und „Qualität der beruflichen Bildung“, tun genau dies: Sie konzentrieren sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten auf Qualitätsverbesserungen im Bereich der Lehrtätigkeit und der Lernsituationen sowie auf die Frage, wie kognitive Lerntheorien in der Berufsbildung umgesetzt werden können. Es wird sich allerdings erst zeigen, ob anlässlich der Qualitätsprüfung der Arbeit dieser beiden Leading Houses auch die Auswirkungen auf die Praxis beurteilt werden.

Schliesslich bleibt die Frage offen, wie die Wirksamkeit oder der Erfolg einer Innovation zur Förderung der Berufsbildungsforschung beurteilt werden soll. Ein politischer und finanzieller Aufwand, der zur Verbesserung einer Forschungsdatenbank führen soll, sollte normalerweise anhand der wissenschaftlichen Produktivität gemessen werden können, und zwar, indem die Produktivität und Relevanz der Ergebnisse beurteilt werden. Beruht die Beurteilung auf den von den entsprechenden internationalen wissenschaftlichen Gremien festgelegten wissenschaftlichen Kriterien, so scheinen die meisten Leading Houses erfolgreich zu sein, wenn sich der Erfolg auch unterschiedlich schnell einstellt. Hier sei wieder erwähnt, dass Leading Houses nicht nur die Forschung zum Ziel haben, sondern indirekt auch dem Innovationstransfer dienen sollen, indem sie über ein halbes Dutzend Assistentinnen und Assistenten mit Master- oder Doktorabschluss ausbilden, die in verschiedenen Bildungsinstitutionen arbeiten. Ob die Leading Houses erfolgreich sind, wenn es darum geht, Innovationen zu fördern, wird sich erst zeigen, doch die Bemühungen gehen sicher in die richtige Richtung. Ziel dieser Innovation war es allerdings gewesen, eine Wissensbasis im Bereich Berufsbildung zu erarbeiten sowie entweder a) die Ausarbeitung der Politik in diesem Bereich zu verbessern (unter Verwendung von wissenschaftlichen Befunden, die Einfluss auf den Prozess und die Meinungsbildung der Beteiligten hatten) oder b) die Qualität der Berufsbildung zu verbessern (durch verbesserte Lernprozesse oder Technologien und/oder durch die Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit der Lernenden und die Erhöhung ihrer Produktivität). Von da her betrachtet ist nicht klar, ob die Leading Houses bis zu diesem Zeitpunkt als erfolgreich erachtet werden können. Das BBT steht vor der schwierigen Aufgabe, zu beweisen, dass die erarbeitete Wissensbasis eine entscheidende kausale Wirkung auf den Berufsbildungsbereich auszuüben vermag. Es gibt allerdings Anzeichen dafür, dass die Leading Houses bereits Erfolge verbuchen können. So sind die Kosten-Nutzen-Analysen, die das Leading House „Bildungsökonomie“ durchführt, Bestandteil der Beratungsdienstleistungen, die das EHB anbietet. So kann mittels vorgängiger Kosten-Nutzen-Simulationen das Kosten/Nutzen-Verhältnis geplanter Reformen festgestellt werden. Es wäre wünschenswert, dass auch aus anderen Leading Houses ähnliche Nebenprodukte hervorgehen.

Schlussfolgerungen

Welche Schlussfolgerungen lassen sich in Bezug auf den Schweizer Ansatz in Sachen systemische Innovation in der Berufsbildung aus den drei Fallstudien ziehen? In den folgenden Abschnitten soll diese Frage beantwortet werden. Dabei wird auf die ursprünglichen Forschungsfragen zurückgegriffen und aufgezeigt, was aus der Querschnittsanalyse der zuvor präsentierten Fallstudien hervorgeht.

Als erstes treten in Bezug auf den Prozess zur Ermittlung der wichtigsten Bereiche der Innovation und wer darin involviert war zwei Themen in den Vordergrund. Die Führungsrolle, die der Bund über das BBT wahrnimmt, ist ein Schlüsselfaktor im Prozess der systemischen Innovation im Berufsbildungssystem. Diese Führungsrolle funktioniert nicht nur dank dem zentralisierten System der Berufsforschung, insbesondere verglichen mit dem restlichen Bildungssystem, sehr gut, sondern auch, weil die Grösse des Landes Führungsstrukturen erlaubt, die auf Nähe basieren. Andererseits gelingt der reibungslose Ablauf auch, weil alle beteiligten Akteure ihre Beziehungen zueinander in Konsens aufbauen konnten, was man als eine der besten Errungenschaften des Schweizer Systems betrachten kann. Das BBT, das sich während des ganzen Entscheidungs- und Umsetzungsprozesses ständig um Konsensfindung bemüht, kann folglich im Schweizer System als Hauptförderer systemischer Innovationen bezeichnet werden. Allerdings wäre es in gewissen Fällen wünschenswert gewesen, eine umfassendere Vorgehensweise zu wählen, wie dies in der Analyse des Case Management Berufsbildung und der Reform der kaufmännischen Grundbildung bereits angetönt wurde.

Der zweite Punkt betrifft die Frage, ob es zwischen den Akteuren Verbindungen gab, die in der Entwicklung dieser Innovation einen Wissens- und Praxisaustausch erlaubten. In der Schweiz besteht die lange Tradition, verschiedene Akteure in den Prozess – vom Entwurf bis hin zur Evaluation – einzubinden, sei dies auf Stufe der Regierung oder der Sozialpartner. Es überrascht also nicht, dass diesbezüglich in allen drei Fallstudien die Koordinationsmechanismen funktionierten, sodass eine Diskussion über das Follow-up der Innovationen, insbesondere während der Pilotphase, stets möglich war. Dies kam insbesondere im Fall der Reform der kaufmännischen Grundbildung zum Tragen, die eine Anzahl von Beurteilungen nötig machte, bevor aus dem Pilotversuch ein richtiges Projekt werden konnte.

Der dritte Punkt bezieht sich auf den Einsatz verschiedener Wissenstypen und -quellen bei der Vorbereitung dieser Innovationen. In allen drei Schweizer Fällen war die Vorgehensweise ähnlich. Zuerst bestand seitens BBT der politische Wille, einen bestimmten Bereich zu untersuchen, für den ein gemeinsames Interesse besteht. Wer tatsächlich als Initiant des Prozesses bezeichnet werden kann, bleibt unklar, fest steht jedoch, dass das BBT in allen drei Fällen die Führungsrolle übernahm. Es braucht wohl kaum erwähnt zu werden, dass die drei hier vorgestellten Fallbeispiele kein vollständiges Bild zur Innovation im Schweizer Berufsbildungssystem liefern können, doch zeigt sich deutlich, dass das BBT ein wichtiger Akteur und eine wichtige Antriebskraft ist, wenn es um systemische Innovationen geht. Im Anschluss an die vorgängig erwähnten Untersu-

chungen folgte – mit Ausnahme des Case Management Berufsbildung, das wie bereits erwähnt von einem systematischeren Ansatz profitiert hätte – eine in Auftrag gegebene Studie oder Forschungsarbeit, die empirische Daten liefern oder zumindest die Dimensionen dieses Themas ermitteln sollte. Anschliessend folgte die Zeit der Inhaltsausarbeitung und der Konsensbildung. Es besteht somit ein klares Zusammenspiel zwischen einer Art stillen Wissens, sogar in Form von politischen Einschätzungen, und verschiedenen Arten von forschungsbasiertem Wissen. Es zeigte sich, dass das forschungsbasierte Wissen nicht so intensiv genutzt wurde, wie dies möglich gewesen wäre – ausser von den Leading Houses, die in vielerlei Hinsicht als vorbildlich für andere Länder bezeichnet werden können, wenn es darum geht, die Datensammlung zu erweitern und Innovationen zu fördern. Es sollte hier aber auch erwähnt werden, dass sich die Schweiz in dieser Hinsicht kaum von anderen Ländern inspirieren lassen kann und dass das Land angesichts der Tatsache, dass es weltweit nur wenige duale Bildungssysteme gibt und die Berufsbildungssysteme in anderen Ländern nur wenig Ähnlichkeit mit jenem der Schweiz aufweisen, anderen Ländern kaum als Modell dienen kann.

Der vierte Punkt betrifft die Einführung der Innovation und den politischen Willen, jede weiterführende oder überprüfende Arbeit empirisch festzuhalten. Erneut ist die Rolle des BBT ausschlaggebend, berücksichtigt man insbesondere, dass die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung dezentralisiert ist und die Kantone dafür verantwortlich sind.

Weiter stellt sich die Frage der Projektausweitung (z.B. vom regionalen Projekt zum nationalen Projekt), die ebenfalls Beachtung verdient. Das Schweizer System ist diesbezüglich ein bisschen kompliziert, da die Einführung jeglicher Bestimmungen im Bereich Berufsbildung in den Händen der Kantone liegt, was ein gewisses Mass an internen Variationen erlaubt, wenn es um Zeit und Umfang geht. Es gibt jedoch keinerlei Hinweise, dass die Komplexität dieser Situation ein Hindernis darstellt, wenn es in der Schweiz darum geht, eine zentral geförderte Innovation auszuweiten. Es scheint, zumindest im Zusammenhang mit der Case-Management-Studie tatsächlich so, als ob die kantonalen Strukturen gar einen Anreiz für die einzelnen Kantone schafften, um das Schema erfolgreich einzuführen und zu steuern.

Der sechste Punkt schliesslich bezieht sich auf die Kriterien, die zur Evaluation der Innovation herangezogen wurden, und deren Anwendung. Mit Ausnahme der Reform der kaufmännischen Grundbildung ist es noch zu früh, um darüber zu befinden. Im spezifischen Fall der Reform der kaufmännischen Grundbildung wurden bei der Evaluation der Innovation hauptsächlich zwei Kriterien verwendet: einerseits das Zuziehen von unabhängigen Forschenden und Beraterinnen und Beratern, um auf systematische Weise an Felddaten zu kommen, andererseits die Bestrebung um Konsensfindung mit den beteiligten Akteuren während des ganzen Prozesses. Es gilt auch zu beachten, dass sich diese Kriterien je nach Art der Innovation unterscheiden. Sie werden zum Beispiel im Case-Management-System Berufsbildung ausdrücklich vom BBT festgelegt, kommen aber im Fall der Leading Houses von der internationalen Forschungsgemeinde. Es scheint angebracht, solch unterschiedliche Vorgehensweisen und Kriterien zu verwenden.

Empfehlungen

Das Schweizer Berufsbildungssystem ist eines der weltweit angesehensten Modelle, dies einerseits aufgrund der traditionellen Verankerung und andererseits des Stellenwerts und der Beliebtheit bei der jungen Bevölkerung. So scheint es in dieser Situation, wo ein System in Kraft ist, auf dessen Ergebnisse man stolz ist, etwas schwierig, politische Empfehlungen abzugeben, die auf eine verbesserte Innovationskapazität abzielen – ganz nach dem Motto: Was gut funktioniert, soll man nicht ändern. Die Frage, weshalb man Interesse daran haben sollte, ein gut funktionierendes Berufsbildungssystem durch die Förderung systemischer Innovation voranzutreiben, ist somit berechtigt. Es gibt jedoch eine Reihe von Gründen, die nach einer verbesserten Innovationskapazität verlangen. An oberster Stelle stehen dabei die zunehmende Internationalisierung der Schweizer Wirtschaft und die wachsende Bedeutung der Technologie, die eine verbesserte Anpassungsfähigkeit des Berufsbildungssystems verlangen. Als nächster Punkt folgt, dass diese Anpassungsfähigkeit durch das extrem regulierte Schweizer Berufsbildungssystem eingeschränkt wird, jedenfalls in Bezug auf die zeitliche Dauer der Umsetzung von Veränderungen, die mit den Anforderungen der New Economy überhaupt nicht vereinbar sind. Kurz gesagt, wenn sich das Schweizer Berufsbildungssystem nicht weiter auf Veränderungen vorbereitet, indem es systemische Innovationen unterstützt und Berufsbildungsforschung fördert, könnten die mittel- und langfristigen Auswirkungen davon verheerend sein. Ein System, dessen Wurzeln im Mittelalter liegen und das im industriellen Zeitalter bestens funktionierte, läuft Gefahr, im Umfeld der vernetzten Wirtschaft nicht mehr mithalten zu können. Auch die Bildungskomponente des Schweizer Berufsbildungssystems könnte von gesteigerten Kapazitäten, die zu Veränderungen anregen, profitieren, insbesondere in Bezug auf Lehrmethoden und -strategien.

Somit können die folgenden Empfehlungen abgegeben werden:

1. **Weiterführung einer auf Konsens beruhenden Berufsbildungspolitik, ohne dass dadurch die Risikobereitschaft gemindert wird.** Die Konsensfindung zwischen allen an der Schweizer Berufsbildungspolitik Beteiligten ist das Schlüsselprinzip, das die Einführung und Ausarbeitung der Politik ermöglicht. Die Schweiz muss sich dies als Kapital auch in Zukunft sichern. Doch die Konsensfindung birgt immer auch die Gefahr, dass neue Wege nicht beschritten werden, weil einzelne Beteiligte in den Veränderungen Risiken und Bedrohungen sehen. Im Moment sieht es so aus, als ob der Wille zur Konsensfindung ausgeprägter ist als der Wille zur Veränderung. Wie bereits erwähnt, wird die Zukunft wahrscheinlich eine höhere Bereitschaft zur Risikofreude verlangen, während die Konsensbildung in den Hintergrund rückt. Das Case Management ist wohl ein gutes Beispiel für eine innovative Initiative, die zuerst gestartet wurde und über deren Gesamtentwicklung sich dann im Verlauf langsam ein Konsens bilden konnte – und nicht bevor man überhaupt damit angefangen hatte.

- 2. Weiterführung der Unterstützung von Forschung, jedoch unter Förderung eines besseren Gleichgewichts zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung im Berufsbildungssystem.** Die Unterstützung der Berufsbildungsforschung nach einem Prioritätsschema ist eine der besten Eigenschaften des Schweizer Ansatzes zur systemischen Innovation und muss auch in Zukunft beibehalten werden. Selbstverständlich entsprechen die bisher erzielten Ergebnisse nicht nur den vom BBT genehmigten Schwerpunktgebieten, sondern stimmen auch mit den internationalen Standards der Forschung in Sozialwissenschaften überein; es bleibt jedoch zu prüfen, ob sie relevant und nützlich sind, um die Berufsbildungspolitik und -praxis zu verbessern. Dies wirft Fragen in Bezug auf das schwierige Verhältnis zwischen staatlichen Stellen und Forschenden auf, beziehungsweise zwischen nationalen Schwerpunkten und öffentlicher Finanzierung auf der einen Seite und der akademischen Freiheit auf der anderen Seite. In der Berufsbildungsforschung erarbeitet der Bund die Schwerpunkte und finanziert diese auch; dabei werden die Qualitätskontrolle und die Verantwortung für strategische Entscheide fast vollständig auf die Hochschulen übertragen, wobei die internationale Komponente eine wichtige Rolle spielt. Die genaue Untersuchung der bisher produzierten und noch in der Entwicklung steckenden Arbeiten zeigt, dass möglicherweise aufgrund dieser Übertragung, Forschungsergebnisse klar auf die Grundlagenforschung ausgerichtet sind. Auf lange Sicht mag sich dies als kluge Wahl erweisen, vorausgesetzt dass die Grundlagenforschung dann lieber früher als später vermehrt der angewandten Forschung Vorschub leistet, deren Ergebnisse besser auf die aktuelle Politik und die praktischen Bedürfnisse des Systems zugeschnitten sind. Vielleicht könnte ein anderes Führungsmodell, das die wissenschaftliche Qualitätskontrolle den anerkannten internationalen Hochschulen überlässt, die praktische Bedeutung jedoch den Finanzierungsstellen oder den betroffenen Beteiligten anvertraut, zu einem besseren Gleichgewicht zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung führen.
- 3. Stärkere Bestrebungen zur Verbreitung.** Eine Beurteilung mag auch hier noch verfrüht sein, dennoch gibt es bei den Bestrebungen zur Verbreitung einerseits der Forschungsergebnisse, für die das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB zuständig ist, und andererseits der Bottom-up-Innovationen mehr Bedarf an Unterstützung. Bei den Besuchen stellte sich heraus, dass weder die Vertreterinnen und Vertreter der Organisationen der Arbeitswelt, noch diejenigen von Bildungsinstitutionen über die Forschungsbestrebungen und deren mögliche Bedeutung für sie selber im Bilde waren. Beide waren nicht in der Lage, Bottom-up-Innovationen zu nennen, die für sie von Interesse sein könnten. Statt daraus den Schluss zu ziehen, dass diese weder für die Organisationen der Arbeitswelt noch für die Lehrkräfte tatsächlich von Bedeutung sind, scheint es plausibler anzunehmen, dass die Verbreitungskanäle nicht vorhanden sind oder nicht ausreichend gut funktionieren.

Auswirkungen auf die Länderstudie

Welche Punkte und Fragen in Bezug auf die Analyse von systemischer Innovation im Berufsbildungssystem ergeben sich nun aus den Schweizer Fallstudien? Der einzigartige Ansatz, den das BBT zur Förderung von systemischer Innovation gewählt hat, ergibt einige interessante Punkte, die im Schlussbericht dieses Projekts angesprochen werden müssen. Allgemein formuliert stehen diese in Zusammenhang mit a) der Ambivalenz der Konsensfindung im Zusammenhang mit systemischen Innovationen, b) der Dynamik zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung im Zusammenhang mit Innovationen, c) der Bedeutung der Grösse des Systems für die Einführungsprozesse von systemischen Innovationen, d) finanziellen Aspekten und e) der Rolle der Forschung im gesamten Prozess.

Es gilt normalerweise als selbstverständlich, dass Konsensbildung die beste Strategie ist, um Veränderungsbestrebungen in einem komplexen System zu fördern. Dies ist im Schweizer Berufsbildungssystem tatsächlich der Fall, wo das BBT in Bezug auf die Berufsbildungspolitik eine ausschlaggebende und zentrale Rolle im Prozess der Konsensschaffung spielt. Man kann dies als Gemeinsamkeit von allen dualen Systemen betrachten, in denen ein stetiger und strukturierter Dialog zwischen Regierung, Organisationen der Arbeitswelt, Unternehmen und Bildungsinstitutionen wichtig ist, damit das System gut funktionieren kann. Grundsätzlich sollte dies auch für die systemische Innovation gelten, handelt es sich dabei doch um eine spezielle Modalität einer Systemveränderung. Die Erfahrungen in der Schweiz zeigen, insbesondere in den Fällen der Reform der kaufmännischen Ausbildung und des Case Managements, dass ein solcher Konsens für die Einführung jeder systemischen Innovation ausschlaggebend ist und dass, sobald ein Konsens zu einer bestimmten Innovation oder Reform gefunden wurde, Veränderungen sehr schnell eingeführt werden können. Gleichzeitig kann aber nicht von der Hand gewiesen werden, dass ein Konsens bis zu einem gewissen Grad ein Faktor, um nicht zu sagen, ein Hindernis sein kann, der die Risikovermeidung begünstigt. Dabei sind gerade in dualen Bildungssystemen zusätzliche Anstrengungen notwendig, um Innovationen auszuarbeiten und darauf Acht zu geben, dass Konsens nicht gegen die Entwicklung von neuen, risikoreichen Ideen arbeitet, die Innovationen hervorbringen können. In diesem Punkt liegt die Ambivalenz der Konsensbildung.

Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit von Freiräumen für Innovationen stellt sich im nationalen Kontext der Schweiz eine weitere Schwierigkeit heraus, nämlich die Dynamik zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung, die in den politischen Traditionen und Systemen des Landes tief verankert ist. Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass die Berufsbildung der einzige Teil des Bildungs- und Ausbildungssystems ist, wo die Verantwortlichkeiten zwischen den verschiedenen Regierungsebenen so aufgeteilt sind, dass dem Bund die stärkste Stimme zukommt, wenn es um die Ausgestaltung der Politik geht. Das BBT hat hier klar einen Nutzen aus der höher gestellten zentralen Verantwortung gezogen – im Vergleich mit dem übrigen Schweizer Bildungs- und Ausbildungssystem, jedoch nicht unbedingt verglichen mit

anderen Ländern. Es hat dies unter anderem mittels der Ausarbeitung einer Reihe von staatlichen Richtlinien und Hilfsmitteln zur Förderung von Innovationen gemacht. Da dies nicht in allen Ländern, in denen die Verantwortung für das Bildungssystem zentral organisiert ist, der Fall ist, hat das BBT bemerkenswerterweise eine wichtige Rolle als Verfechter systemischer Innovation inne, die dank der zentralisierten Art des Berufsbildungssystems auf politischer Ebene sowie dank der wichtigen Konsensbildung bei der Einführung der Innovation, gut funktioniert. Der Verdacht könnte jedoch aufkommen, dass ein solch zentralistischer Ansatz Schwierigkeiten haben dürfte, mit Bottom-up-Innovationen umzugehen. Tatsächlich ist es so, dass die Politik des BBT im Zusammenhang mit systemischen Innovationen den von zentralen Institutionen ausgearbeiteten und vertretenen Innovationen den Vorzug gegenüber solchen gibt, die von anderen Institutionen, insbesondere von lokalen Bildungsinstitutionen, stammen. Die Interaktion zwischen Regierungsmodellen und die Vorrangigkeit von Innovationstypen kann deshalb als Thema für weitere Untersuchungen betrachtet werden.

Dies leitet zu einem dritten Punkt über, der die Bedeutung der Grösse eines Landes betrifft. Es ist hinlänglich zu erwähnen, dass die Schweiz im Vergleich mit der OECD und sogar innerhalb von Europa ein kleines Land ist. Es ist auch klar, dass in Bezug auf systemische Innovationen die Grösse eine Rolle spielt, insbesondere wenn dies mit einem zentralisierten, konsensfähigen Modell der Berufsbildungspolitik gekoppelt ist. Unter diesen Umständen und aus einer eher rationalen Perspektive betrachtet kann gesagt werden: je kleiner ein Land, desto schneller verläuft der Entscheidungs- und Einführungsprozess einer systemischen Innovation. In welchem Umfang dies als Argument betrachtet werden kann, um sich in grossen Ländern für regionale Berufsbildungssysteme stark zu machen, kann als zusätzliches Diskussionsthema dienen.

Im Bereich von Innovationen ist Geld von Bedeutung. Es liegen zugegebenermassen keine Informationen über die finanziellen Beiträge der OECD-Länder in die Förderung von Innovationen in der Bildung vor; der Betrag, den die Schweiz dafür einsetzt, scheint jedoch beträchtlich zu sein. Was jedoch wirklich zählt, ist die Art und Weise, wie der Geldfluss an einen sehr ausführlichen Kriterienkatalog gekoppelt ist, der auf die nationalen Schwerpunkte und die Ergebnisse fokussiert ist. Dies kommt deutlich aus der Art, wie die Leading Houses finanziert werden, hervor, sowie auch aus den klaren Abläufen, die für die Transferzahlungen an die Kantone zur Einführung des Case Managements Berufsbildung festgelegt wurden.

Ein äusserst interessantes und wahrscheinlich einzigartiges Merkmal des Schweizer Berufsbildungssystems in Zusammenhang mit systemischer Innovation ist die Bedeutung, die der Forschung zukommt. Dies zeigt sich klar im Falle der Leading Houses, für die es nichts Vergleichbares zu finden gibt, jedenfalls nicht in den übrigen an diesem Projekt beteiligten Ländern. Selbst wenn ihr tatsächlicher Beitrag noch immer auf eine sehr limitierte Zahl von Bereichen des Bildungsprozesses beschränkt ist, steht ausser Zweifel, dass sie dazu beitragen, die Standards der Berufsbildungsforschung zu heben und gleichzeitig eine klare Botschaft an alle Beteiligten des Berufsbildungssystems senden, die auf das Forschungspotenzial aufmerksam macht und zeigt, wie wichtig eine auf Forschung basierende Wissensbasis ist. Nicht nur der Fall der Leading Houses, sondern auch die Reform der kaufmännischen Grundbildung zeigen, wie wichtig Forschung und allgemeine empirische Daten für den Monitoring- und Evaluationsprozess einer Reform sind. Die Case-Management-Innovation hingegen zeigt genau das Gegenteil auf: es scheint, dass von der vorhandenen Forschungsbasis nicht genügend Gebrauch gemacht wurde, obwohl Anzeichen bestehen, dass die Evaluation in den Händen eines Leading Houses liegt; falls dem so ist, so wäre dies ein geeigneter Weg, um ein gewisses Mass an

Zusammenarbeit zwischen zwar sehr unterschiedlichen, aber parallel verlaufenden Arten von systemischer Innovation einzuführen.

Der hohe Stellenwert, den die Schweiz der Berufsbildungsforschung beimisst, lässt zusätzlich die Frage nach der Verbindung zwischen Forschung auf der einen Seite und Innovation auf der anderen Seite aufkommen. Die Schweizer Fallstudien sind sicherlich ein Vorzeigemodell für die mögliche Nutzung von Forschung als Informationsinstrument für Berufsbildungspolitik und -praxis, wenn auch in geringem Umfang. Die Rolle der Forschung ist auch im Verlauf des Monitorings und der Beurteilung der Reformen, wie im Fall der kaufmännischen Grundbildung, von Bedeutung. Insgesamt deutet die Situation in der Schweiz aber ein weiteres Mal darauf hin, dass eine beständige Beziehung zwischen systemischer Innovation und Forschung fehlt. Obwohl aus rationaler Sicht angenommen werden könnte, dass Forschungsergebnisse ziemlich direkt als Inspirationsquelle für weitere Innovationen dienen könnten, scheint eine solche Verbindung in der Praxis nicht zu funktionieren; diese Verbindung muss in einem breiteren Zusammenhang weiter erforscht werden, unter Berücksichtigung der übrigen im Verlauf des gesamten Projekts durchgeführten Fallstudien. Wie dem auch sei, das Schweizer Umfeld der systemischen Innovation in der Berufsbildung hebt das Potenzial der Berufsbildungsforschung hervor und zeigt ebenfalls, dass sich eine nationale Strategie auszahlt, selbst wenn man die in der Forschung üblichen zeitlichen Einschränkungen berücksichtigt, die langfristige Investitionen zwangsläufig mit sich bringen.

**Anhang:
Besuche und Interviews**

Tagesprogramm Montag, 28. April 2008

Ort	Zeit	Meeting
BBT Bern Raum 3.01	08.30 – 10.00	<i>Kick-off meeting</i> Serge Imboden , Vizedirektor BBT Alain Garnier , Vizepräsident Schweizerische Berufsbildungs- ämter-Konferenz SBBK Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM Bruno Weber , Gewerkschaft Travail Suisse Peter Sigerist , Schweizerischer Gewerkschaftsbund
Raum 3.01	20 Minuten	<i>Kaffeepause</i>
BBT Bern Raum 3.01	10.20 – 11.40	<i>Konzept Case Management Berufsbildung</i> Serge Imboden , Vizedirektor BBT Gerda Lüthi , Projektverantwortliche BBT Christoph Marbach , Leiter Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Kanton Basel-Stadt
	11.45	<i>Verschiebung zum Bahnhof</i>
Zugfahrt nach Aarau	12.04 – 12.44	<i>IR 1923, Gleis 7</i> Serge Imboden , Vizedirektor BBT Adrian Wüest , Projektverantwortlicher BBT
Aarau	13.00 – 14.15	<i>Mittagessen</i> Serge Imboden , Vizedirektor BBT Adrian Wüest , Projektverantwortlicher BBT Kathrin Hunziker , Leiterin Abteilung Berufsbildung und Mittelschule Kanton Aargau
Abteilung Berufsbildung und Mittelschule Kanton Aargau	14.30 – 16.00	<i>Umsetzung Case Management Individuelle Massnahmen</i> Kathrin Hunziker , Leiterin Abteilung Berufsbildung und Mittelschule Kanton Aargau Lukas Landolt , kantonaler Lehrstellenförderer Eva Schaffner , Verantwortliche für angepasste Massnahmen
	16.00 – 16.30	<i>Filmclip mit anschliessender Diskussion</i>
	16.30	<i>Verschiebung zum Bahnhof</i>
Zugfahrt nach Bern	16.46 – 17.25	<i>IR 1930, Gleis 5</i>

Tagesprogramm Dienstag, 29. April 2008

Ort	Zeit	Meeting
BBT Bern Raum 3.07	09.00 – 10.30	<i>Reform der kaufmännischen Grundbildung und getroffene Massnahmen</i> Kathrin Frei , Projektverantwortliche BBT Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM Roland Hohl , Direktor, Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung IGKG
	15 Minuten	<i>Verschiebung zur kaufmännischen Berufsfachschule (Wirtschafts- und Kaderschule Bern)</i>
Berufsfachschule	15 Minuten	<i>Kaffeepause</i>
Kaufmännische Berufsfachschule	11.00 – 12.15	<i>Umsetzung (1)</i> Giusep Bass , Verantwortlicher für die Umsetzung der Reform an der Wirtschafts- und Kaderschule Bern Franz Hellmüller , Berufsfachschullehrer Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM
Restaurant Don Camillo	12.30 – 13.45	<i>Mittagessen</i> Christian Vifian , Direktor der Wirtschafts- und Kaderschule Bern Giusep Bass , Verantwortlicher für die Umsetzung der Reform an der Wirtschafts- und Kaderschule Bern Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM Adrian Wüest , Projektverantwortlicher BBT
Kaufmännische Berufsfachschule	14.00 – 14.30	<i>Umsetzung (2)</i> Lernende
	14.30 – 15.00	<i>Besuch einer Klasse</i>
	30 Minuten	<i>Transfer zur BEKB</i>
BEKB Schwarzenburgstrasse 160	15.45 – 17.15	<i>Umsetzung (3)</i> Maximilian Haselbach , Leiter Personalausbildung BEKB Stefan Stucki , Leiter Nachwuchsausbildung BEKB Michael Köhli , Leiter IT-Ausbildung BEKB Reto Zingg , Berufsbildner BEKB Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM

Tagesprogramm Montag, 28. April 2008

Ort	Zeit	Meeting
Bahnhof Bern Treffpunkt	07.50	Serge Imboden , Vizedirektor BBT Adrian Wüest , Projektverantwortlicher BBT
Zugfahrt nach Zürich	08.02 – 08.58	IR 815, Gleis 3
Uni Zürich Plattenstr. 14 Raum 423	09.00 – 10.30	Konzept Leading Houses Serge Imboden , Vizedirektor BBT Professor Fritz Oser , Vorsitzender Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung Professor Frank Achtenhagen , Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung
	15 Minuten	Kaffeepause
Uni Zürich Raum 423	10.45 – 12.00	Leading House Zürich Professor Uschi Backes-Gellner , Universität Zürich Professor Stefan Wolter , Universität Bern Berno Stoffel , Delegierter des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB Johannes Mure , Universität Zürich
	12.15 – 13.45	Mittagessen Professor Uschi Backes-Gellner , Universität Zürich Professor Stefan Wolter , Universität Bern Berno Stoffel , Delegierter des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB Serge Imboden , Vizedirektor BBT Adrian Wüest , Projektverantwortlicher BBT
	14.00 – 14.45	Meeting mit Doktorandinnen und Doktoranden und Forschenden Samuel Mühlemann , Doktorand Universität Bern Donata Bessey , Doktorandin Universität Zürich Simone Tuor , Doktorandin Universität Zürich
	14.45 – 15.15	Kaffeepause
Uni Zürich Raum 423	15.15 – 16.00	Abschlusstreffen Ursula Renold , Direktorin BBT Serge Imboden , Vizedirektor BBT Josef Widmer , Präsident Schweizerische Berufsbildungsämter- Konferenz SBBK Christine Davatz , Vizedirektorin Schweizerischer Gewerbeverband SGV-USAM Peter Sigerist , Schweizerischer Gewerkschaftsbund
	16.00	Ende des Besuchs, Verschiebung zum Bahnhof