
Schlussbericht

Evaluation Projekt „Zukunft HMS“ (Phase 2)

unter Einbezug der öffentlich-
rechtlichen und privaten Anbieter der
schulisch organisierten Grundbildung
Kaufrau / Kaufmann EFZ

30. Juni 2014

Im Auftrag von:

Staatssekretariat für Bildung,
Forschung und Innovation SBF
Effingerstrasse 27
3000 Bern

Autoren:

Franz Kehl
kehl@kek.ch

Miriam Frey
Miriam.frey@bss-basel.ch

Ralph Thomas
mail@ralphthomas.ch

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	iii
Zusammenfassung	v
1 Ausgangslage	1
1.1 Reformprojekt „Zukunft HMS“	1
1.2 Schulisch organisierte Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EFZ	2
2 Auftrag, Zielsetzung und Fragestellungen	4
2.1 Auftrag	4
2.2 Zielsetzung	4
2.3 Fragestellungen	4
3 Evaluationsmethode und Vorgehen	6
3.1 Vorgehen und Methoden der Evaluation	6
3.2 Grenzen der Evaluation	9
4 Die Landschaft der SOG-Anbieter Kauffrau/Kaufmann EFZ	10
4.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der öffentlich-rechtlichen und privaten Anbieter – <i>Zwei SOG-Kulturen</i>	10
4.2 Die Landschaft der Anbieter – Ausbildungsmodelle gem. BiVo und Varianten	12
4.2.1 Öffentlich-rechtliche Anbieter: Fokus auf die Berufsmatura	12
4.2.2 Private Anbieter: Vielfalt und Fokus auf das EFZ	13
4.3 Merkmale, Vor- und Nachteile der Ausbildungsmodelle und ihrer Varianten	14
4.4 Zwischenfazit zu den Ausbildungsmodellen	19
5 Resultate zur Bildung in beruflicher Praxis	20
5.1 Integrierte Praxisteile IPT	20
5.1.1 Status Umsetzung IPT und Zweck von IPT	20
5.1.2 IPT Formen und Organisation von IPT	22
5.1.3 Koordination von IPT und schulischem Unterricht	30
5.1.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen IPT	33
5.2 Problemorientierter Unterricht POU	37
5.2.1 Resultate	37
5.2.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu POU	42
5.3 Betriebspraktika	44
5.3.1 Resultate Kurzzeitpraktika	44
5.3.2 Resultate Langzeitpraktika	45
5.3.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu Betriebspraktika	48
5.4 Übergreifendes	49
5.4.1 Auswirkungen der in die Schule integrierten Bildung von beruflicher Praxis auf die Schulentwicklung	49
5.4.2 Qualitätssicherung	50

6	Resultate zum Qualifikationsverfahren	53
6.1	Erkenntnisse aus den ersten QV	53
6.1.1	Prüfungsanlage	53
6.1.2	Prüfungsergebnisse	54
6.2	Rückschlüsse auf das spezifische Profil der SOG-Absolvierenden	56
6.3	Erfahrungen mit IPT-Kompetenznachweisen	57
7	Resultate zur Qualifikation der Lehrpersonen – Externe Praktikerinnen oder interne Lehrpersonen?	59
7.1	Praxis bezüglich Qualifikation der Lehrpersonen	59
7.2	Herausforderungen und Empfehlungen	62
8	Schlussbetrachtung	65

Anhang 1 – Pflichtenheft / Fragestellung (Auszug)

Anhang 2 – Evaluationsmatrix

Anhang 3 – Interviewpartner

Anhang 4 – Datenquellen/Literatur

Anhang 5 – In den Kantonen umgesetzte Modelle (nach Kanton)

Anhang 6 – Gute Praxis IPT

Anhang 7 – Empfehlungen im Überblick

Abkürzungsverzeichnis

AE	Ausbildungseinheiten
AfB	Amt für Berufsbildung
ALS	Arbeits- und Lernsituation
BBG	Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG; SR 412.10)
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (NEU: SBFI)
BbP	Bildung in beruflicher Praxis
BBV	Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV; SR 412.101)
BFS	Bundesamt für Statistik
BiPla	Bildungsplan
BiVo	Bildungsverordnung
BM	Berufsmaturität
BOG	Betrieblich organisierte Grundbildung
BP	Betriebspraktikum
D&A	Dienstleistung und Administration (Ausbildungs- und Prüfungsbranche)
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EBMK	Eidgenössische Berufsmaturitätskommission
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
HGT	Hotel-Gastro-Tourismus (Ausbildungs- und Prüfungsbranche)
HMS	Handelsmittelschule(n)
IGKG	Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung
IKA	Information, Kommunikation, Administration
IPT	Integrierte Praxisteile
IPT-KN	IPT-Kompetenznachweis
KP	Kurzzeitpraktikum
KSHR	Konferenz Schweizer Handelsmittelschulrektorinnen und -rektoren
LLD	Lern- und Leistungsdokumentation
LZ	Leistungsziel
LZP	Langzeitpraktikum
OdA	Organisation der Arbeitswelt

ovap	Öffentliche Verwaltung/Administration publique (Ausbildungs- und Prüfungsbranche)
PE	Prozesseinheit
POU	Problemorientierter Unterricht
QS	Qualitätssicherung
QV	Qualifikationsverfahren
Q-Gruppe	Qualitätsgruppe
SA	Selbständige Arbeit
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SKKAB	Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen
SL	Schullehrplan
SLP Praxis	Standardlehrplan für die Bildung in beruflicher Praxis an Handelsmittelschulen
SLP Schule	Standardlehrplan für den schulischen Unterricht an Handelsmittelschulen
SOG	Schulisch organisierte Grundbildung
SPK	Schweizerische Prüfungskommission für die kaufmännische Grundbildung
ük	Überbetriebliche Kurse
WMS	Wirtschaftsmittelschule
W&G	Wirtschaft und Gesellschaft

Zusammenfassung

Ausgangslage und Methodik: Mit Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes per 2004 sind die von den Handelsmittelschulen (HMS) verliehenen Diplome nicht mehr eidgenössisch anerkannt. Die HMS können jedoch ihre Bildungsgänge auf die Anforderungen der kaufmännischen Grundbildung abstimmen und den eidgenössisch anerkannten Abschluss „Kaufmann / Kauffrau EFZ“ verleihen. Um diese Reform erfolgreich zu gestalten, wurde das Projekt „Zukunft HMS“ ins Leben gerufen, welches in zwei Phasen evaluiert wird. Der vorliegende Bericht beinhaltet die zweite Phase der Evaluation und fokussiert auf die Output- und Impact-Ebene. Es werden alle Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung (SOG) – ob öffentlich oder privat – mit einbezogen. Im Fokus stehen vier Hauptfragestellungen:

- Die Landschaft der SOG-Anbieter: Wer wendet welche Ausbildungsmodelle wie an?
- Die Bildung in beruflicher Praxis (BbP): Welche Formen von IPT (Integrierte Praxisteile), POU (Problemorientierter Unterricht) und Betriebspraktika haben sich bewährt, welche nicht?
- Die ersten Qualifikationsverfahren der HMS zur Erlangung des EFZ: Welche Erkenntnisse liefern sie? Welche Rückschlüsse auf das Profil der SOG-Absolvierenden lassen sie zu?
- Die Qualifikation der Lehrpersonen: Wer vermittelt die Bildung in beruflicher Praxis?

Die Evaluation wendet verschiedene Methoden kombiniert an. Dazu zählen insbesondere eine Basisbefragung aller SOG-Anbieter, Workshops mit kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen sowie eine vertiefte qualitative Befragung mittels Schulbesuchen, Interviews sowie einer Blog-Diskussion.

Der frühe Zeitpunkt der Evaluation setzt der Möglichkeit, Aussagen auf Wirkungsebene zu machen, enge Grenzen. Die Umsetzung der Reform befindet sich mehrheitlich noch im Pilotstatus, sodass die Daten auf der Wirkungsebene wenig erhärtet sind. Im Gegenzug bietet die Evaluation den beteiligten Akteuren einen wesentlichen Prozessnutzen i.S. von Hinweisen zur Optimierung der bestehenden Dispositive und im Hinblick auf die Ausgestaltung des Bildungsplans für die schulisch organisierte Grundbildung SOG, der ab 2015 gelten soll. Die schulisch organisierte Grundbildung fokussiert zum Zeitpunkt der Evaluation auf die Ausbildungs- und Prüfungsbranchen Dienstleistung und Administration, Hotellerie-Gastronomie-Tourismus, Bank und öffentliche Verwaltung.

Die Landschaft der SOG-Anbieter: Von den 57 öffentlich-rechtlichen Schulen bietet die grosse Mehrheit das konzentrierte Modell 3+1 mit Berufsmaturität an (3 Jahre Schule, 1 Jahr Praktikum) – entweder ausschliesslich (41 Schulen) oder mit einem Angebot des integrierten Modells 3i ergänzt (15 Schulen).

Bei den 50 privaten Schulen sind die Modelle vielfältiger. Die Umsetzungsvarianten orientieren sich jedoch grundsätzlich am konzentrierten Modell und bieten Abschlüsse in drei Jahren an (2 Jahre Schule, 1 Jahr Praktikum, Modell 2+1). Im Gegensatz zu den öffentlichen Anbietern, bei welchen Bildungsangebote mit Berufsmaturität dominieren, steht bei den privaten Anbietern das EFZ (B- oder E-Profil) im Zentrum.

Empfehlung 1: Bestandsaufnahme Anbieterlandschaft der SOG weiterführen

Die Bildung in beruflicher Praxis

Die **IPT** sind ein noch junges, aber zentrales, Ausbildungsgefäss, welches mit der jetzigen Reform eingeführt wurde. Der Fokus lag bislang im Aufbau des Instruments; die Feinjustierung und Optimierung wird nun folgen. Bei IPT ist es wesentlich zu erkennen, dass der Zweck je nach Ausbildungsmodell gemäss BiVo stark unterschiedlich ist. Die Evaluation hat aufgezeigt, welche IPT Formen heute von wem genutzt werden und wo die zukünftigen Herausforderungen liegen. Insgesamt existiert zu IPT heute eine sehr engagierte Praxis, die aktiv und gezielt mit dem restlichen Unterricht verknüpft wird.

Empfehlungen der Evaluation zu IPT:

- (2) Wirkung und Zweckmässigkeit der IPT Formen überprüfen
- (3) Kantonale Aufsicht verstärken
- (4) IPT Minimalziele für konzentrierte Modelle überprüfen
- (5) Bei der Umschreibung von IPT konsequent zwischen integrierten und konzentrierten Modellen unterscheiden
- (6) IPT-Stundendotation im integrierten Modell massvoll erhöhen bei gleichzeitiger Stärkung der Qualität von IPT
- (7) Kurzzeitpraktika fördern
- (8) Präzisere Definition „Auflösung des Klassenverbands“ und konsequente Durchsetzung

POU ist unabhängig von der Reform ein didaktisches Prinzip (Orientierung an Problemstellungen und praxisorientierten Situationen), welches sich auch international in verschiedensten Ausbildungskontexten im Vormarsch befindet. POU ist im Rahmen der schulisch organisierten Grundbildung insbesondere als Element der Bildung in beruflicher Praxis hervorgehoben und ist somit in den EFZ-Fächern IKA, W&G und, in geringem Umfang, in den Sprachfächern, zwingend anzuwenden. Die Umsetzung von POU ist weniger trivial als teilweise ange-

nommen wird und beschäftigt im Vergleich zu den anderen Säulen der Bildung in beruflicher Praxis mehr Lehrkräfte. Die zentralen Herausforderungen in POU sind durch das neue Lehrer/Schüler-Verhältnis, den damit verbundenen Aus- und Weiterbildungsbedarf einer grossen Zahl von Lehrkräften, den Entwicklungsaufwand der Curricula und Unterrichtsmaterialien sowie und nicht zuletzt durch den hohen Zeitaufwand, den POU mit sich bringt, bestimmt. Es ist deshalb naheliegend, dass diese Dimension der Reform die Schulen länger und im Umfang sogar mehr beschäftigt, als andere, teilweise stärker im Fokus stehende Elemente der Bildung in beruflicher Praxis.

Empfehlungen der Evaluation zu POU:

- (9) Anforderungen an POU bündeln und präziser fassen
- (10) Schnittstelle zu IPT und BP voraussetzen
- (11) POU als BbP nur in den definierten Fächern anrechnen

Die **Betriebspraktika** (BP) sind von der zeitlichen Dotation und von ihrer Bedeutung her in den konzentrierten Modellen das wesentlichste Element der Bildung in beruflicher Praxis der SOG und finden zur Hauptsache in Form von Langzeitpraktika (LZP) statt. Teilweise werden die LZP durch Kurzzeitpraktika (KP) ergänzt. In den integrierten Modellen finden keine LZP statt; dort wird die berufliche Praxis hauptsächlich durch IPT sowie durch gezielten Einsatz von KP gewährleistet. Aus der Evaluation geht hervor, dass KP nur bei öffentlichen Schulen ein Thema sind, nicht jedoch bei den privaten mit dem Modell 2+1. Bei knapp 30% der Schulen im Modell 3+1 werden KP durchgeführt. Diese dauern zwischen zwei und acht Wochen und werden entweder am Stück oder in zwei Teilen absolviert (und damit auch nicht zwingend im gleichen Betrieb). Bei den i-Modellen wird i.d.R. ein Kurzzeitpraktikum von 4 Wochen durchgeführt.

Aufgrund der Tatsache, dass die LZP in den meisten Fällen erst im Sommer 2014 ge-

startet werden, hat sich unsere Analyse auf die KP fokussiert. Dabei wurde mit einem relativ breiten Konsens deutliche Kritik an den Kurzzeitpraktika formuliert, v.a. an deren Qualität. Die KP seien zu kurz, um für die Betriebe attraktiv zu sein. Weiter könnten die Schulen meist wenig Einfluss auf die Betriebe nehmen und es finde oftmals ein diffuses, wenig zielgerichtetes Kennenlernen der Arbeitswelt statt. Indes finden sich in der Praxis auch gewichtige andere Stimmen und Varianten, wie KP für alle Seiten gewinnbringend umgesetzt werden können. Dem Problem des unspezifischen KP kann beispielsweise entgegengewirkt werden, wenn die IPT-Zielsetzungen auch in den KP verfolgt werden. Konkret: Aus dem Katalog der IPT-Leistungsziele wählt der Betrieb einige wenige Bildungsziele aus und führt eine Art „Mini-Arbeits- und Lernsituationen“ durch.

Empfehlung 12: Auslandpraktika ermöglichen

Die Auswirkungen der Reform auf die Schulen sind beträchtlich und betreffen nicht nur die Inhalte und die Didaktik, sondern auch die Organisation der Schule resp. des Unterrichts sowie, nicht zuletzt, die Infrastruktur. Die Qualitätssicherung ist ein wesentlicher Baustein für den Erfolg der Reform. Dabei ist die Delegation der **Qualitätssicherung** der Bildung in beruflicher Praxis in den Betrieben (LZP, KP) an die Schulen ein Wesensmerkmal der schulisch organisierten Grundbildung, die Nähe zu den Betrieben nicht nur verlangt sondern auch ermöglicht.

Empfehlung 13: Die Praxis der Schulen in der Qualitätssicherung im delegierten Modell stärken

Die ersten Qualifikationsverfahren: Die Evaluation erhielt Einblick in die ersten Qualifikationsverfahren (QV) der SOG-HMS Ausbildungsgänge 3i in den Kantonen Genf und Tessin. Die Analyse zeigt auf, dass die Vorgaben bezüglich Konzeption erfüllt wurden. Der Schwierigkeitsgrad der schriftli-

chen Prüfung der HMS-Kandidat/-innen ist mit demjenigen der BOG vergleichbar. Die Prüfungsexperten/-innen selbst beurteilen die durchgeführten mündlichen Prüfungen 3i jedoch als, global gesehen, einfacher als die des dualen Weges. Insbesondere seien die Lernenden gezielt auf gewisse Prüfungsfragen vorbereitet gewesen; bei anderen Fragestellungen könne bei den HMS-Kandidat/-innen vom eingeschränkten Praxiserfahrungshintergrund her weniger profund nachgefragt werden. Die Prüfungsanlage vermag dennoch gute von schlechten Kompetenzprofilen zu unterscheiden. Insofern ist die Prüfungsanlage valide.

Nicht nur bei den integrierten, sondern bei allen Modellen fliesst schliesslich die Bewertung von IPT in die betriebliche Note des QV ein. Da die IPT neu sind, ist auch das Bewerten von IPT-Arbeiten neu. Es wurde i.d.R. viel Gedanken- und Entwicklungsarbeit in die IPT-Kompetenznachweise gesteckt. Weiter wurden unterschiedliche Formen des Prüfens und Bewertens entwickelt: Von komplexen Konstrukten mit Beurteilung von multiplen Tätigkeiten und Leistungszielen durch verschiedene Lehrpersonen mit Teilnoten für Gruppenprozesse und Einzelleistungen bis zu globalen, summarischen Bewertungen in Selbst- und Fremdevaluation im Zweier-Prüfungsgespräch.

Empfehlung 14: Die Praxis von IPT-Kompetenznachweisen weiterentwickeln

Die Qualifikation der Lehrpersonen: Im Gegensatz zur übrigen Lehrtätigkeit beinhaltet die Vermittlung von Bildung in beruflicher Praxis eine Coaching-Funktion der Lehrpersonen. Es geht nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr darum, die Lernenden zu begleiten, Anstösse zu geben und Fragen zu stellen. Bezüglich Qualifikation der Lehrpersonen hat sich eine deutliche Diskrepanz zwischen öffentlichen und privaten SOG-Anbietern gezeigt. Die privaten Anbieter legen einen substanziell grösseren Wert auf die berufspraktischen Kompetenzen ihrer IPT-Lehrpersonen als

die HMS. Zudem kennen weniger als die Hälfte der HMS schulinterne Vorgaben in Bezug auf die Qualifikation der IPT-Lehrpersonen (Private: 71%). Geeignet für die Vermittlung von IPT sind aus der Perspektive der Evaluation sowohl Praktiker/-innen mit didaktischen Zusatzqualifikationen (z.B. Berufsbildner/innen aus Betrieb oder üK mit einer Schulung zur Betreuung von IPT) als auch schulinterne Lehrpersonen (v.a. IKA, W&G), deren Praxiserfahrung noch nicht allzu weit zurückliegt oder die neben der Unterrichtstätigkeit sogar berufstätig sind. Ein erfolgsversprechendes Modell kann auch das Team-Teaching sein (zwei Lehrpersonen betreuen eine IPT-Gruppe), welches bereits verschiedentlich angewandt wird. Denn in dieser Konstellation können sich komplementäre Kompetenzen der Lehrpersonen ergänzen.

Empfehlungen zur Qualifikation der Lehrpersonen:

(15) Personalentwicklung IPT an öffentlich-rechtlichen Schulen

(16) Ermessensspielraum bei der Qualifikation der Lehrpersonen SOG nutzen

(17) Zusatzqualifikation für Gymnasiallehrkräfte, die Elemente von Bildung in beruflicher Praxis unterrichten

(18) Aus- und Weiterbildung für Bildung in beruflicher Praxis

1 Ausgangslage

Mit Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes (BBG) per 2004 sind die von den Handelsmittelschulen (HMS) verliehenen Diplome nicht mehr eidgenössisch anerkannt. Die HMS können jedoch ihre Bildungsgänge auf die Anforderungen der kaufmännischen Grundbildung abstimmen und den Absolventinnen/Absolventen den eidgenössisch anerkannten Abschluss „Kaufmann / Kauffrau EFZ“ verleihen.

Die Anpassung der HMS an die Anforderungen der kaufmännischen Grundbildung muss insbesondere der Tatsache Rechnung tragen, dass in den HMS als Vollzeitschulen der Bezug zur beruflichen Praxis anders gestaltet ist als in der „dualen“ betrieblich organisierten beruflichen Grundbildung (BOG).

Um die Reform erfolgreich zu gestalten, wurde das Projekt „Zukunft HMS“ ins Leben gerufen. Es wurde eine nationale Projektleitung eingesetzt sowie Projektleitungen in allen Kantonen. Die Evaluation des Projekts wurde in zwei Teile gegliedert. In den Jahren 2010/2011 wurde der erste Teil der Erarbeitungsphase des Projekts „Zukunft HMS“ evaluiert.¹ Der vorliegende Bericht enthält die Ergebnisse der zweiten Phase der Evaluation. Dabei steht die Umsetzung von Bildung in beruflicher Praxis im Zentrum des Interesses.

1.1 Reformprojekt „Zukunft HMS“

Das Reformprojekt „Zukunft HMS“ gliedert sich in drei Phasen:²

- Pilotphase (2005-2007): In der Pilotphase wurden Elemente und Formen der Bildung in beruflicher Praxis in ausgewählten Schulen getestet. Die Pilotphase wurde 2007 abgeschlossen und evaluiert.³
- Erarbeitungsphase (2007-2009): In der Erarbeitungsphase wurden die Grundlagendokumente für die Bildungsgänge an den HMS erarbeitet. Die zentralsten Dokumente sind dabei die HMS-Richtlinien sowie die Standardlehrpläne (SLP Schule und SLP Praxis). Als Grundlage der HMS-Richtlinien diente das Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 24. Januar 2003 (Reglement 2003).
- Umsetzungsphase (2009-2014): Die HMS-Richtlinien und die Standardlehrpläne sind bis Ende 2014 gültig. Ab dem 1. Januar 2015 wird die Verordnung über die berufliche Grundbildung „Kauffrau / Kaufmann EFZ“ auch für die HMS gelten.

Zu beachten ist: Das Reformprojekt „Zukunft HMS“ umfasst die öffentlich-rechtlichen Schulen. Neben den 57 Handelsmittelschulen gibt es zum Zeitpunkt der Evaluation 50 private Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung (SOG), für welche die Umsetzung der Reform ebenfalls relevant ist. Für diese gilt bis Ende 2014 ein Übergangsbildungsplan auf Basis der Bildungsverordnung 2012. Ab 2015 werden sowohl für die öffentlich-rechtlichen wie auch für die privaten SOG-Anbieter die Bildungsverordnung (Bi-

¹ Vgl. econcept (2011): Projekt «Zukunft HMS»: Evaluation der Erarbeitungsphase, Schlussbericht vom 22. September 2011, im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT und der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK.

² Für nähere Informationen dazu vgl. econcept (2011) oder BBT, SBBK (2010): Zukunft Handelsmittelschulen: Umsetzungsplanung / Informationskonzept vom 1. Januar 2010 (<http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01599/index.html?lang=de>).

³ Vgl. Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger und Andrea Zeder: Schlussbericht zum Pilotprojekt „Zukunft der Handelsmittelschulen“. Universität St. Gallen und Service de la recherche en éducation (SRED), 30. September 2007.

Vo 2012 Kaufmann/Kauffrau EFZ), der neue SOG-Bildungsplan (SOG-BiPla 2015) und die neue Berufsmaturitätsverordnung gelten.

In der vorliegenden Evaluation werden alle Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung – ob öffentlich oder privat – mit einbezogen.

1.2 Schulisch organisierte Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EFZ

Die berufliche Grundbildung unterscheidet die betrieblich organisierte, klassisch duale Grundbildung (BOG) von der an Vollzeitschulen vermittelten schulisch organisierten Grundbildung (SOG).

Die BOG und die SOG unterscheiden sich zunächst⁴ hinsichtlich der Verantwortung, Aufsichtszuständigkeiten und Vertragspartner sowie hinsichtlich der Finanzierung⁵:

- Bei der BOG wird ein Lehrvertrag mit dem Betrieb abgeschlossen, welcher die Hauptverantwortung betreffend Erreichung der beruflichen Handlungskompetenzen trägt: Der schulische Teil der Ausbildung fällt unter die Verantwortung der kaufmännischen Berufsfachschulen, welche durch die Kantone finanziert werden.
- Bei der SOG trägt die Schule die Verantwortung; es besteht ein Ausbildungsvertrag zwischen Schulen und Auszubildenden.

Innerhalb der SOG werden die HMS primär durch die öffentliche Hand (Kantone) finanziert. Private Anbieter sind selbsttragend und werden folglich von deren Nutzern finanziert.

Aus didaktischer Sicht gestaltet sich in der SOG vor allem der Bezug zur beruflichen Praxis anders, welche durch verschiedene Elemente wie integrierte Praxisteile (IPT), problemorientierter Unterricht (POU) und Praktika vermittelt wird.

Im Jahr 2012 wurden 3'225 Handelsmittelschuldiplome verliehen.⁶ Zum Vergleich: Im selben Jahr wurden 11'308 EFZ ausgestellt (1'830 Profil B und 9'478 Profil E).⁷ Von den privaten SOG-Anbietern werden weitere Abschlüsse / Zertifikate vergeben, beispielsweise das Bürofachdiplom und das Handelsdiplom VSH oder das Diplom Kaufm. Mitarbeitende in Hotellerie & Tourismus von hotelleriesuisse. Diese Abschlüsse werden vom Bundesamt für Statistik jedoch nicht erfasst.

Das SOG-Angebot der öffentlich-rechtlichen Schulen ist vor allem in der lateinischen Schweiz von grosser Bedeutung – am stärksten in Genf. Während der Anteil der Handelsmittelschuldiplome am Total der Ausbildungen gemäss BBG⁸ gesamtschweizerisch rund 5% ausmacht, sind es in Genf etwa 22%, gefolgt vom Tessin (18%) und Neuenburg (14%). In den Grossregionen Zürich, Ost- und Zentralschweiz liegt der Anteil bei unter 3%. Ein Grund für diese regionalen Unterschiede ist darin zu sehen, dass die duale berufliche Grundbildung in der lateinischen Schweiz weniger verbreitet ist als in der Deutschschweiz (fehlende Lehrstellen).

⁴ Weitere Unterschiede, bzw. Charakteristika siehe Kap. 4.1

⁵ Vgl. Wettstein, E., Amos, J. (2010): Schulisch organisierte berufliche Grundbildung, Studie im Auftrag der SBBK, Bericht vom 27. August 2010

⁶ Diese entsprechen indes noch der alten Nomenklatur resp. basieren auf den althergebrachten HMS-Lehrgängen.

⁷ Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik der beruflichen Grundbildung 2012 und Statistik der Bildungsabschlüsse 2012 (NB: 11'308 = EFZ total, inkl. Repetenten, SOG-Private und Art. 32 BBV)

⁸ Ausbildungen gemäss BBG = eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ und eidgenössisches Berufsattest EBA. Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik der beruflichen Grundbildung 2012 und Statistik der Bildungsabschlüsse 2012.

Indessen haben private Handelsschulen mit Vollzeitschulangeboten und Betriebspraktikum vor allem in der Deutschschweiz bereits langjährige Erfahrungen mit der Ausbildung hinsichtlich der Erlangung des EFZ gemacht. Diese Ausbildungsgänge waren mittels Richtlinien vom 22. Dezember 1983 über die Voraussetzungen für die Anerkennung der Abschlussprüfung an schweizerischen Handelsmittelschulen und den Richtlinien vom 24. August 2006 für die Organisation der Ausbildung und Lehrabschlussprüfung bei Anbieter einer schulisch organisierten Grundbildung reglementiert. Beide Richtlinien wurden per Ende 2011 mit dem Inkrafttreten der Verordnung über die berufliche Grundbildung Kauffrau /Kaufmann EFZ (BiVo 2012) aufgehoben.

Tabelle 1 führt Informationen zu den öffentlich-rechtlichen und den privaten SOG-Anbieter im Überblick auf.

Tabelle 1: SOG-Anbieter im Überblick

	Öffentlich-rechtlich	Privat
Anzahl Schulen⁹	57	50
D-CH	30	45
F-CH	23	4
I-CH	4	1
Organisationsform/Verbände	Konferenz Schweizer Handelsmittelschulrektorinnen und -rektoren (KSHR) Ansprechpartner für Koordination, Qualitätssicherung und Erfahrungsaustausch	Verband Schweizerischer Handelsschulen (VSH) / Groupement Suisse des Ecoles de Commerce (GEC) Koordination und Qualitätssicherung für VSH-Diplome
Rechtliche Grundlage	Bis Ende 2014: Richtlinien vom 26. November 2009 für die Organisation der beruflichen Grundbildung und des Qualifikationsverfahrens an Handelsmittelschulen (auf Basis des Reglements 2003) Ab 2015: BiVo 2012 und SOG-BiPla 2015	Bis Ende 2014: Übergangsbildungsplan Kauffrau / Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für privatrechtliche Handelsschulen der schulisch organisierten Grundbildung (auf Basis der BiVo 2012) Ab 2015: BiVo 2012 und SOG-BiPla 2015

⁹ Konsolidierte Daten aus Erhebung 2013 KEK / BSS / RTh im Rahmen der vorliegenden Evaluation.

2 Auftrag, Zielsetzung und Fragestellungen

2.1 Auftrag

In der vorliegenden zweiten Phase der Evaluation steht die Umsetzung von Bildung in beruflicher Praxis (BbP) bei den SOG-Anbietern im Vordergrund. Die Evaluation generiert gemeinsam mit den im Projekt beteiligten Akteuren Steuerungswissen und weist damit einen formativen Charakter auf, der sich auch in den entsprechenden Methoden und Prozessen, die zur Anwendung kommen, niederschlägt. Gleichzeitig erlaubt die Evaluation einen externen Blick auf den Stand des Projekts „Zukunft HMS“.

2.2 Zielsetzung

Ziel der Evaluation ist, dass die an der schulisch organisierten Grundbildung Kauffrau / Kaufmann EFZ beteiligten Akteure über die notwendigen Grundlagen verfügen, damit die HMS-Bildungsgänge sowie die Bildungsgänge der privaten Anbieter erfolgreich an die neue Bildungsverordnung der kaufmännischen Grundbildung resp. an die neue Berufsmaturitätsverordnung angepasst werden können. Die Resultate der Evaluation sollen in die Erarbeitung des definitiven Bildungsplans 2015 für die schulisch organisierte Grundbildung einfließen, die ab Anfang 2014 angegangen wird. Im Fokus stehen vier Hauptfragestellungen:

- Die Landschaft der SOG-Anbieter: Wer wendet welche Ausbildungsmodelle wie an?
- Die Bildung in beruflicher Praxis (BbP): Welche Formen von IPT (Integrierte Praxis-teile), POU (Problemorientierter Unterricht) und Betriebspraktika (Kurzzeit- und Langzeitpraktika) haben sich bewährt? Welche nicht?
- Die ersten Qualifikationsverfahren der HMS zur Erlangung des EFZ: Welche Erkenntnisse liefern sie? Welche Rückschlüsse auf das Profil der SOG-Absolvierenden lassen sie zu?
- Die Qualifikation der Lehrpersonen: Wer vermittelt die Bildung in beruflicher Praxis?

2.3 Fragestellungen

Die konkreten Fragestellungen wurden vom Auftraggeber definiert und im Rahmen der Begleitgruppensitzung vom 22. Februar 2013 priorisiert. Diese prioritären Fragestellungen betreffen:

- IPT / POU inkl. Qualifikation der Lehrpersonen in IPT
- Umsetzung des Qualitätssicherungskonzepts
- Differenzierung der Ergebnisse nach HMS – privaten Anbietern und nach Modellen (2+1, 3+1, 3i) / Sprachregionen / Profilen

Tabelle 2 führt die konkreten Fragestellungen gemäss Pflichtenheft auf. Die zu Projektbeginn priorisierten Fragestellungen sind farblich markiert.

Tabelle 2: Fragestellungen im Überblick (gemäss Pflichtenheft)

Instrumente / Angebote der Bildung in beruflicher Praxis	
(1)	*Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis in die SOG integriert? Wie werden die theoretisch-schulische Bildung und die Bildung in beruflicher Praxis in der Schule koordiniert? Bestehen Unterschiede zwischen privat-rechtlichen Handelsschulen und öffentlich-rechtlichen HMS?
(2)	Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis im Langzeitpraktikum umgesetzt? Wie wird die Organisation der Praktikumsbetreuung gewährleistet? Wie werden die Schnittstellen zwischen den Lernorten HMS / SOG-Anbieter und Langzeitpraktikum und den jeweils dafür zuständigen Stellen auf nationaler und kantonaler Ebene gewährleistet?
(3)	*Wie werden die Modelle 2+1 und 3+1 umgesetzt? Wie werden Modelle der integrierten beruflichen Praxis im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit der OdA bzw. wie ist sie sichergestellt? (Checkliste 1 Ziff. 3 und Checkliste 2 QS-Konzept)
(4)	*Werden in den verschiedenen Modellen Kurzzeitpraktika durchgeführt? Wie lange dauern sie und wie sind sie gestaltet?
(5)	Wie organisieren die Schulen ihre Aufgaben im Zusammenhang mit dem Langzeitpraktikum? (Musterpflichtenheft QS-Konzept)
(6)	*Welche Qualitätssicherungsmassnahmen werden für die Bildung in beruflicher Praxis verwendet? Wie werden die Qualitätsstandards gemäss QS-Konzept umgesetzt? Wie wird die QS von den Verbundpartnern wahrgenommen?
(7)	*Wie werden die Schullehrpläne im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei?
(8)	*Wie wird der problemorientierte Unterricht in der Schule umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? (Checkliste 1 Ziff. 2 und Checkliste 2 QS-Konzept)
(9)	*Welche Modelle 2+1 wurden von den Kantonen genehmigt?
(10)	Wie sind die kantonalen Prozesse und Zuständigkeiten organisiert?
Planung und Konzeption der QV	
(11)	Wie planen die Schulen das Qualifikationsverfahren?
(12)	Welche Konzeptionen erarbeiten sie?
Spezifisches Profil der SOG-Absolvierenden	
(13)	Wie sieht das Profil der SOG-Absolvierenden aus? Wie unterscheidet es sich vom Profil der Grundbildung zum EFZ Kauffrau/Kaufmann?
Qualifikation der Lehrpersonen	
(14)	*Welches Qualifikationsprofil weisen die Lehrpersonen auf, die Bildung in beruflicher Praxis vermitteln? (Checkliste 1 Ziff. 1 QS-Konzept)
(15)	Welche Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen werden genutzt?

Anmerkung: Die vom Auftraggeber und der Begleitgruppe priorisierten Fragestellungen sind hellblau markiert und mit einem * versehen.

3 Evaluationsmethode und Vorgehen

3.1 Vorgehen und Methoden der Evaluation

Die vorliegende Evaluation gliedert sich in vier Arbeitsschritte. Dabei kamen verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Einsatz. Tabelle 3 stellt Vorgehen und Erhebungsmethodik zunächst im Überblick dar. Danach werden die einzelnen Schritte kurz erläutert.

Tabelle 3: Evaluationsschritte im Überblick

	Methoden	Resultate
Schritt 1 (März-April 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dokumentenanalyse ▪ Leitfadengestützte Experteninterviews ▪ Adressbeschaffung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung der Ist-Situation ▪ Formulierung Evaluationshypothesen und Fragestellungen ▪ Evaluationsinstrumente (Interviewleitfäden, Befragungsinstrumente) ▪ Vollständige Adressliste der kantonalen Stellen, die privaten Bildungsanbietern Bildungsbewilligungen erteilen ▪ Vollständige Adressliste der privaten Bildungsanbieter, die aktuell über eine Bildungsbewilligung verfügen
Schritt 2 (April-Mai 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online-Befragung aller SOG-Anbieter (Vollerhebung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswertung der Befragung, Statistiken ▪ Input für die Diskussion mit den kantonalen HMS-Projektleitungen bzw. SOG-Zuständigen
Schritt 3 (Mai-Juni 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Workshops mit kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergänzung, Analyse und Interpretation der Resultate der Basisbefragung ▪ Grundlagen für Formulierung der Fragestellungen für die qualitative Erhebung ▪ Übersicht über die Modelle und Modellvarianten sämtlicher SOG-Anbieter
Schritt 4 (Juli- Okt. 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertiefende qualitative Erhebung: Schulbesuche, Telefoninterviews, Blog-Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifikation von guter und kritischer Praxis ▪ Identifikation von Optimierungspotential

Schritt 1: Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Evaluationsinstrumente

Zu Beginn der Evaluation erfolgte eine Analyse der existierenden Dokumentation im Hinblick auf die Evaluationsfragestellung und zwecks Entwicklung der Evaluationsinstrumente. Weiter wurden sechs leitfadengestützte Experteninterviews geführt:

- Interview Kantone mit Ursula Zimmermann (Kanton Bern), Frédéric Ottesen (Kanton Genf), Susann Schläppi (SBBK)
- Interview SKAAB mit Roland Hohl (D&A), Matthias Wirth (Bank), Martin Baumann (HGT)
- Interview Begleitgruppe „Zukunft HMS“ mit Martin Dolder (KSHR) und Judith Renner (Projektleiterin „Zukunft HMS“)
- Interview EHB mit Patrick Lachenmeier und Vesna Labovic

- Interview VSH mit Andreas Hösli (VSH und Bereichsleiter Kaufmännische Grundbildung Kalaidos Bildungsgruppe AG)
- Interview mit Dora Fitzli, Leitende Evaluatorin Evaluation „Zukunft HMS“ Phase 1

Im Rahmen der Vorarbeiten wurden überdies vollständige und aktuelle Adresslisten von den 57 HMS (alle KSHR Mitglieder) und den 50 privaten SOG-Anbietern (Stufe Schulleitung) sowie von den für die SOG zuständigen Personen bei den kantonalen Berufsbildungsämtern erstellt (insbesondere jenen, die für die Bildungsbewilligung für Praktikumsbetriebe und private Anbieter der SOG zuständig sind).

Schritt 2: Basisbefragung der SOG-Anbieter

In einem zweiten Schritt erfolgte eine internetbasierte Befragung sämtlicher Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung SOG in der Schweiz (dreisprachig) zwecks Beschaffung grundlegender Daten. Die Adressdaten wurden durch das nationale Projekt „Zukunft HMS“ und den VSH zur Verfügung gestellt und von den Evaluatoren bestmöglich bereinigt.

Die Basisbefragung wurde zwischen Ende März und Mitte April aufgesetzt, getestet und am 18. April lanciert. Zur Steigerung des Rücklaufs wurden zwei Reminder von Seiten des SBFJ versendet (am 6. Mai 2013 und am 14. Mai 2013). Die Online-Befragung lief bis am 16. Mai 2013.

Die Rücklaufquote der Basisbefragung lag bei hohen 73%: Von den angeschriebenen 113 SOG-Anbietern konnten die Antworten von 83 Schulen verwendet werden.

Tabelle 4: Rücklauf der Basisbefragung SOG-Anbieter

	Rücklauf	Grundgesamtheit	Rücklaufquote
Alle	83	113 ¹⁰	73%
Trägerschaft			
Privat	44	53	83%
Öffentlich	39	60	65%
Sprache:*			
Deutsch	63	78	81%
Französisch	16	30	53%
Italienisch	4	5	80%

* bezieht sich auf die Fragebogenversion (d/f/i)

¹⁰ Basierend auf unbereinigten Adressdaten wurden 6 Schulen mit befragt, die formal gesehen nicht zu den Anbietern von SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ gehören. In den nachfolgenden Auswertungen wurden diese nicht berücksichtigt.

Schritt 3: Workshops mit kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen

Im dritten Schritt wurden die bisherigen Resultate gemeinsam mit den kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen in einem Workshopformat ergänzt, analysiert und interpretiert. Es wurden zwei Workshops durchgeführt:

- Workshop in Zürich am 29. Mai 2013
- Workshop in Lausanne am 4. Juni 2013

Daraus entstand eine konsolidierte Liste¹¹ der 57 öffentlich-rechtlichen (kantonalen) HMS und der 50 privaten Handelsschulen mit den entsprechenden Ausbildungsmodellen und Angaben zu den Bildungsbewilligungen. Die nachfolgend dargestellten Resultate beziehen sich auf diese bereinigten Daten und damit, wie im Kapitel 1.2, Tabelle 1 dargestellt, auf 57 öffentliche Schulen und 50 private Schulen.

Schritt 4: Vertiefende qualitative Erhebung

Fokus 1: Welche Erfahrungen hat man mit den ersten betrieblichen QV in den SOG-HMS Ausbildungsgängen 3i im Tessin und in Genf gemacht? Wie erfolgreich waren die Kandidatinnen/Kandidaten? Durchgeführt wurden zwei Fokusgruppen mit Experten/Expertinnen der mündlichen berufspraktischen Prüfung, OdA-Vertreter/-innen und EHB-Projektleiter/-innen (Tessin: 23. September 2013, Genf: 26. September 2013).

Fokus 2: Wie werden die Ausbildungsgefässe IPT / Praktika / theoretisch-schulischer Unterricht koordiniert resp. das didaktische Prinzip POU umgesetzt? Wie könnte man IPT und POU aus Sicht der Lernenden und der Lehrpersonen noch optimieren? Durchgeführt wurden:

- acht Besuche an ausgewählten Schulen vor Ort mit Befragung von HMS-Verantwortlichen, IPT-Verantwortlichen und mit Lernenden¹²
- Telefoninterviews mit HMS-Verantwortlichen und IPT-Verantwortlichen an vier ausgewählten Schulen¹³

sowie

- eine Blog-Diskussion mit IPT-Verantwortlichen und IPT-Lehrpersonen, die den Teilnehmenden ermöglichte, zwischen dem 16. Oktober und dem 1. November 2013, ihre Erfahrungen mit IPT und den IPT-Kompetenznachweisen darzustellen.

¹¹ Siehe Anhang 5 „In den Kantonen umgesetzte Modelle“

¹²

1. Kantonsschule am Brühl, St.Gallen
2. ESC La Neuveville
3. Minerva Zürich
4. Ecole de Commerce Hôtellerie-Tourisme, Lausanne
5. ESTER, La-Chaux-de-Fonds
6. Gymnase de Nyon
7. Centro Professionale Commerciale, Lugano
8. Ecole Schulz, Genève

¹³

1. Bildungszentrum kvBL Liestal
2. Bénédict Schulen Luzern
3. Feusi Bildungszentrum Bern
4. HSO Schulen Zürich

In den 12 Schulen der qualitativen Vertiefung wurden 18 Schulleitungspersonen (Rektor/-innen/Vize-Rektor/-innen, Bereichsleitungen), 12 IPT-Verantwortliche und 12 Lernende befragt sowie Einblick in sechs Praxisfirmen, bzw. Firmenkonstrukte gewährt¹⁴. An der Blog-Diskussion haben sich 17 Schulen (11 öffentliche, sechs private), zwei Kantonsvertreter und ein IPT-Anbieter mit 26 Beiträgen beteiligt.

Insgesamt, in Anbetracht der Tatsache, dass gewisse Schulen die Entwicklungsarbeit der Ausbildungs- und insbesondere der IPT-Modelle gemeinsam vornahmen¹⁵, kann davon ausgegangen werden, dass mit der qualitativen Vertiefung die Modelle von ca. der Hälfte sämtlicher SOG-Anbieter erfasst und betrachtet werden konnten.

3.2 Grenzen der Evaluation

Jede Evaluation hat ihre Grenzen. Es ist wichtig, diese bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die grösste Einschränkung ist durch den Evaluationszeitpunkt begründet. Dieser wurde im Hinblick auf die Entwicklung des definitiven Bildungsplans für die SOG gut gewählt. Gleichzeitig ist allerdings zu beachten, dass in dieser frühen Phase Aussagen zu den Wirkungen und zum Nutzen der verschiedenen Formen der Bildung in beruflicher Praxis schwierig sind. In besonderem Masse gilt dies für die Langzeitpraktika, welche in vielen Fällen noch gar nicht begonnen haben. Aussagen dazu sind daher nur im Sinne eines Ausblicks der Schulen resp. ihrer Erwartungen dazu möglich. Aber auch die Beurteilung der IPT ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Angebote erst gerade aufgebaut wurden; die Phase der Konsolidierung und Optimierung folgt erst noch. Das heisst, dass die Daten der Evaluation zu einem guten Teil auf Pilotdurchführungen von IPT resp. auf Pilotklassen und Pilotprüfungen beruhen. Auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass die gewählten Dispositive, d.h. IPT-Formen und Organisation, grundlegend geändert werden, wird die Praxis doch noch laufend und wesentlich optimiert. Das Bild, das die Evaluation zeichnet, ist eine Momentaufnahme und kann sich rasch wieder verändern.

Weiter erlaubte uns die Vollerhebung bei den SOG-Anbietern die Gewinnung von wichtigen Basisdaten. Vertiefte qualitative Analysen waren dann jedoch nur punktuell möglich.

Schliesslich sind die Konzepte und die Terminologie teilweise noch nicht genügend verankert. Dies führte dazu, dass im Rahmen der Befragungen die Fragen teilweise unterschiedlich verstanden und beantwortet wurden. Insbesondere werden die Modellbezeichnungen von den Schulen unterschiedlich verwendet. Dieser Umstand konnte allerdings mittels Konsolidierung in den kantonalen Workshops und der nachgelagerten Datenbereinigung teilweise aufgefangen werden.

¹⁴

1. « Chocco » (Helvartis) : Ecole supérieure de commerce Tramelan
2. SuiServices (diverse Firmen) : Kantonsschule am Brühl St.Gallen, ESC La Neuveville, CPC Lugano
3. „InnovaPresent“ (Helvartis) : Stiftung Arcoidis, Zürich
4. Practime (Helvartis) : ESTER, La-Chaux-de-Fonds
5. « Kangoo Institute » (Helvartis) : Ecole Schulz, Genève
6. « NovaWay » (Helvartis) : EPCO des gymnases du canton de Vaud

¹⁵ Zum Beispiel:

- Gymnase de Nyon und EPCO in Bussigny geben Einsicht in sämtliche 8 Gymnasien des Kantons Waadt
- CPC Lugano und SuiServices geben Einsicht in sämtliche 4 CPC des Kantons Tessin
- Kantonsschule am Brühl, St.Gallen und SuiServices funktionieren wie die andern Kantonsschulen im Kanton
- ESTER La-Chaux-de-Fonds und Practime kollaborieren mit dem Lycée Jean-Piaget in Neuchâtel
- InnovaPresent der Stiftung Arcoidis bedient sämtliche Privatschulen der Kalaidos Bildungsgruppe Schweiz

4 Die Landschaft der SOG-Anbieter Kauf- frau/Kaufmann EFZ

Es ist eine zentrale Leistung der Evaluation, eine aktualisierte Übersicht über die Anbieter der schulisch-organisierten Grundbildung Kauffrau/Kaufmann herzustellen, sowie über das Angebot dieser Anbieter. Die Evaluation der Phase 1¹⁶ hat dies bereits in einer Vollbefragung getan, allerdings aufgrund der damaligen Auftragsdefinition nur für die öffentlich-rechtlichen Schulen und, aufgrund des Standes der Umsetzung an den Schulen, zumindest zum Teil basierend auf Absichtserklärungen resp. Konzeptarbeiten dieser Schulen. Die Evaluation Phase 2 hat den Auftrag, das gesamte Bild zu zeichnen, d.h. das Angebot SOG Kauffrau/Kaufmann inklusive aller privaten Anbieter darzustellen. Dies ist wichtig im Hinblick auf die Definition des neuen Bildungsplans 2015 für SOG-Anbieter: Bei reglementarischen Arbeiten ist es wesentlich zu wissen, wer die von der Reglementierung Betroffenen sind und was sie tun.

Die Anbieterlandschaft zeichnen wir in Kapitel 4.2. Im vorangehenden Kapitel 4.1 stellen wir i.S. von Vorbemerkungen und zur Verortung der Modelle einige grundsätzliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der privaten und der öffentlich-rechtlichen Anbieter dar. Kapitel 4.3 diskutiert die Vor- und Nachteile der Modelle im Hinblick auf Bildung in beruflicher Praxis und leitet damit über zum Kapitel 5, in welchem die Bildung in beruflicher Praxis analysiert wird.

4.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der öffentlich-rechtlichen und privaten Anbieter – Zwei SOG-Kulturen

Im Hinblick auf die zukünftig gemeinsame Regulierung der Anbieter SOG Kauf-
frau/Kaufmann ist es wichtig, einige wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von privaten und öffentlich-rechtlichen Anbietern darzustellen.

Spannungsfeld	
Privat-rechtliche Anbieter	Öffentliche Anbieter
↔	↔
<ul style="list-style-type: none"> ▪ BOG Standards stehen im Zentrum ▪ Nähe Betriebe / betriebliche Praxis ▪ z.T. gesamtschweizerische Anbieter ▪ Kant. Bewilligung und Aufsicht oft bei Berufsbildungsamt angesiedelt ▪ Finanziell selbsttragend ▪ Freier Markt <p><u>Auf Modelle bezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EFZ steht im Zentrum <p>Standards: - 3J. mit LZP ⇒ EFZ-E/B / (BM) - Varianten / Sonderangebote / branchenspezifische Angebote (z.B. HGT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeinbildung im Zentrum, mit starker Ausrichtung auf die Fachhochschulen ▪ Nähe Gymnasien / gym. Unterricht ▪ Kantonale Anbieter ▪ Kant. Bewilligung und Aufsicht oft bei Mittelschulamt angesiedelt ▪ Öffentlich finanziert ▪ Politisch gesteuert <p><u>Auf Modelle bezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ BM steht im Zentrum <p>Standards: - 4J. mit LZP ⇒ BM / (EFZ-E) - 3J. integriert ⇒ EFZ-E / (BM)</p>

¹⁶ Siehe Bericht von econcept, 2011.

Die Mehrheit der öffentlich-rechtlichen Anbieter richtet sich traditionellerweise an höheren Allgemeinbildungsansprüchen aus. Die oft vorgefundene Angliederung an kantonale Gymnasien und andere Bildungsinstitutionen (73%)¹⁷ unterstreicht und verstärkt diesen Aspekt. Entsprechend liegt die kantonale Zuständigkeit für die öffentlich-rechtlichen Schulen oft bei den Mittelschulämtern, die diese Schulen zudem auch öffentlich finanzieren – und deren Angebot bildungspolitisch steuern. Die klar definierte Absicht der öffentlich-rechtlichen Schulen, die Lernenden so gut wie möglich auf eine weiterführende tertiäre Ausbildung vorzubereiten (Fachhochschule oder höhere Fachschule), gibt die Orientierung der Schulen wieder. Dementsprechend wurde das historische Modell der dreijährigen eidg. anerkannten Handelsschuldiplome um 39 Wochen Langzeitpraktikum in einem Betrieb ergänzt, ohne jedoch die Allgemeinbildung resp. die dafür zur Verfügung stehende Zeit allzu massiv zu beschneiden. Bei öffentlich-rechtlichen Anbietern steht sodann konsequenterweise die Berufsmatur im Vordergrund, wovon die exklusiven BM-Modelle zeugen, d.h. ein Start ist nur im BM-Modus möglich. Das ist bei 74% der öffentlich-rechtlichen Anbieter der Fall. 24% der Schulen bieten ein E-Profil-Abschluss an, keine ein B-Profil.¹⁸ Die E-Profil-Abschlüsse sind exklusiv auf integrierte Modelle beschränkt und betreffen insbesondere schwächere Lernende im Tessin, Genf, La Chaux-de-Fonds und die Schulen des Kantons Bern¹⁹. Alle öffentlich-rechtlichen Schulen bis auf eine, das Schweizerische Sportgymnasium in Davos, bieten das BM-Profil an. In diesem Sinne gilt für die öffentlich-rechtlichen Anbieter: Die beste berufliche Grundbildung ist eine gute Allgemeinbildung.

Bei den privaten Anbietern stehen demgegenüber konsequent die BOG-Standards resp. die Ausrichtung an der betrieblichen Praxis im Vordergrund. Das Ziel der Ausbildung ist damit primär die Sicherstellung eines erfolgreichen Übergangs in die Arbeitswelt und nur sekundär in eine weiterführende tertiäre Bildung. Entsprechend steht bei den privaten Anbietern das EFZ im Vordergrund, das nur in wenigen Fällen (4) mit der BM kombiniert wird. Das B-Profil wird von allen ausser von fünf (von 50) Anbietern angeboten. Dieses Angebot korrespondiert mit den Lernenden. Anders als bei den öffentlichen Schulen ist die Zusammensetzung bei den privaten Anbietern heterogener und umfasst oft insbesondere auch lernschwächere Schüler/-innen sowie Personen mit Motivationsproblemen im Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenleben. Bei den privaten Anbietern haben wir es zudem, dies im Gegensatz zu den öffentlich-rechtlichen kantonalen Schulen, in vielen Fällen mit regionalen, überregionalen oder gesamtschweizerischen Anbietern zu tun, die untereinander in einem klaren Wettbewerb stehen und ihre Angebote selbsttragend am Markt finanzieren. Das Angebot der beruflichen Grundbildung Kaufrau/Kaufmann EFZ stellt dabei ausnahmslos einen der Grundpfeiler der Geschäftstätigkeit dar. Die zuständige kantonale Behörde ist in aller Regel die Lehr- und Schulaufsicht des Berufsbildungsamtes.

Diese historischen, marktbedingten und systemfunktionalen Unterschiede der privaten und öffentlich-rechtlichen Anbieter, wie sie hier dargestellt werden, sind genereller Natur, sie treffen aber nicht immer zu. Es gibt ausreichend benennbare lokale und regionale Abweichungen von dieser Darstellung, die wiederum kontextuell und historisch bedingt sind. Indessen stehen die Angebote und Modelle der privaten Anbieter in aller Regel komplementär zu den öffentlich-rechtlichen Anbietern: Beide Angebote und ihre jeweili-

¹⁷ Gem. Angaben Basisbefragung. Andere Bildungsinstitutionen sind z.B. Berufsfachschulen oder Kantonale Bildungszentren.

¹⁸ Gem. konsolidierte Daten.

¹⁹ wobei der Kanton Bern die i-Modelle aus Spargründen künftig im deutschen Teil des Kantons nicht mehr anbieten wird

gen Ausprägungen haben ihre Berechtigung und erfüllen ihre jeweilige kontextbedingte Funktion in der bildungspolitischen Landschaft.

4.2 Die Landschaft der Anbieter – Ausbildungsmodelle gem. BiVo und Varianten

In diesem Kapitel zeigen wir auf, wer was wo anbietet. Das „wie“, also insbesondere wie die Bildung in beruflicher Praxis umgesetzt wird, stellen wir im Kapitel 5 dar.

4.2.1 Öffentlich-rechtliche Anbieter: Fokus auf die Berufsmatura

In der Schweiz bieten 57 öffentlich-rechtliche Anbieter die berufliche Grundbildung Kaufrau/Kaufmann mit EFZ in Vollzeitschulen an. 41 Schulen bieten das konzentrierte²⁰ Modell 3+1 exklusiv mit BM-Abschluss an, 15 Schulen bieten das integrierte Modell und das konzentrierte Modell 3+1 zugleich an, nur eine Schule bietet ausschliesslich das integrierte Modell an.²¹ Abschlüsse im E-Profil ohne BM sind an öffentlichen Schulen nur im Rahmen der integrierten Modelle an 14 Schulen vorgesehen. Die Kantone Bern, Genf, Jura, Neuenburg und Tessin bieten das integrierte Modell an. Drei Schulen, in Tramelan (BE), La-Chaux-de-Fonds (NE) und Neuchâtel bieten einen BM-Abschluss im Rahmen des integrierten Modells in drei Jahren für besonders „schulbegabte“ Lernende an. Die rein deutschsprachigen Kantone bieten ausschliesslich das Modell 3+1 mit BM an, ebenso die Kantone Freiburg, Waadt²² und Wallis. Das B-Profil wird an öffentlichen Schulen zurzeit nicht angeboten.

Die Homogenität dieses Bildes gibt einerseits korrekt die Tatsache wider, dass die Vielfalt bezüglich Ausbildungsmodellen und Varianten bei den öffentlichen Schulen eher gering ist. Andererseits ist diese Homogenität aber auch eine vermeintliche und genau dieser Kategorisierung geschuldet. In der Realität hat jede Schule ihr eigenes Profil entwickelt, angefangen von Schwerpunkten in den allgemeinbildenden Fächern über die Kooperation mit bestimmten Branchen resp. Betrieben bis hin zu Umsetzungsvarianten, in denen Kurzzeitpraktika angeboten werden oder das Langzeitpraktikum in den Semestern 6 und 7 stattfindet, und das letzte Semester wiederum an der Schule ist, zwecks Prüfungsvorbereitung²³.

²⁰ In konzentrierten Modellen erfolgt die Bildung in beruflicher Praxis hauptsächlich mittels eines Langzeitpraktikums, in den integrierten Modellen wird sie hauptsächlich in den kontinuierlich in den schulischen Unterricht integrierten Praxis-teilen vermittelt. Gemäss BiVo Kauffrau/Kaufmann, Art. 28.

²¹ Es handelt sich hierbei um das Schweizerische Sportgymnasium in Davos, das das integrierte Modell in einer gestreckten Variante von 4 Jahren Dauer mit E-Profil (ohne BM) anbietet.

²² wobei der Kanton Waadt nach drei Jahren, nach bestandem Abschluss der schulischen Fächer und vor dem Betriebspraktikum, ein „Diplôme de culture générale“ abgibt

²³ Bsp. Kantonsschule am Brühl, St.Gallen.

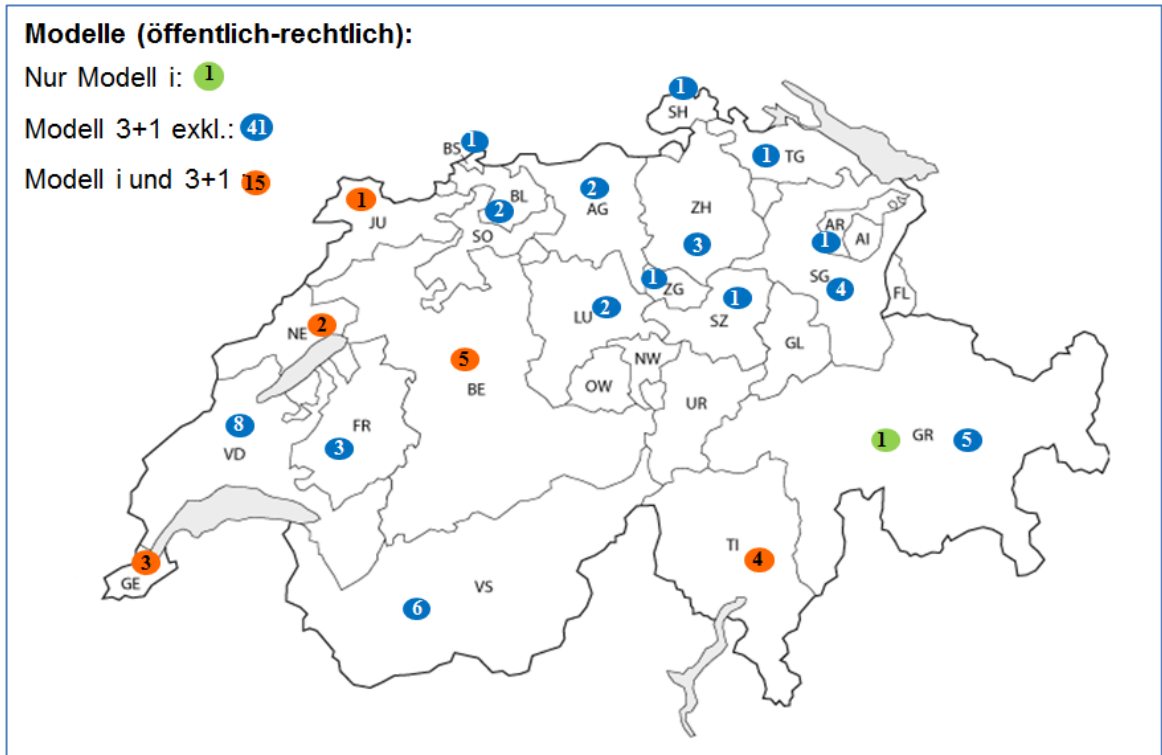


Abbildung 1: Modelle der öffentlich-rechtlichen Anbieter nach Kanton, Stand Juli 2013

4.2.2 Private Anbieter: Vielfalt und Fokus auf das EFZ

Schweizweit bieten 50 private Schulen einen Lehrgang zur Erlangung eines EFZ als Kauffrau/Kaufmann an. Die Umsetzungsvarianten sämtlicher Anbieter orientieren sich grundsätzlich am konzentrierten Modell und bieten den Abschluss in drei Jahren an. Es werden branchenspezifische Lösungen angeboten.

Die Umsetzungsvariante 3/2/1, d.h. drei Semester Schule, zwei Semester Langzeitpraktikum, ein Semester Schule, ist dominant und wird von 34 der insgesamt 50 Schulen angeboten. Das Modell 2/2/2 mit dem Langzeitpraktikum im zweiten Ausbildungsjahr ist branchenspezifisch für Lernende der Ausbildungs- und Prüfungsbranche HGT zugeschnitten und wird insgesamt von 14 Schulen angeboten, wobei fünf exklusiv diese Variante anbieten. Das Modell 4/2 mit dem Langzeitpraktikum im dritten Ausbildungsjahr wird von fünf Schulen angeboten. Andere Modelle finden sich ebenfalls an fünf Schulen. Es handelt sich dabei um sogenannte Talent Schools, die sich i.d.R. an Sportler/-innen richten und länger dauern. Eine Schule im Kanton Luzern bietet eine Kombination von SOG und BOG an, die auch als Variante 2/4 bezeichnet werden kann. Hier findet ab dem zweiten Ausbildungsjahr die Ausbildung im Betrieb statt mit einem Tag Schule pro Woche.

Die privaten Anbieter unterscheiden sich von den öffentlichen Schulen nicht nur durch diese Vielfalt der Ausbildungsvarianten, sondern auch durch die Möglichkeit von Zwischenabschlüssen vor der Erlangung des EFZ. So bieten viele Anbieter zwei VSH-Diplome²⁴, das Bürofachdiplom und das Handelsdiplom, als Zwischenschritte auf dem

²⁴ Siehe <http://www.vsh-asec.ch/de/Ausbildungen/abschlusse.26/burofachdiplom-vsh.27.html> [18.12.2013]

Weg zum EFZ an. Im Bereich der Branche HGT findet sich das Diplom Kaufm. Mitarbeitende in Hotellerie & Tourismus von hotellerieuisse wieder. Diese Diplome ermöglichen einen raschen Eintritt in den Arbeitsmarkt, insbesondere für Jugendliche, welche die Ausbildung vor Erlangung des EFZ abbrechen, aber auch modular für Erwachsene, als Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt.

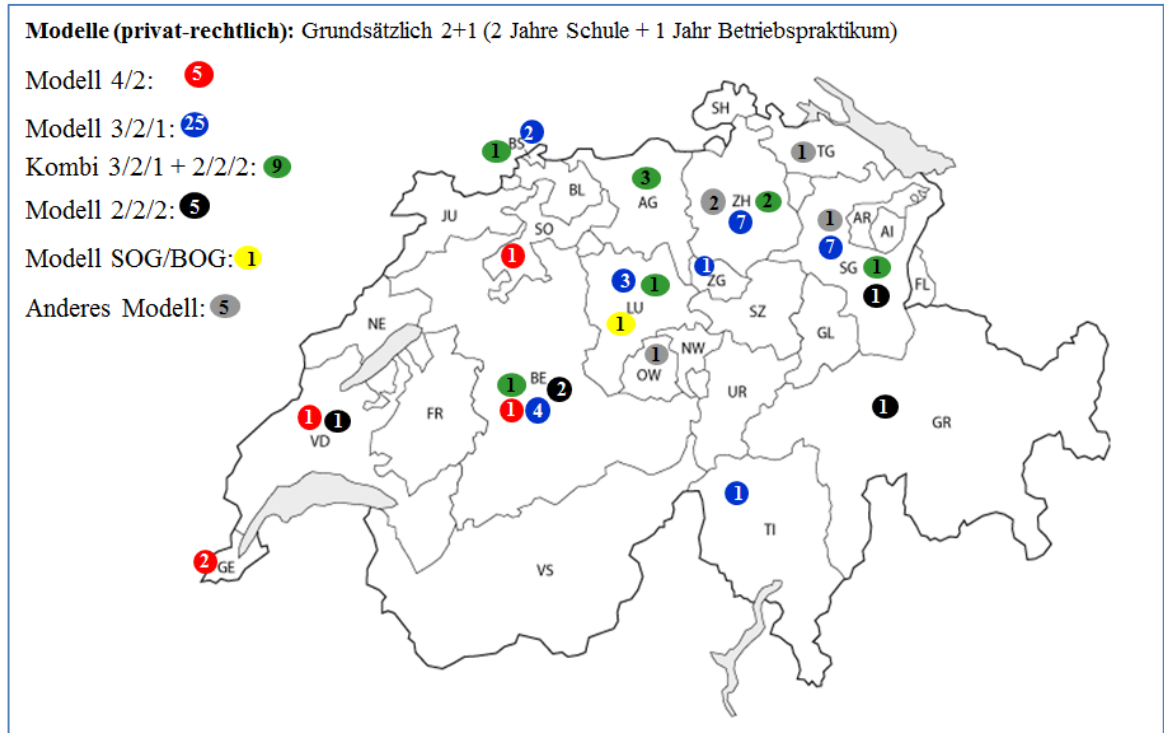


Abbildung 2: Ausbildungsvarianten der privat-rechtlichen Anbieter, Stand Juli 2013

4.3 Merkmale, Vor- und Nachteile der Ausbildungsmodelle und ihrer Varianten

In diesem Kapitel stellen wir die Vor- und Nachteile der verschiedenen Ausbildungsmodelle und ihrer Umsetzungsvarianten dar und erläutern ausgewählte Aspekte daraus, namentlich:

- Zum EFZ in drei oder vier Jahren – die BM macht den Unterschied
- Wann und wo braucht es wieviel IPT?
- Mischformen SOG/BOG
- Konflikte zwischen Modell- und Profilwahl und Zeitpunkt der IKA-Prüfung

Die nachfolgende Tabelle fasst einige Merkmale und Argumente für und wider die Ausbildungsmodelle sowie deren Umsetzungsvarianten zusammen. Die Argumente werden aus gemischter Perspektive vorgebracht (Lernende, Schulen, Lehrpersonen, Regulatoren, Betriebe). Dabei ist zu berücksichtigen, dass operative Vor- und Nachteile im heutigen Setup von gewissen Rahmenbedingungen abhängen, die grundsätzlich veränderbar sind (z.B. Promotion oder Termin zentraler Prüfungen), während andere Vor- und Nachteile grundsätzlicher Natur sind. Wir haben in dieser Tabelle versucht, auf die grundsätzlichen Aspekte zu fokussieren.

Tabelle 5: Wichtigste Vor- und Nachteile der Modelle und Umsetzungsvarianten

Modelle	+ + Vorteile + +	- - Nachteile - -
Modelle öffentlich-rechtlicher Schulen		
3+1 inkl. BM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stellt keine grundsätzliche Veränderung sondern eine Ergänzung des traditionellen Handelsschulmodells um ein LZP dar, d.h. Akzeptanz gross²⁵ ▪ Ergänzendes Angebot zur BOG mit Fokus auf BM / Allgemeinbildung, d.h. Förderung eines höher qualifizierten Berufsnachwuchses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eher lange Dauer, v.a. im Vergleich zu BOG mit BM1
3i > klassisch > mit BM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergänzung der SOG in Situationen, in denen es an Ausbildungsstellen resp. an Praktikumsstellen in den Betrieben mangelt > für eher schwächere Lernende, die eine BM nicht schaffen > für besonders motivierte Lernende, die rasch eine Tertiärbildung anstreben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eher hohe Kosten durch Praxisfirmen im Rahmen von IPT ▪ Keine reale Berufspraxis bei Abschluss; allfällige Kurzzeitpraktika erlauben nicht mehr als einen Einblick, aber nicht die Sammlung einer realen Berufserfahrung inkl. allen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten
Modell 2+1: Umsetzungsvarianten private Schulen		
3/2/1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Lernenden haben genügend Zeit für das Finden und die Vorbereitung des Praktikums ▪ Eingespieltes Modell, auch für die Betriebe ▪ Bei Start im Winter vorteilhaft im heutigen Setup bzgl. Profilwahl und IKA-Abschluss ▪ Gestaffelte VSH-Abschlüsse (Bürofach- und Handelsdiplom), anschliessend LZP, anschliessend EFZ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ IPT startet früh und recht intensiv ▪ IKA wird de facto im ersten Jahr absolviert, was gemeinsam mit dem frühen IPT-Start zu einer leicht unausgewogenen Lektionentafel führt ▪ Betriebliche Prüfungen ½ Jahr nach Ende des Praktikums ▪ Spezialdiplome (Sprache, IT) müssen i.d.R. während des Praktikums oder kurz danach abgelegt werden, was eine Belastung sein kann resp. eine knappe Vorbereitung bedingt
2/2/2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einfaches, erklärbares Modell ▪ Keine zu lange Schulphase ▪ Massgeschneidert auf Diplom Kaufm. Mitarbeitende in Hotellerie & Tourismus (2 Jahre inkl. LZP) ▪ Von der Branche stark getragen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akkumulation im ersten Jahr von IKA (480 Lektionen), IPT (160 Lektionen) und zusätzlich oft zwei Fremdsprachen auch im B-Profil²⁶, d.h. sehr unausgewogene Lektionentafel, sehr dichtes Programm im ersten Jahr ▪ Das dritte Jahr kann für die Lernenden lange sein, nachdem sie ein Jahr in der Praxis tätig waren.
4/2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sämtliche schulischen Schlussprüfungen am Ende der zweijährigen Schulzeit und nicht erst nach dem Praktikum ▪ Betriebliche Prüfungen am Ende 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lange Schulzeit (2 Jahre) bevor die Praxis beginnt

²⁵ Viele Schulen boten bereits im Vorfeld dieser Reform ein Langzeitpraktikum zur BM, jedoch ohne branchenspezifische berufspraktische Prüfung der entsprechenden Handlungskompetenzen: Diese machen heute den Unterschied.

²⁶ Oft wird die Profilwahl erst nach dem 1. Jahr oder noch später festgelegt, also wird für sämtliche Lernende der höhere Anspruch an IKA (gem. B-Profil) und der höhere Anspruch an Fremdsprachen und W&G (gem. E-Profil) angestrebt.

Modelle	++ Vorteile ++	-- Nachteile --
	<p>des Praktikums, wenn das Wissen frisch ist</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgewogene Lektionentafel ▪ Vorteil für Praktikumsbetriebe: Praktikanten/-innen sind in der Theorie vollständig ausgebildet und auch bereits geprüft ▪ Stellensuche direkt aus dem Praktikum bzw. Weiterbeschäftigung im Praktikumsbetrieb möglich 	
2/4 oder Mischform SOG/BOG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr Praxiserfahrung resp. Bildung in beruflicher Praxis der Lernenden ▪ Potentiell weniger Kosten für die Schule bzw. die Lernenden (falls die lange Phase in den Betrieben durch diese selbst finanziert wird) ▪ Bessere Rentabilität für den Betrieb, da längere Anwesenheit im Betrieb 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ IPT ist zwar als Vorbereitung auf das LZP auch hier grundsätzlich sinnvoll, aber im Verhältnis von Aufwand/Nutzen nicht im gleichen Masse zu rechtfertigen. ▪ Variante, die im Vollzug einen Entscheid über den massgeblichen Bildungsplan erfordert, SOG oder BOG (Auswirkungen auf schulische Lektionenzahl, Anzahl QV-Erfa-Noten betrieblich und Anzahl üK-Tage)

Zum EFZ in drei oder vier Jahren – die BM macht den Unterschied

Von aussen betrachtet mag es auf den ersten Blick befremdlich anmuten, dass bei öffentlichen Schulen der Abschluss Kauffrau/Kaufmann mit EFZ in vier Jahren erreicht wird, bei privaten Schulen indes in drei Jahren. Die Evaluation kommt deshalb nicht umhin, sich mit diesem Umstand auseinanderzusetzen.

Mit der Reform der öffentlichen Handelsmittelschulen / Wirtschaftsmittelschulen hat man sich dazu entschieden, die bestehenden Ausbildungsgänge durch gezielte Eingriffe stärker an die Anforderungen der Arbeitswelt und des EFZ heranzuführen. Die bis dahin bestehenden Praktika (i.d.R. ca. 39 Wochen) waren kürzer und v.a. waren weder die Ansprüche an die Praktikumsbetriebe stringent reglementiert, noch waren, und das ist der wesentliche Unterschied zu heute, diese mit den OdA, sprich den Ausbildungs- und Prüfungsbranchen gekoppelt. Zu diesem Zweck wurden mit der Reform insbesondere folgende Elemente geregelt:

- Praktika sind mit LLD, Erfüllung von betrieblichen LZ und üK branchenspezifisch gesteuert;
- es findet am Schluss des Praktikums das betriebliche branchenspezifische QV statt;
- die Praktikumsbetriebe der SOG müssen die gleichen Anforderungen wie Lehrbetriebe der BOG erfüllen.

Damit sollte im Wesentlichen der Anspruch an die Bildung in beruflicher Praxis erfüllt werden, der für die Erlangung eines EFZ grundlegend ist. Gleichzeitig wollte man die Stärken der HMS, nämlich ihre fundierte theoretisch-schulische Ausbildung, nutzen und ihre Positionierung im Bildungsangebot nicht in Frage stellen. Deshalb wird das Angebot mit der Berufsmatur kombiniert, und deshalb hat man sich dazu entschieden, nicht eines der drei Schuljahre durch ein Praktikum zu ersetzen, sondern das Praktikum im Anschluss daran stattfinden zu lassen. Bei 3+1 sprechen wir also in allen Fällen von einem Abschluss mit Berufsmatur und damit einem hohen Ausbildungsniveau.

Die privaten Handelsschulen bieten im Gegenzug dazu seit jeher eine dreijährige Ausbildung zum EFZ mit starkem Praxisbezug an. Das Langzeitpraktikum ist Teil des Kernangebots dieser Schulen. Nur 4 von 50 Schulen bieten einen Lehrgang mit BM an, der ebenfalls drei Jahre dauert. Analog der 3-jährigen BOG mit integrierter BM geht der zusätzliche Maturitätsunterricht zu Lasten des Anteils an Bildung in beruflicher Praxis.

In diesem Sinne ist der Unterschied von 2+1 und 3+1 im Wesentlichen in der Berufsmatura zu sehen. Das zusätzliche Jahr, das die öffentlichen Schulen anbieten, wird hauptsächlich für die Erlangung des Zutrittstickets für die weiterführende Bildung auf Tertiärstufe eingesetzt. Im Wissen darum, dass die BM2 (im Nachgang zum EFZ) im Vollzeitstudium ein Jahr dauert, ist diese Differenz für den BM-Abschluss plausibel. Die vier privaten Schulen, die ein EFZ mit BM-Abschluss in drei Jahren anbieten, richten sich mit diesem Angebot exklusiv an sehr leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, analog der drei öffentlich-rechtlichen Schulen, die das Modell 3i mit BM anbieten. Über die Qualität der BM-Abschlüsse liegen der Evaluation keine Angaben vor.²⁷

Wann und wo braucht es wieviel IPT?²⁸

IPT dient, in den konzentrierten Modellen, dazu, Schüler/-innen besser auf die Praktikumseinsätze vorzubereiten. Historisch betrachtet wurde IPT zudem in die SOG Kauffrau/Kaufmann eingeführt, damit sich die *öffentlichen* Schulen stärker mit ihrer Rolle als berufsbildende Schulen auseinandersetzen und ihren schulischen Unterricht entsprechend stärker an der Praxis orientieren.

In der Praxis von heute hat sich IPT in vielfältiger Form bewährt. Dennoch hat die Evaluation zwei Situationen geortet, in denen der Einsatz von IPT in der heute reglementierten Form etwas eng gefasst scheint:

- a) bei branchenhomogenen Ausbildungsangeboten (auf eine einzige Ausbildungs- und Prüfungsbranche ausgerichtet); in einzelnen privaten Handelsschulen angewendet;
- b) bei Mischformen SOG/BOG.

Bei branchenhomogenen Angeboten bietet sich heute den Schulen die Möglichkeit, mit einem gezielt auf die Bedürfnisse der abnehmenden Betriebe ausgerichteten branchenkundlichen resp. branchenorientierten Unterricht den eigentlichen Zweck von IPT auch zu erfüllen, nämlich die Lernenden besser auf das Praktikum vorzubereiten. So finden sich heute in den branchenhomogenen HGT-Angeboten Unterrichtsformate, die sehr konkret und praxisorientiert Kompetenzen für den Praktikumseinsatz einüben (z.B. Buchungs- und Klientenverwaltungssysteme der Hotellerie). In solchen Fällen ist es sinnvoll, die bestehenden Formate mit IPT zu kombinieren resp. diese als IPT zu führen.

Mischformen SOG/BOG

Mischformen SOG/BOG wurden von der Evaluation nicht spezifisch untersucht. Die Evaluation hat in der Modellübersicht einen Anbieter identifiziert, der eine Mischform durch-

²⁷ Informationen dazu sind in den Qualitätsberichten der Anbieter greifbar. Diese sind eine wichtige Grundlage für die Erteilung der Bildungsbewilligungen. Sie liegen ggf. bei der EBMK (Bewilligung der BM-Lehrgänge) und/oder den kantonalen Behörden (Bildungsbewilligungen) vor. Im Rahmen der Evaluation wurden diese nicht berücksichtigt, insbesondere weil die Evaluation bei den privaten Anbietern auf die Umsetzung des Übergangsbildungsplans fokussierte, der erst ab dem Ausbildungsjahr 2012/2013 erstmals umgesetzt wurde.

²⁸ In dieser Diskussion klammern wir das integrierte Modell aus, wo IPT einen ganz anderen Zweck erfüllt als in den konzentrierten Modellen (siehe dazu auch Kapitel 5.1.1)

führt. Gemäss Aussagen verschiedener Akteure im Feld sollen Mischformen indes auf relativ breites Interesse stossen und potentiell an Terrain gewinnen. Mischformen SOG/BOG sind auch aus anderen Branchen bekannt, z.B. in Form eines Basislehrjahrs in der Informatik. In der SOG Kauffrau/Kaufmann spricht nichts gegen deren Durchführung und Ausdehnung. Will man die Praxisorientierung und damit die praktische Handlungskompetenz der SOG-Absolventen/-innen stärken, sollten solche Modelle Förderung erfahren. Zu klären ist für solche Fälle indes, ob der praktische/betriebliche Teil als Praktikum mit Praktikumsvertrag (gem. Logik SOG) oder i.S. einer BOG mit Lehrvertrag geführt wird. Dies hat wichtige Implikationen auf die Finanzierung und v.a. auch auf die Frage, welcher Bildungsplan, SOG oder BOG, als Grundlage gelten soll, bzw. ob der „9. Abschnitt: Schulisch organisierte Grundbildung“ der Bildungsverordnung oder der generelle Teil der BiVo rechtsverbindlich sein soll (siehe auch Tabelle 5 weiter oben). Insbesondere sollte in Mischformen SOG/BOG die Pflicht zur Durchführung von IPT überdacht werden. Aus unserer Perspektive erscheint IPT hier nicht verhältnismässig, da der Aufwand der Schule gross ist und der Nutzen auf Seiten der Betriebe durch die längere „Praktikumsdauer“ sowieso schon erhöht ist. In diesem Sinne ist das Ziel der guten Vorbereitung auf den Praktikumseinsatz auch hier gerechtfertigt, erscheint aber mit IPT in der heute reglementierten Form nicht verhältnismässig, und ein möglicherweise leicht erhöhter Einarbeitungsaufwand auf Seite der Betriebe zumutbar.

Konflikte zwischen Modell- und Profilwahl und Zeitpunkt der IKA-Prüfung

Die dargestellten Umsetzungsvarianten des konzentrierten Modells 2+1 der privaten Anbieter haben bezüglich der zentralen IKA-Prüfung gewisse Vor- und Nachteile, weil diese zu einem fixen Zeitpunkt einmal im Jahr, im Frühling, stattfindet. Für die Varianten 2/2/2 sowie 3/2/1 mit Start im Sommer bedeutet dies, dass IKA de facto vor Ende des zweiten Semesters abgeschlossen sein muss. Das heisst im heutigen System nichts anderes, als dass man tendenziell zu wenig Zeit für IKA hat resp. die Lektionentafel sehr unausgewogen wird und man andere Lerninhalte zurückstellen muss. Gemäss Aussagen der befragten Schulen und anderen Akteuren, sind die Resultate der ersten zentralen IKA-Prüfung in Sommer 2013 ernüchternd ausgefallen.

Aufgrund der gängigen Promotionspraxis der privaten Anbieter stellt sich noch ein zweites Problem mit der IKA-Prüfung. Weil die Promotion bzw. die definitive Wahl zwischen B- und E-Profil meistens erst nach dem ersten Jahr oder noch später stattfindet, werden heute vielerorts sämtliche Schüler/-innen, auch diejenigen, die eher im E-Profil am richtigen Ort wären, an die schwierigere B-Profil-Prüfung geschickt, um nicht ein unüberbrückbares Hindernis in der Profilwahl zu haben. Diese Praxis ist bei den Kantonen nicht unumstritten, da eine profilspezifische Prüfung grundsätzlich nicht in einem andern Profil – unabhängig ob mit höheren oder tieferen Anforderungen – verwertet werden darf. Gewisse Schulen lösen dieses Problem, indem sie die Kandidat/-innen an beide Prüfungen schicken.

In Anbetracht dieser Problemlage sollten im SOG-BiPla 2015 oder auf nachgelagerter Ebene der Ausführungsbestimmungen klare Bestimmungen zum Zeitpunkt der IKA-Prüfungen in Einklang mit den Ausbildungsmodellen und dem Zeitpunkt der Profilwahl erstellt werden. Aus evaluatorischer Sicht sollten dabei didaktische Aspekte und die Qualität der Ausbildung prioritär zu organisatorischen Fragen gestellt werden.

4.4 Zwischenfazit zu den Ausbildungsmodellen

Die folgenden Punkte ergeben sich als Fazit aus der Betrachtung des Modellüberblicks:

- Jedes Ausbildungsmodell hat einen geschichtlichen und kontextuellen Hintergrund und ist mit Vor- und Nachteilen behaftet. Es kann nicht losgelöst davon betrachtet und beurteilt werden; d.h. dass die generisch formulierten Vor- und Nachteile eines einzelnen Formats im Einzelfall anders zu beurteilen sind. Beispielhaft ist das beim Modell 2/2/2 der Fall, das von aussen betrachtet einige markante Herausforderungen aufweist, aber in der Praxis von den verantwortlichen und durchführenden Akteuren als attraktives und starkes Modell beurteilt wird.
- Integrierte Modelle werden oft als Ersatzlösungen mangels Ausbildungs- bzw. Praktikumsstellen in den Betrieben angeboten. Mancherorts, wo diese heute bestehen, werden sie explizit als Übergangsmodell bezeichnet.
- Das konzentrierte Modell 3+1 mit BM dient insbesondere der Förderung eines höher qualifizierten Berufsnachwuchses.
- Innerhalb der konzentrierten Modelle 2+1 gewähren die Umsetzungsvarianten 4/2 und 2/4 (Mischform SOG/BOG) eine ausgeglichene Lektionentafel und damit einen optimalen Aufbau der Ausbildung nach didaktischen und inhaltlichen Gesichtspunkten.
- Nicht jede Umsetzungsvariante des konzentrierten Modells 2+1 braucht gleichviel IPT bzw. den gleichen Reglementierungsrahmen, um den eigentlichen Zweck von IPT zu erfüllen.
- Aktuelle Interessenkonflikte zwischen Modellwahl (im Wesentlichen dem Zeitpunkt des LZP), Profilwahl (Promotionsordnung) und Zeitpunkt der IKA-Prüfung müssen im SOG-BiPla 2015 oder auf nachgelagerter Ebene der Ausführungsbestimmungen zu Gunsten didaktischer Aspekte und der Qualität der Ausbildung geregelt werden.

Diese Einsichten sind überhaupt erst durch die Leistung der Evaluation möglich, die eine Gesamtschau der Modelle und Umsetzungsvarianten für die Schweiz hergestellt hat. Es ist die erste zuverlässige Gesamtdarstellung der Anbieterlandschaft im Bereich SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ.

Empfehlung 1: Bestandsaufnahme Anbieterlandschaft der SOG weiterführen

Die Evaluation hat einen aktuellen Überblick über die Anbieterlandschaft SOG Kauffrau/Kaufmann hergestellt. Dies stellt eine wichtige Informationsgrundlage für die Steuerung dar. Die Anbieterlandschaft verändert sich indes fortlaufend. Es ist daher angezeigt, dass die geschaffene Übersicht erhalten bleibt. Dazu muss sie regelmässig aktualisiert werden.

5 Resultate zur Bildung in beruflicher Praxis

Im diesem Kapitel werden, basierend auf den Erkenntnissen der verschiedenen Erhebungen der Evaluation, die Fragestellungen zur Bildung in beruflicher Praxis beantwortet.

5.1 Integrierte Praxisteile IPT

An die Evaluation wurden folgende Fragen betreffend IPT gestellt:

- Wie werden Modelle der integrierten beruflichen Praxis im Unterricht umgesetzt?
- Welche Herausforderungen stellen sich dabei?
- Wie könnte IPT weiter optimiert werden?

5.1.1 Status Umsetzung IPT und Zweck von IPT

Eine zentrale Frage an die Evaluation war: Wo stehen die Schulen mit IPT per Mitte 2013? Und wie setzen sie IPT um? Das Kapitel 5.1 dieses Berichts gibt darüber Auskunft. Um die nachfolgende Darstellung richtig einordnen zu können, sind zwei Vorbemerkungen wesentlich, einerseits zum Status der Umsetzung von IPT, andererseits zum Zweck von IPT in den konzentrierten und integrierten Ausbildungsmodellen.

Status Umsetzung IPT

IPT ist an allen 107 Schulen, die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit EFZ anbieten, entwickelt und durchläuft aktuell in aller Regel die erste oder zweite Implementierungsphase. Die Schulen haben in kurzer Zeit beträchtliche Entwicklungsarbeiten geleistet und haben massive Kosten auf sich genommen, um ein sinnvolles IPT-Angebot aufzubauen und anzubieten. Dabei wurden, wie noch gezeigt wird, vielfältige Formen von IPT entwickelt. Da viele Schulen IPT unter grossem Zeitdruck entwickelt haben, lag der Fokus bis anhin auf dem Aufbau des Angebots. Das heisst, es wurde hauptsächlich darin investiert, das Angebot überhaupt zum Laufen zu bringen. Jetzt, nach dem Aufbau und den ersten Durchführungen, rücken die Optimierung und die Qualitätssicherung der bestehenden Dispositive in den Fokus der Aufmerksamkeit. IPT ist deshalb als noch im Testmodus befindlich zu verstehen, und damit auch als ein nach wie vor neues Ausbildungsgefäss der beruflichen Grundbildung an Vollzeitschulen. Aufgrund dieser Ausgangslage, besteht heute die Möglichkeit, im Rahmen der schuleigenen Optimierungsprozesse gezielte Anpassungen am aufgebauten Angebot vorzunehmen, damit die Schulen mit IPT ihren Auftrag noch besser erfüllen können.

Zweck von IPT im konzentrierten und im integrierten Modell

Der Zweck von IPT unterscheidet sich bei konzentrierten und integrierten Modellen grundlegend. Die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht das:

Zweck von IPT im...	
...konzentrierten Modell	...integrierten Modell
<p>Schüler/-innen <i>besser</i> auf die Praktikumseinsätze vorbereiten. „Besser“ heisst hier konkret, dass die Schüler/-innen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bestimmte berufspraktische Leistungsziele schon vor dem Start ins Praktikum erwerben (gem. Leistungszielkatalog Branche und Betrieb der SOG – integrierte Praxis-teile); • mit der Arbeitswelt und ihren Eigenheiten bei Start des Praktikums bereits vertraut sind. 	<p>IPT <i>umfasst die gesamte Berufspraxis</i>, d.h. hat sämtliche berufspraktische Leistungsziele zu erfüllen.²⁹</p>

Abbildung 3: Zweck von IPT im konzentrierten und im integrierten Modell (Eigendarstellung)

Diese Zweckdarstellung findet sich nicht direkt umschrieben in den Grundlegendokumenten, d.h. im SLP Praxis und im Übergangsbildungsplan. Durch die Zuordnung der Leistungsziele und die Anforderungen an die Ausformung von IPT lassen sich diese Anforderungen an den Zweck direkt ableiten. An der Erfüllung dieser Zweckdefinitionen muss sich letztlich das Gefäss IPT in jeder Ausprägung resp. Form messen lassen.

Indes wäre es eine Überforderung von IPT in konzentrierten Modellen, von diesem alleine die (gute) Vorbereitung auf die Betriebspraktika zu erwarten. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist eine integrale Aufgabenstellung an die ganze berufliche Grundbildung an sich. IPT soll aber einen Qualitätsschritt erlauben und damit eben für eine *bessere* Vorbereitung sorgen, als diese ohne IPT möglich war und wäre. In diesem Sinn soll IPT einen Unterschied machen. Für i-Modelle ist der Zweck von IPT ein weitergehender: Hier sind durch den Einsatz von IPT sämtliche berufspraktischen Leistungsziele zu erreichen.

Für die Evaluation bedeutet diese Zweckbetrachtung Folgendes:

- IPT erfüllt für integrierte Modelle einen grundlegend anderen Zweck als für konzentrierte Modelle. Die Evaluation berücksichtigt diesen Unterschied in der Evaluationsanlage, der Analyse und der Darstellung der Resultate, wo immer sinnvoll und notwendig.
- Die Überprüfung der Zweckerfüllung von IPT in integrierten Modellen ist machbar. Im Rahmen der Evaluation wurde mit einer Analyse der ersten QV von 3i-Absolventen/-innen ein erster Schritt getan, gemeinsam mit den Verantwortlichen in den Kantonen Genf und Tessin. Eine vollumfängliche Analyse, die auch wesentliche Rahmenbedingungen wie den Zugang (Selektion) und die Promotionspraxis einbezieht, ist indes im Rahmen der Evaluation nicht möglich (siehe dazu Kapitel 6).
- Die Überprüfung der Zweckerfüllung in konzentrierten Modellen ist eine herausfordernde Angelegenheit. Zur Überprüfung ist einerseits eine komplexe Übungsanlage notwendig. Andererseits ist der Zeitpunkt für diese Untersuchung verfrüht, da zum Zeitpunkt der Evaluation nur wenige Lernende den Schritt ins Praktikum gemacht haben (siehe auch Kapitel 3.2 zu den Grenzen der Evaluation).

²⁹ Das Kurzzeitpraktikum, wenn es eines gibt, vermittelt die unmittelbare reale Praxisnähe.

- Viertens, und nicht zuletzt, haben die Schulen selbst ein bedeutendes Interesse an der Frage der Zweckerfüllung des IPT-Angebots. Ohne Zweifel werden die Schulen deshalb gemeinsam mit den Anbietern der Praktika auswerten, wie sich das IPT-Angebot auf die Fähigkeiten der Lernenden zu Beginn der Praktika auswirkt und was diesbezüglich in ihrem je eigenen Angebot zu verbessern ist. Die Anbieter von integrierten Ausbildungsgängen werden die Resultate der QV genau analysieren (wie in Genf und Tessin bereits geschehen), sowie gezielt Rückmeldungen der Betriebe und der Lernenden einholen und diese zur Optimierung nutzen.

5.1.2 IPT Formen und Organisation von IPT

In den beiden Grundlegendokumenten SLP Praxis und Übergangsbildungsplan werden die möglichen IPT-Formen aufgelistet. Die Aufzählung der möglichen IPT-Formen ist offen gehalten, um schulspezifische Entwicklungen und Besonderheiten nicht zu behindern. Es werden folgende Formen genannt³⁰:

- Juniorfirmen (reale Produkte und Geldströme, reale Aussenkontakte);
- Übungsfirmen (fiktive Produkte und Geldströme, reale Aussenkontakte);
- Lernbüros (fiktive Produkte und Geldströme, fiktive Aussenkontakte);
- Auftragsübernahmen (reale Kundenaufträge oder Teile davon werden an die Schulen delegiert und durch die Lernenden abgewickelt);
- weitere geeignete Formen, welche den obigen Anforderungen entsprechen (der SLP Praxis präzisiert dazu „z. B. Planspiele, die Betriebsprozesse abbilden, betriebswirtschaftliche Projekte mit Bezug zur Aussenwelt, Vorbereitung von und Mitwirkung an Schulanlässen“).

Es werden sodann Anforderungen an die Vermittlung der Bildung in beruflicher Praxis im Kontext einer Vollzeitschule vorgegeben, sowie spezifische Anforderungen an IPT formuliert.³¹ Darunter fallen insbesondere Hinweise zu Inhalt und Didaktik (schülerzentriertes Arbeiten, orientiert an der kaufmännischen Praxis, integrale Aufgabenstellung, mit definiertem Ergebnis, Förderung von Teamprozessen) und zur Organisation (Auflösung des Klassenverbands, adäquate Lernumgebung, Verbindungen zur Praxis, Koordination mit dem übrigen schulischen Unterricht). Insbesondere wird definiert, dass „IPT wegen des fehlenden Langzeitpraktikums [im integrierten Modell] von besonderer Bedeutung [ist]. Deshalb sind reale Aussenkontakte unabdingbar.“³² Der Übergangsbildungsplan verweist ausserdem auf „die Standards gemäss Checkliste 1 im Qualitätssicherungskonzept zur Bildung in beruflicher Praxis in Bildungsgängen der schulisch organisierten Grundbildung der SBBK“³³.

Diese Umschreibungen und reglementarischen Vorgaben zu IPT basieren grösstenteils auf Vorarbeiten und Erfahrungen, die in der Pilotierung im Jahr 2006/07 gemacht wurden. Diese sind in einem Evaluationsbericht aufgearbeitet und verfügbar.³⁴ Aufgrund der begrenzten Pilotierung, die damals möglich war, besteht von Seiten der zuständigen Ak-

³⁰ Siehe SLP Praxis, S. 9, und Übergangsbildungsplan, S. 8.

³¹ Siehe z.B. Übergangsbildungsplan Kap. 3.3. und 3.4, aber auch Hinweise zu IPT im QS-Konzept.

³² Siehe SLP Praxis, S. 9.

³³ Siehe Übergangsbildungsplan, S. 8.

³⁴ Siehe Schlussbericht zum Projekt „Zukunft der Handelsmittelschulen“ im Auftrag vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), St. Gallen, 30. September 2007.

teure die Bereitschaft und Offenheit, die Grundlagen basierend auf den Einsichten, die sich aus einer heute viel breiteren Implementierungspraxis ergeben, zu hinterfragen und wo nötig zu überarbeiten.

Welche IPT-Formen kommen wo vor?

In der heutigen Praxis finden wir die IPT-Formen wie folgt eingesetzt:

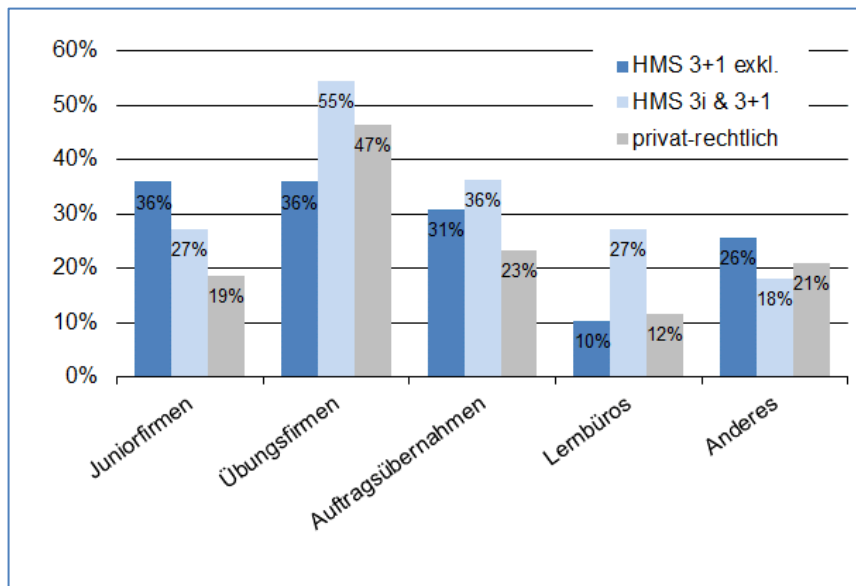


Abbildung 4: Häufigkeit der IPT-Formen an Schulen³⁵

Juniorfirmen werden bei gut einem Drittel der HMS 3+1 exkl.-Anbieter³⁶ eingesetzt, ebenso Übungsfirmen (und Formen davon). Auftragsübernahmen, Lernbüros und „andere Formen“ kommen bei HMS 3+1 exkl. und privaten Anbietern vergleichbar oft vor. Private unterscheiden sich dadurch von HMS 3+1 exkl.-Schulen, dass deutlich seltener Juniorfirmen eingesetzt werden, dafür in fast der Hälfte der Fälle die Form der Übungsfirma angewandt wird. Dieser Unterschied mag sich durch die unterschiedlichen Zielgruppen ergeben: HMS 3+1 exkl.-Schulen wenden sich i.d.R. an zukünftige Studierende und wählen deshalb gerne die Form der Juniorfirmen, die intellektuell anspruchsvoller und abwechslungsreicher ist, aber gleichzeitig auch weniger nah an der Arbeitsrealität nach dem Abschluss auf Stufe EFZ und weniger stark fokussiert auf den Leistungszielkatalog für IPT. Unterschiede zwischen Sprachregionen lassen sich nicht erkennen.

³⁵ Mehrfachnennungen möglich; Anzahl Nennungen n=82, davon HMS 3+1 exkl. = 39, HMS 3i & 3+1 = 11, privat-rechtlich = 43 (die Prozentangaben können für „3i & 3+1“-Modelle aufgrund der kleinen Zahl missleitend sein). Quelle: Basisbefragung. Die hier dargestellten Daten stammen, wie oben ausgeführt, aus der Basisbefragung der Evaluation. Wie im Methodenkapitel dargestellt, werden hier bestimmte Limitationen sichtbar, die durch die noch neue Terminologie resp. die nicht gefestigte Fachsprache bedingt sind. So entsprechen diese hier dargestellten Daten nicht vollständig dem Wissen, das die Evaluatoren in der qualitativen Arbeit gesammelt haben. Wo dies offensichtlich wird, kommentieren wir die Daten entsprechend. Mögliche Gründe für die Verzerrung sind: a) Schulen, die ein integriertes Modell führen, führen auch konzentrierte Modelle, weshalb es zu Vermischungen bei der Beantwortung kommen konnte; b) unter den integrierten Modelle können Angebote figurieren, die darunter „integrierte BM“ verstanden haben. Weitere Unschärfen sind denkbar, konnten aber aufgrund von Quervergleichen eher ausgeschlossen werden. Auch die genannten Problemstellungen a) und b) sind höchstens in Einzelfällen aufgetreten.

³⁶ „HMS 3+1 exkl.-Anbieter“ meint jene Anbieter, bei denen ein Beginn der Ausbildung ausschliesslich mit dem Ziel des EFZ plus BM möglich ist, mit entsprechender BM-Studentenliste und Promotionsordnung.

Bei den Schulen mit integrierten Modellen (die aber ebenfalls 3+1 Klassenzüge führen) fällt auf, dass gehäuft IPT-Formen kombiniert werden. Sieben von elf Schulen, die an der Basisbefragung teilgenommen haben, setzen zwei oder drei Formen kombiniert ein, vier Schulen beschränken sich auf eine Form (dreimal Auftragsübernahmen, einmal Übungsfirma). Die Kombination von IPT-Formen wird eingesetzt, um die Vorteile verschiedener Formen zu nutzen resp. deren Nachteile aufzufangen. Damit erscheint es den Schulen besser möglich, dem Zweck von IPT gerecht zu werden, d.h. sämtliche berufspraktische Leistungsziele auszubilden. Diese Kombinationen erklären die durchgängig höheren Verhältniszahlen als bei den HMS 3+1 exkl.-Schulen. Auffällig ist zudem, dass in sechs von elf Fällen Übungsfirmen eingesetzt werden; aus der qualitativen Vertiefungserhebung wissen wir allerdings, dass nahezu alle i-Modell-Anbieter Übungsfirmen einsetzen. Lernbüros kommen in mehr als einem Viertel der Fälle vor. Die starke Präsenz von Lernbüros bei i-Modellen ist im Wesentlichen durch deutlich günstigere Kosten als andere IPT-Formen zu erklären; ausserdem werden sie von W&G und IKA Lehrpersonen durchgeführt. Für Angebote im integrierten Modell mit mind. 500 IPT-Lektionen ist der Kostenfaktor von IPT-Angeboten noch wesentlicher als in den konzentrierten Modellen. IPT-Angebote, die in i-Modellen exklusiv auf die Form des Lernbüros setzen, kommen – reglementskonform – nicht vor.

Vor- und Nachteile der IPT-Formen

Die Evaluation hat Vor- und Nachteile verschiedener IPT-Formen aus der Optik der Umsetzungsverantwortlichen, der Lehrkräfte und der Schüler/-innen gesammelt. Diese werden in der folgenden tabellarischen Übersicht dargestellt, wobei wir uns in der Tabelle auf die wesentlichsten Diskussionspunkte beschränken und keine vollständige Argumentation anstreben.³⁷

³⁷ Eine umfassende Diskussion der verschiedenen IPT-Formen wurde, basierend auf ersten Piloterfahrungen im Jahr 2006, im Evaluationsbericht 2007 vorgenommen. Siehe Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger und Andrea Zeder: Schlussbericht zum Pilotprojekt „Zukunft der Handelsmittelschulen“. Universität St. Gallen und Service de la recherche en éducation (SRED), 30. September 2007.

IPT-Form ³⁸	+ + Vorteile + +	- - Nachteile - -
Juniorfirmen	<ul style="list-style-type: none"> + Reale Aussenkontakte z.B. mit Behörden, Kunden, Investoren, Lieferanten, Dienstleistern + Anregendes, motivierendes Format, das Zusammenhänge darstellen kann + nicht virtuell sondern real + Keine relevanten Infrastrukturinvestitionen + Vorbildcharakter von YES und Kommunikation auf Augenhöhe zwischen YES und Schülern (von jung zu jung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig angemessen resp. stufengerecht im Hinblick auf die zu erreichenden Leistungsziele sowie im Hinblick auf die zukünftige berufliche Realität der Absolventen/-innen Kauffrau/Kaufmann EFZ • „Nicht in allen Lernenden steckt eine Unternehmerin“³⁹ • Anspruchsvoll in der Begleitung • Finanzielle Risiken / Konkursrisiken (meist im kleineren Bereich) • Reputationsrisiken, da echte Kundenkontakte inkl. echte Geldflüsse (erstmalige reale Aussenkontakte) • Oft sehr einfache Buchhaltungen („Milchbüchlein“)
Übungsfirmen generell	<ul style="list-style-type: none"> + Realistisches Üben der stufengerechten beruflichen Praxis und von elementaren berufspraktischen Fertigkeiten + Fokus auf Grundfertigkeiten des Berufs Kauffrau/Kaufmann (z.B. ein Telefonat richtig durchführen) + Übungssituation, «learning by doing», Aktives Fördern des Lerntransfers + Einüben von Arbeitstechniken und Routine + Mehrsprachige Geschäftskontakte ausserhalb der bekannten Schulwelt (Aussenkontakte mit andern virtuellen Firmen, teilweise auch real durch Auftragsübernahmen) + Kein Schulbetrieb 	<ul style="list-style-type: none"> • Es bleibt meist „virtuell“, eine Übungsanlage. Besonders Kundenkontakte und Elemente wie Pünktlichkeit, Präzision oder Fehlertoleranz bleiben eher unecht im Vergleich zu Praktika resp. realen Arbeitseinsätzen. • Kosten: infrastrukturelle und/oder finanzielle Investitionen (Arbeitsplätze, IT, Programme, externe Dienstleistungen)
...mit Helvartis⁴⁰ Modell „full service“⁴¹	<ul style="list-style-type: none"> + Helvartis-eigene Coaches mit garantierter Berufserfahrung + Realitätsnahe Geschäftsabläufe + Strukturierter Bezug zu IPT-Leistungszielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teuerste Lösung am Markt betreffend Initialkosten und wiederkehrenden Gebühren (Lizenzkosten, Kosten für Helvartis-Leistungen)

³⁸ In der Praxis wurden weitere, zusätzlich zu den hier aufgeführten, Formen von IPT entwickelt und umgesetzt. Jedoch hat die die Evaluation keine genügende Datenbasis, um dazu Aussagen zu treffen.

³⁹ Zitat aus der Blog-Diskussion zu IPT, die im Rahmen der Evaluation geführt wurde.

⁴⁰ Helvartis ist die Schweizerische Übungsfirmenzentrale und stellt als solche zentrale Dienstleistungen für die ca. 65 ihr angegliederten Übungsfirmen aus dem Bereich der Arbeitsintegration und der kaufmännischen Grund- und Weiterbildung zur Verfügung (z.B. Bank, Post, Versicherungen, Transportwesen/Zoll, IT/Kommunikation, Ausbildung, Konzeption, etc.). Helvartis ist seit 1994 operativ und dem Kaufmännischen Verband La-Chaux-de-Fonds – Neuchâtel angegliedert. Siehe www.helvartis.ch [27.12.2013]

IPT-Form ³⁸	+ + Vorteile + +	- - Nachteile - -
	+ Bezug zu realer Paten-Firma	<ul style="list-style-type: none"> • Schule delegiert IPT: wenig Bezug zu Lehrpersonen, Koordination und Lernen über die Lerngefässe hinweg erschwert
...mit Helvartis Modell „ext. Profi-Coaches“⁴²	<ul style="list-style-type: none"> + Garantierte Begleitung und QS durch Helvartis + Realitätsnahe Geschäftsabläufe + Strukturierter Bezug zu IPT-Leistungszielen + Bezug zu realer Paten-Firma 	<ul style="list-style-type: none"> • Teure Lösung am Markt betreffend Initialkosten und wiederkehrenden Gebühren (Lizenzkosten, Helvartis-Leistungen) • Schule delegiert IPT: wenig Bezug zu Lehrpersonen, Koordination und Lernen über die Lerngefässe hinweg erschwert
...mit Helvartis Modell „schuleigene Coaches“⁴³	<ul style="list-style-type: none"> + Coaches sind oft IKA-W&G-Tandems, daher direkte Bereicherung des theoretisch-schulischen Unterrichts und Koordination gewährleistet + (Begleitung, Geschäftsabläufe, etc. wie oben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teure Lösung am Markt betreffend Initialkosten und wiederkehrenden Gebühren (Lizenzkosten, Helvartis-Leistungen) • Anspruchsvoll in der schuleigenen Begleitung und Weiterbildung der Lehrpersonen
...mit SUIS Services⁴⁴	<ul style="list-style-type: none"> + Coaches sind oft IKA-W&G-Tandems, daher direkte Bereicherung des theoretisch-schulischen Unterrichts und Koordination gewährleistet + Kostengünstig und funktional + Entwicklungsmöglichkeiten des Systems 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig aktives Netzwerk, da nur eine kleine Zahl Schulen (12) beteiligt; künstliche Marktankurbelung notwendig (Eigenkäufe und -verkäufe) • Bietet keine didaktischen Hilfsmittel wie Aufgabenstellungen, Vorlagen, etc. • Anspruchsvoll in der schuleigenen Begleitung und Weiterbildung der Lehrpersonen
Lernbüro	<ul style="list-style-type: none"> + Keine zwingenden Infrastrukturkosten + Mit den bestehenden Lehrkräften durchführbar + Koord. mit theoretisch-schulischem Unterricht gewährleistet + Sehr flexibles Instrument, das bei guter Vorbereitung und Führung auf die Bedürfnisse und Interessen einer Klasse und von einzelnen Lernenden eingehen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die fehlenden Aussenkontakte lassen das Format stark als Übungsanlage erscheinen, zumal i.d.R. auch kein Ortswechsel vollzogen wird („es bleibt Schule“) • Arbeitswelt wird durch spezifische Reize künstlich gestärkt • Anspruchsvolle multiple Rollen für die Lehrkräfte/Coaches • Sehr arbeitsintensiv, da alles selbst entwickelt werden muss.

⁴¹ Zum Beispiel in öffentlichen Schulen in den Kantonen NE, JU-BE, VD.

⁴² Zum Beispiel Arcoidis, Espace Entreprise Genève.

⁴³ Zum Beispiel Thun-Schadau, bwd Bern, Ec. Schulz Genève

⁴⁴ Bei SUIS -Services handelt es sich um eine vom Kaufmännischen Verband Tessin (SIC Ticino) verwaltete Informatikplattform auf Internetbasis für alle Übungsfirmen der beteiligten Organisationen, v.a. von Handelsmittelschulen. SUISServices ist ein Gemeinschaftsprodukt des SIC Ticino und der Handelsmittelschulen von Locarno, Lugano und Chiasso. Aktuell sind 12 Mitglieder aus den Kantonen BE, TI und SG eingeschrieben, u.a. die Wirtschaftsmittelschulen des Kantons St.Gallen, die öff. Schulen des Kantons Tessin, und die ESC La Neuveville im Kanton Bern. Siehe <http://www.suissservices.ch/> [27.12.2013].

IPT-Form ³⁸	+ + Vorteile + +	- - Nachteile - -
Auftragsübernahmen	<ul style="list-style-type: none"> + Realitätsnähe durch reale Verantwortlichkeiten, reale Aus-senkontakte, reale Geldflüsse, echte Arbeiten/Produkte + fördert selbständiges und termingerechtes Arbeiten + wird umgesetzt /realisiert, d.h. die Konsequenzen des eige-nen Handelns werden 1:1 erfahrbar + Geringer Sachaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> • Oft sehr einfache, repetitive Aufträge, und damit wenig ergie-big aus der Perspektive der Ausbildung, auch wenig motivie-rend • Reduzierte Realitätsnähe dadurch, dass Lehrpersonen die Funktion der Chefs ausüben • Für anspruchsvollere Aufträge reicht i.d.R. die Zeit nicht • Betreuungsaufwand und hoher Einführungsaufwand der Ler-nenden, um Qualität zu garantieren • Operatives und finanzielles Risiko, da reale Umsetzung / Produkte
Elternabende	<ul style="list-style-type: none"> + konkretes Projekt + wird umgesetzt /realisiert, d.h. die Konsequenzen des eige-nen Handelns werden 1:1 erfahrbar + Realitätsnähe durch reale Verantwortlichkeiten, reale Aus-senkontakte, reale Geldflüsse, echte Arbeiten/Produkte 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzierte Realitätsnähe durch spezielle Kundengruppe (El-tern, Schulleitung, Lehrpersonen) in speziellem, schulinter-nem Kontext • Operatives und finanzielles Risiko da reale Umsetzung
Planspiele	<ul style="list-style-type: none"> + Keine zwingenden Infrastrukturkosten + Mit den bestehenden Lehrkräften durchführbar + Anregend und herausfordernd + Illustrativ zum Aufzeigen von Zusammenhängen und zur Förderung der kritischen Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Entspricht eher einer Form von W&G Unterricht in POU-Format • Wenig angemessen resp. stufengerecht im Hinblick auf die zu erreichenden Leistungsziele sowie im Hinblick auf die zu-künftige berufliche Realität der Absolventen/-innen Kauf-frau/Kaufmann EFZ, d.h. es ist fraglich, inwiefern solche Planspiele in konzentrierten Modellen den Zweck der Vorbe-reitung auf die Praktikumseinsätze erfüllen.

Abbildung 5: Vor und Nachteile verschiedener IPT-Formen

Diese Darstellung der Vor- und Nachteile der verschiedenen IPT-Formen zeigt insbesondere zwei Dinge:

Erstens: Es wurden offensichtlich vielfältige Formen der Umsetzung von IPT gefunden. Auch Formen, die hier aufgrund der zu punktuellen Berührung durch die Evaluation gar nicht aufgeführt sind, wurden gewählt (z.B. Projekte, Rollenspiele). Dies spricht für eine breite Auseinandersetzung und Aneignung der Materie durch die Schulen. Wie bereits in der Evaluation, Phase 1, identifiziert, werden an diversen Schulen auch IPT-Formen kombiniert, um abwechslungsreichen und gewinnbringenden Unterricht anbieten zu können und um mit den verschiedenen, oben dargestellten Schwächen und Stärken der IPT-Formen sinnvoll umzugehen.

Zweitens: Im Rückgriff auf die Zweckbestimmung von IPT (siehe Abbildung 6 Seite 21) erscheinen drei der IPT-Formen kritisch, nämlich YES, Lernbüros und Planspiele. Die Fälle sind indes unterschiedlich gelagert.

- *Juniorfirmen* erscheinen eher nicht stufengerecht und zweckmässig, da sie einen ganzen unternehmerischen Zyklus abbilden, von der Erarbeitung einer Geschäftsidee, der Firmengründung, der Durchführung bis zur Liquidation der Firma. Die damit im Vordergrund stehenden Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten bilden aber kaum die Kompetenzen ab, die mit IPT an sich entwickelt werden sollen (gem. Leistungszielkatalog IPT).
Angesichts der häufigeren Verbreitung von Juniorfirmen an öffentlichen Schulen, die BM-Lehrgänge anbieten und damit gezielt auf ein späteres Studium vorbereiten, ist diese Kritik zu relativieren und damit in den richtigen Kontext zu stellen: Die Kritik ist aus der Zweckperspektive der beruflichen Grundbildung formuliert.
- Bei *Lernbüros* bleibt IPT oft zu stark klassische Schule, wie auch Akteure bemängeln, die diese Form selbst durchführen. Eine gewisse Realitätsnähe kann nur durch spezifische Anreize zu erreichen versucht werden, die zudem nur mit grossem Aufwand und hoher Praxisnähe seitens der Lehrpersonen erfolgsversprechend sein können. Damit erscheint es zumindest fraglich, ob Lernbüros eine geeignete Form darstellen, um „besser“ auf die Praktika vorzubereiten, wie es der Zweck von IPT in konzentrierten Modellen ist.
- Die *Planspiele* entsprechen eher einer klassischen W&G Aufgabenstellung in POU-Format als einer zweckorientierten IPT-Form, zumal sie letztlich eine Papierübung bleiben, die kaum stufengerecht auf die Praxisrealität vorbereitet.

Zu den Kosten von IPT

Bereits im Rahmen der Auftragsklärung der Evaluation wurde festgehalten, dass die Kosten der Umsetzung von IPT von Bedeutung sind, und deshalb auch in der Argumentation zu berücksichtigen. Es wurde die Hypothese geäussert, dass verschiedene Formen unterschiedliche Kostenfolgen nach sich ziehen, und dass Übungsfirmen besonders teuer seien. In den Stakeholder-Interviews sowie in den Gesprächen mit den Schulen wurde der Kostenaspekt wiederholt als wichtige Dimension in der Entscheidungsfindung bezüglich der IPT-Form genannt, und es wurden Hinweise auf die Kosten der gewählten IPT-Form gemacht, die wir in der obenstehenden Darstellung zu den Vor- und Nachteilen der IPT-Formen verarbeitet haben. Die Evaluation hat zudem die IPT-Kosten⁴⁵ in der Basisbefragung erhoben. Aufgrund der mangelhaften Datenquali-

⁴⁵ Interne Personalaufwendungen, externe Dienstleistungen, Infrastrukturkosten (IT, Räume, etc.)

tät sowie der zu geringen Zahl der Antworten müssen wir hier auf jegliche Darstellung und Aussage zu den Kosten der verschiedenen IPT-Formen verzichten. Es wäre indes sinnvoll, diese Angaben im Rahmen einer späteren Untersuchung zur Wirksamkeit der IPT-Formen in guter Qualität (und mit entsprechendem Aufwand) zu erheben.

Wie ist IPT organisiert?

Diese Befunde zu den Formen von IPT werden auch durch die Hinweise der Evaluation auf die Organisation von IPT gestützt. IPT wird heute auf sehr vielfältige Art und Weise organisiert. Die Basisbefragung zeigt, dass IPT noch recht oft vergleichbar mit normalem Unterricht durchgeführt wird, besonders ausgeprägt an öffentlich-rechtlichen Schulen und bei den Formen von Lernbüros, die fast ausschliesslich in normalen Unterrichtsfenstern von ca. ½ Tag Dauer durchgeführt werden. Dieser Befund bestätigt die Erfahrungen verschiedener Akteure, die gegenüber der Evaluation geäussert wurden. IPT wird demnach bis heute noch recht oft als „normaler Unterricht“ verstanden – und damit potentiell missverstanden. Die Befragung zeigt auch, dass von der Organisationsform her die privaten Anbieter mit mehrtägigem Blockunterricht deutlich häufiger eine adäquate Variante zur Situationsveränderung für die Lernenden gefunden haben als öffentlich-rechtliche Anbieter. Ein länger dauernder IPT-Blockunterricht ist insbesondere für integrierte Modelle äusserst sinnvoll.⁴⁶

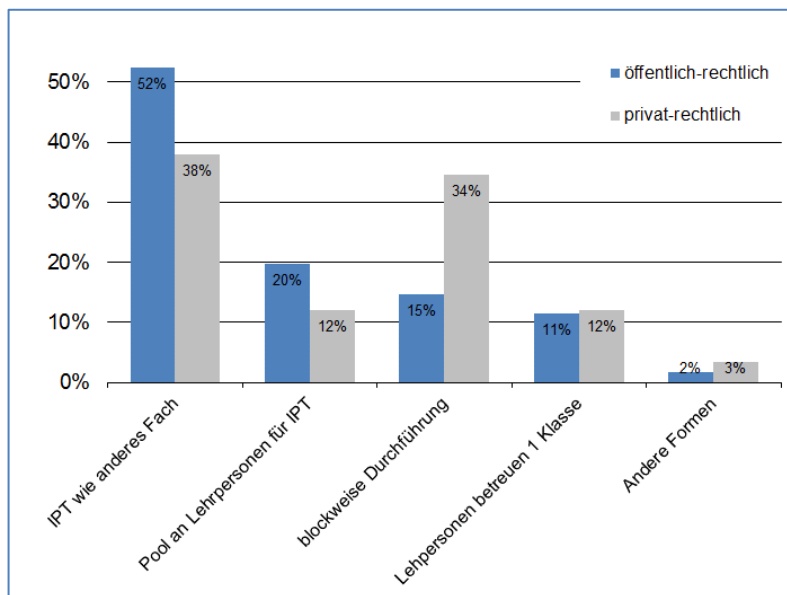


Abbildung 7: Organisation IPT zeitlich und personell⁴⁷

Bei allen IPT Formen gilt, dass es auf die Qualität der Umsetzung ankommt. Zudem kann ohne eine konsequente Wirkungsanalyse der IPT-Formen, die aufgrund des Timings der Evaluation nicht möglich war (siehe Methodenkapitel dazu), heute keine abschliessende Einschätzung abgegeben werden.

⁴⁶ Siehe zu den Vorteilen des Blockunterrichts auch die beschriebene gute Praxis von IPT im Anhang 6.

⁴⁷ Mehrfachnennungen möglich; Anzahl Nennungen n=119, davon öffentlich-rechtlich n=61, privat-rechtlich n=58

5.1.3 Koordination von IPT und schulischem Unterricht

Das Zusammenspiel der verschiedenen Ausbildungsgefässe ist in der schulisch organisierten Form der beruflichen Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit EFZ ein wichtiges Qualitätsmerkmal – wie im Übrigen in allen anderen Ausbildungsformen und Branchen auch. Bei *schulisch* organisierten Formen der beruflichen Grundbildung werden im Vergleich zu klassisch betrieblich organisierten Formen indes höhere Anforderungen an die Koordination der Inhalte und Gefässe angelegt, weil der Anbieter der SOG grundsätzlich eine Führungsfunktion für die gesamte Grundbildung übernimmt, also auch dafür verantwortlich ist, was im Rahmen von Praktika in Betrieben oder in extern durchgeführten IPT-Gefässen geschieht.⁴⁸ Man könnte hier deshalb auch vom Anspruch einer beruflichen Grundbildung „aus einem Guss“ sprechen. Eine gute Koordination zwischen den Ausbildungsgefässen wird entsprechend als einer der Vorteile der SOG angesehen und auch so beworben.

Die Grundlagendokumente für Bildung in beruflicher Praxis halten i.S. einer Zielformulierung denn auch fest, dass „die Bildung in beruflicher Praxis [...] in den Schulunterricht integriert bzw. mit diesem vernetzt [ist]. IPT und schulischer Unterricht ergänzen sich.“⁴⁹ Diese Zielformulierung ist sodann für IPT präzisiert: Der schulische Unterricht soll auf „die auszuführende Tätigkeit durch Vermittlung der theoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten“ vorbereiten, und ebenso sollen die „im Praxisteil gewonnenen Erkenntnisse in den schulischen Unterricht“ transferiert werden. „Der schulische Unterricht und die Tätigkeiten im Praxisteil ergänzen sich [deshalb] im Zeitablauf gegenseitig.“⁵⁰

Als zentrales Instrument der Koordination wird in allen Grundlagendokumenten der Schullehrplan (SL) bezeichnet. Für beide möglichen Formen von Betriebspraktika, Kurzzeitpraktika (KP) und Langzeitpraktika (LZP), werden verschiedene Instrumente der Koordination und Qualitätssicherung definiert. Die Praktikumsbetreuung durch die Schule und die im Rahmen eines Vertrags mit dem Praktikumsbetrieb festgelegten Rahmenbedingungen (inkl. Definition der Ziele) sind dabei sicherlich die wichtigsten Elemente.⁵¹

Betreffend Koordination zwischen IPT und schulischem Unterricht können damit und darüber hinaus die folgenden Mittel der Koordination identifiziert werden: Schullehrplan, Lehrpersonen / Coaches, Projektgruppen / Projektleitungen, Überfachlicher Austausch, Fachaustausch, Lern- und Leistungsdokumentation (LLD), Lehrmittel / Medien.

⁴⁸ Siehe QS-Konzept, S. 11.

⁴⁹ Siehe SLP Praxis, S. 8, QS-Konzept, S. 3, sinngemäss auch Übergangsbildungsplan S. 6.

⁵⁰ QS-Konzept, S. 9.

⁵¹ Siehe dazu u.a. QS-Konzept S. 14.

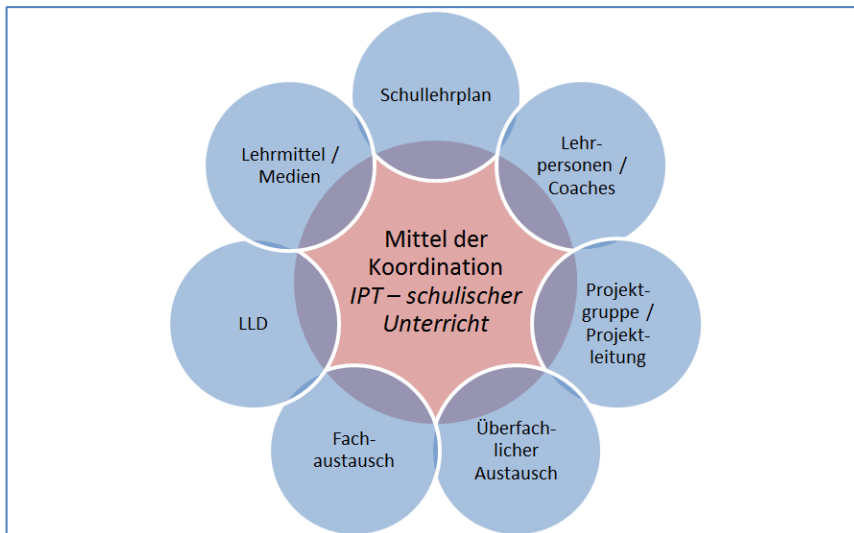


Abbildung 8: Mittel der Koordination IPT / Schulischer Unterricht

Diese Mittel der Koordination haben immer eine organisatorische und eine personelle Komponente. Das heisst: Der Bildungsanbieter kann auf der Meso-Ebene für förderliche Bedingungen der Koordination sorgen, i.S. der Schaffung von Rahmenbedingungen, die die Koordination ermöglichen und befördern, und der Wahrnehmung seiner Qualitätssicherungsaufgabe. Die einzelnen Lehrpersonen, Fachlehrpersonen und / oder IPT Coaches, sind sodann die zentralen Akteure in der täglichen Umsetzung der Koordination i.S. von gelebter Qualität.

Organisierte Koordination

Für die Koordination von Bildung in beruflicher Praxis (BbP) und schulischem Unterricht wird von allen Interviewpartnern/-partnerinnen der Schullehrplan als das zentrale Instrument bezeichnet, dies in Bestätigung der formalen Grundlagen – und wenig überraschend. Die Schullehrpläne definieren, welche Lernziele mit welchen Mitteln von wem zu welchem Zeitpunkt zu erreichen sind. Die Schullehrpläne bilden die gedachte resp. angestrebte Koordination der Lerninhalte und der Lerngefässe schwarz auf weiss ab. Die Evaluation hatte leider nicht die Möglichkeiten und Mittel, die Schullehrpläne zu sichten und damit die Qualität der Arbeiten zu beurteilen. Alle befragten Personen haben sich dahingehend geäussert, dass die Zuordnung der Leistungsziele gem. Kap. 5.2 und 5.3 des SLP Praxis resp. der entsprechenden Passagen des Übergangsbildungsplans umgesetzt sei und hier keine Probleme entstanden seien.

Die Qualität der Koordination in der Umsetzung der Schullehrpläne hängt sicherlich direkt mit der Schulorganisation zusammen. Die Schulen müssen Gefässe und Ressourcen bereitstellen, um die Koordination zu ermöglichen. Traditionell wichtig sind die Fachschaften, die Konvente (Versammlungen der Hauptlehrkräfte und der Schulleitung), die Fachkonferenzen (v.a. bei privaten Anbietern) und die Notenkonferenzen. Für die Koordination von IPT mit dem schulischen Unterricht benötigt jede Schule einen Ort, ein Gefäss, das einen Austausch *über die Fachlogik hinaus* erlaubt, denn BbP, insbesondere IPT und BP, sind per Definition komplexe und integrierte Lerngefässe, die sich nicht innerhalb einer Fachlogik bewegen. Die meisten befragten Schulen haben daher in der Entwicklungsphase eine *Projektleitung* sowie ein *Projektteam* eingesetzt, bestehend aus verschiedenen Mitgliedern der Fachschaften, die IPT unterrichten, und, je nach Organisationsform von IPT, auch externen Personen. Diese Projektorganisationen wurden mit

Ressourcen ausgestattet, um IPT zu entwickeln. Gemäss Aussagen der befragten Schulleitungen und der Projektteams waren die zur Verfügung stehenden Ressourcen an Zeit und Geld in aller Regel sehr bescheiden, weshalb die Schulleitungen oft auf motivationale Argumente bauen mussten, die mit der Entwicklung eines neuen Ausbildungsangebots immer auch anzuführen sind. Die Projektteams wurden bis heute in den meisten Fällen aufgelöst. Ein bedeutender Teil der Schulen setzt Koordinationspersonen IPT ein, die aus der Funktion der Projektleiter/-innen IPT hervorgegangen sind. Teilweise ist diese Funktion fest installiert, teils hat sie noch Projektcharakter. Die wichtigste koordinative Arbeit findet heute auf der Basis routinemässiger Kontakte unter den Lehrpersonen statt. Die Notenkonferenzen und/oder Konvente sind wichtige formalisierte, organisierte und regelmässig stattfindende Orte der Koordination.

Personelle Koordination

Neben der Organisation von IPT ist der Personaleinsatz ein ganz wesentlicher Faktor der internen Koordination zwischen BbP und schulischem Unterricht. Die Basisbefragung zeigt, dass grossmehrheitlich W&G und IKA-Lehrpersonen IPT bestreiten und damit auch die Koordination zum schulischen Unterricht sicherstellen. Die Unterschiede zwischen privaten Anbietern und öffentlich-rechtlichen Anbietern fallen eher gering aus. Die Befragung zeigt aber, dass bei den privaten Anbietern alternative Formen der Koordination im Vergleich gehäuft auftreten. Konkret stellen private Anbieter häufiger Berufsleute ein, die einzig für IPT zuständig sind und die gleichzeitig die koordinative Funktion zum übrigen Lehrkörper wahrnehmen.

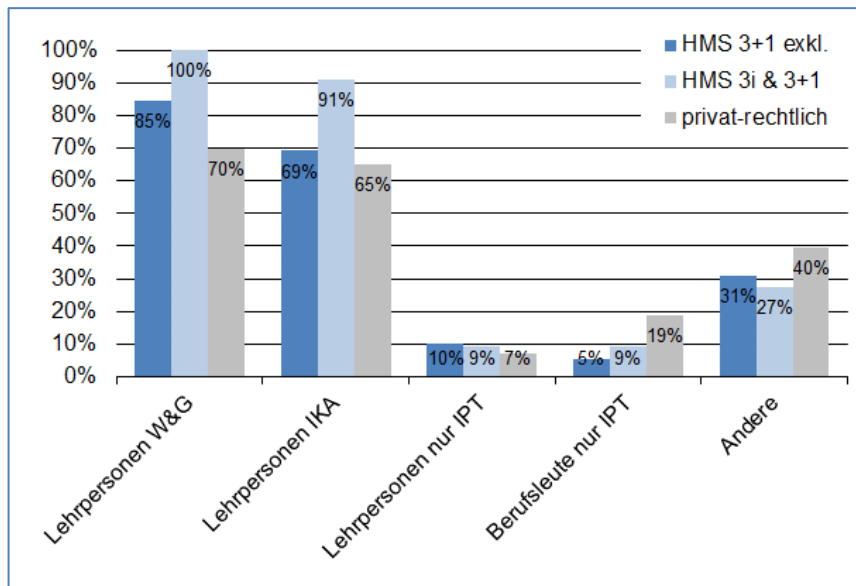


Abbildung 9: Wer sichert die Schnittstellen zwischen schulischem Unterricht und IPT?⁵²

Die Befragungen haben die Präferenz für die Koordination durch Tandems von W&G und IKA Lehrpersonen bestätigt. Wir haben in der Mehrheit der besuchten Schulen, privat und öffentlich-rechtlich, eine Situation vorgefunden, in der je mindestens eine W&G und eine IKA-Lehrkraft, ggf. sogar die Fachvorstände selbst, IPT unterrichten. Diese Va-

⁵² Die Prozentwerte geben die Anzahl der Schulen wieder, die ihre Schnittstelle über die betreffenden Personen resp. Funktionen sichern.

riante wird nicht zuletzt durch klare Vorteile in der Koordination bevorzugt. Als weitere Vorteile wurden genannt, dass die Lehrkräfte durch den IPT-Unterricht einen anderen Blick auf ihre Schüler/-innen bekämen: Schüler/-innen, die im schulischen Unterricht Mühe bekundeten, könnten in IPT oft andere Stärken zeigen. Die Koordination in Personalunion habe auch den Vorteil, dass die neuen Lehr- und Lernmethoden von IPT direkt in den normalen schulischen Unterricht zurückfliessen könnten und ggf. auch den POU anreichern. Als Kritik an diesem Modell wird angeführt, dass der Rollenwechsel für Lehrkräfte wie für die Schüler/-innen eine Herausforderung darstellt, und dass IPT damit weniger gut die reale Berufspraxis simulieren könne.

Die Schulen, die das integrierte Modell anbieten, setzen noch stärker auf die Koordinationsfunktion der W&G- und IKA-Lehrkräfte als die Anbieter konzentrierter Modelle.

Koordination aus der Perspektive der Lernenden

Für die Lernenden ist das wichtigste Instrument der Koordination die LLD, egal in welcher Form IPT stattfindet. Gerade bei BOG-ähnlichen Modellen, bei denen IPT räumlich und personell getrennt ist⁵³ und so in der Wahrnehmung der Lernenden einem eigenen Lernort entspricht, ist die LLD für die Lernenden wie auch für ihre Lehrkräfte das wichtigste Instrument der Koordination im Sinne der Sicherstellung des Lernerfolgs.

5.1.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen IPT

IPT ist, wie bereits in der Ausgangslage (Kap. 1) dargestellt, ein junges Ausbildungsgefäss. Für die Zeit, die den Schulen zur Verfügung stand, wurde viel erreicht und ein funktionierendes Angebot aufgebaut. Das IPT-Angebot tritt jetzt über in eine Phase des Feinjustierung und Optimierung.

Bei den IPT-Formen hat die Evaluation einen Reichtum an Formen und spezifischen Organisations- und Inhaltsvarianten festgestellt, der zu begrüßen ist. Trotzdem sind begründete Zweifel vorhanden, ob alle IPT-Formen gleichermassen zweckmässig sind. Zum jetzigen Zeitpunkt war es aber aus methodischen Gründen nicht möglich, diese Frage zu klären.

Empfehlung 2: Wirkung und Zweckmässigkeit der IPT Formen überprüfen

Die Wirkung und Zweckmässigkeit der verschiedenen IPT Formen sollte zu einem sinnvollen Zeitpunkt, der gemeinsam unter den beteiligten Akteuren zu definieren ist, überprüft werden. Sinnvollerweise wird eine Überprüfung auf der Basis von Lehrgängen, die dem neuen Bildungsplan folgen, vorgenommen. Es sollten mindestens zwei volle Durchgänge im Normalbetrieb durchgeführt worden sein (keine Pilote). Will man diese Überprüfung konsequent durchführen, ist sicherzustellen, dass die dafür notwendigen Datengrundlagen in guter Qualität vorhanden sind. Da die durchführenden Akteure ein bedeutendes Interesse an dieser Fragestellung haben und deshalb eigene evaluatorische Aktivitäten anstrengen werden, ist auf nationaler Ebene zu klären, wie eine geeignete, koordinierte Form des Wissensmanagements stattfinden kann, das Rückschlüsse auf übergeordneter Ebene erlaubt, ohne die Eigeninitiativen der Anbieter zu behindern. Die Kosten der IPT-Formen sind eine wichtige Dimension, die im Rahmen einer solchen Untersuchung zu berücksichtigen sind.

⁵³ Dies ist dann der Fall, wenn IPT physisch an einem anderen Ort als der normale Schulunterricht stattfindet und die Leitung personell anders besetzt ist (z. Bsp. die EPCO in Bussigny /VD oder Arcoidis in Zürich).

Der festgestellte Reichtum bei der konkreten Umsetzung bestimmter IPT-Formen hat, teilweise, auch sonderbare Blüten getrieben, wie oben beschrieben. Die Evaluation hat festgestellt, dass in einer klaren Minderheit der Fälle unter dem Titel IPT Dinge verpackt werden, die nicht IPT sind, d.h. die nicht den Anforderungen gemäss QS-Konzept genügen, dies aber teilweise durch ihre Benennung vorgeben. Als typisches Beispiel können Übungsanlagen genannt werden, die einen Businessplan entwickeln, aber keine berufliche Praxis üben. Diesem Umstand kann und soll nicht mit einer weiteren Reglementierung entgegengetreten werden. Vielmehr hat hier die Aufsicht eine wichtige Rolle wahrzunehmen.

Empfehlung 3: Kantonale Aufsicht verstärken

Die kantonale Aufsicht ist stärker auszugestalten und wahrzunehmen.

Die heutige Umschreibung von IPT im SLP Praxis unterscheidet bei IPT zwischen konzentrierten und integrierten Modellen, indem Lernbüros als alleinige Form von IPT für integrierte Modelle ausgeschlossen werden, und indem für IPT in konzentrierten Modellen eine Auswahl an abzudeckenden Leistungszielen definiert ist. Hierzu sind zwei Empfehlungen formuliert:

Empfehlung 4: IPT Minimalziele für konzentrierte Modelle überprüfen

Die Inhalte von IPT als Vorbereitung zum LZP werden kontrovers beurteilt: einerseits zu viel Leistungsziele (in Bezug auf Übergangsbildungsplan für die privaten Anbieter), andererseits zu wenig (insbesondere in Bezug auf den Standardlehrplan der HMS). Es mit den zuständigen Akteuren zu prüfen, ob die Minimalziele IPT für das konzentrierte Modell neu zu definieren sind.

Empfehlung 5: Bei der Umschreibung von IPT konsequent zwischen integrierten und konzentrierten Modellen unterscheiden

Es ist angezeigt, die Umschreibung von IPT konsequenter nach den Ausbildungsmodellen zu unterscheiden. Insbesondere ist der Zweck von IPT in den beiden Ausbildungsmodellen klar zu umschreiben.

In integrierten Modellen hat IPT zum Zweck, die gesamten berufspraktischen Leistungsziele zu erfüllen. Wenn kein Kurzzeitpraktikum absolviert wird, stehen dafür 615 Lektionen zur Verfügung. Das sind einerseits „nur“ 3.8-mal mehr als beim konzentrierten Modell, wohlverstanden bei sehr viel breiterem Leistungsauftrag, und andererseits nur etwa ein Drittel der Stundendotation, die im Rahmen eines Langzeitpraktikums von einem Jahr Dauer absolviert wird. Um diesem offensichtlichen Missverhältnis und den auch im Kapitel 5.1.2 dargestellten Herausforderungen Herr zu werden, formulieren wir hier zwei Empfehlungen:

Empfehlung 6: IPT-Stundendotation im integrierten Modell massvoll erhöhen bei gleichzeitiger Stärkung der Qualität von IPT

Es erscheint angezeigt, die Stundendotation für IPT im integrierten Modell massvoll zu erhöhen. Es ist gemeinsam mit allen zuständigen Akteuren zu prüfen, ob und in welchem Umfang das zu geschehen hat, und mit welchen Auflagen an Form, Inhalt und Organisation. Gleichzeitig ist in den integrierten Modellen konsequent auf maximale Zweckoptimierung von IPT hinzuwirken i.S. einer qualitativen Verbesserung.

Aus der Überzeugung, dass gut ausgestaltete und begleitete Kurzeinsätze in der realen Arbeitswelt eine bessere, realitätsnähere Vorbereitung auf die Arbeitswelt leisten können als jede Form von simulierter betrieblicher Praxis, ist die folgende Empfehlung abgeleitet. Diese wird durch die Evaluation im Wissen darum ausgesprochen, dass die Erfahrungen mit einer Mehrheit der KP eher kritisch sind, was deren Qualität anbelangt. Die Schulen haben hier indes Möglichkeiten und Mittel, um das zu korrigieren resp. um aus den KP eine nützliche Erfahrung für die Lernenden zu machen, so wie das weiter oben skizziert wurde.

Empfehlung 7: Kurzeitpraktika fördern

Kein IPT-Format vermag die Praxis 1:1 zu ersetzen. Deshalb sollten in integrierten wie auch in konzentrierten Modellen die Kurzeitpraktika gefördert werden. Die KP sollten in Blöcken von nicht weniger als zwei Wochen Dauer durchgeführt werden. Die Qualität der konkreten beruflichen Tätigkeit im KP («kein Zuschauen, sondern an LZ orientiertes Tun») muss dabei sichergestellt werden (siehe auch Hinweise aus der umschriebenen guten Praxis im Anhang 6)

Integrierte Modelle: Ein Kurzeitpraktikum von mindestens vier Wochen Dauer für i-Modelle ist heute Pflicht. Ausnahmen sollten durch die Kantone restriktiv gehandhabt werden.

Konzentrierte Modelle: Kurzeitpraktika in konzentrierten Modellen erlauben sowohl den Praktikumsfirmen wie auch den künftigen LZ-Praktikant/-innen eine gezieltere Auswahl nach Neigungen und Eignungen vorzunehmen.

Die Koordination der BbP, insbesondere von IPT, mit dem schulischen Unterricht ist ein gerechtfertigter und wichtiger Anspruch an die SOG Kauffrau/Kaufmann, die hier koordinationsmässig mehr leisten muss als ein BOG-Angebot. Die Evaluation stellt fest, dass die Koordination heute ernst genommen wird und in verschiedenen Formen, die je den konkreten schulischen Gepflogenheiten und organisatorischen Gegebenheiten entsprechen, gelebt wird.

Bezüglich der Organisation von IPT sind verschiedene Auffälligkeiten zu beobachten, insbesondere aber, dass IPT heute nach wie vor zu oft als normaler Unterricht organisiert wird. Abhilfe schaffen können verschiedene gute Praktiken, wie z.B. der Vollzug eines Ortswechsel, die konsequente Auflösung des Klassenverbands, die Durchführung in Blockkursen, aber auch die Weiterbildung von Lehrpersonen und Coaches und der organisierte Austausch unter den Lehrpersonen und IPT-Anbietern. Die Auflösung des Klassenverbands ist eine ganz wesentliche Bedingung an jede Form von IPT. Es ist jedoch offensichtlich unklar, was dies bedeutet resp. wie diese Auflösung des Klassenverbands konkret zu erfolgen hat. Die Basisbefragung hat zudem gezeigt, dass die Anforderungen z.B. betreffend Gruppengrösse in vielen Fällen, insbesondere bei öffentlich-rechtlichen Schulen, nicht eingehalten werden. Nicht zuletzt hat das Nachleben dieser Anforderung bedeutende Kostenfolgen.

Empfehlung 8: Präzisere Definition „Auflösung des Klassenverbands“ und konsequente Durchsetzung

Wir empfehlen, diese Anforderungen in den Grundlagendokumenten präziser zu fassen, in Absprache mit allen beteiligten und betroffenen Akteuren. Nur wenn diese wichtige Anforderung präzise umschrieben ist, können die Aufsichtsbehörden das Nachleben dieser Anforderung auch prüfen und sicherstellen. Wir schlagen als Input für die Dis-

kussion folgende Formulierung vor:

Aktuelle Formulierung gemäss Übergangsbildungsplan, Kap. 3.4.1, S. 8:

„Auflösung des traditionellen Klassenverbandes, individuelles Arbeiten in einer Arbeitsgemeinschaft (Kleingruppen von maximal 16 Lernenden).“

Neue, erweiterte Formulierung:

„Auflösung des traditionellen Klassenverbandes, d.h.

- *es soll in Kleingruppen von nicht mehr als sechs Lernenden gearbeitet werden;*
- *es sollen maximal 20% der zur Verfügung stehenden Lektionen in der Gesamtgruppe absolviert werden, mindestens 80% der Arbeiten hat individuell oder in den Kleingruppen zu erfolgen;*
- *das Verhältnis zwischen Betreuungspersonen und Lernenden soll 1:12 nicht überschreiten;*
- *Klassen sollten gemischt werden, sofern dies organisatorisch sinnvoll umsetzbar und zumutbar ist.“*

Sodann ist die Art, wie IPT unterrichtet wird, entscheidend für den Erfolg des Formats. Die Evaluation hat verschiedenste Hinweise identifiziert, die dazu beitragen können, dass IPT, unabhängig von seiner Form, noch mehr Praxisbezug herstellen kann so z.B. die Zusammenarbeit mit Patenfirmen, die Teilnahme an Übungsfirmenmessen und Firmenmeisterschaften, den Funktionswechsel, die Kombination von IPT-Formaten, den Austausch mit Branchenvertretern/-innen, usw. Vieles kann indes im Kleinen bewirkt werden, in der konkreten Ausgestaltung des Formats IPT. So lässt sich mit diversen kleinen aber wichtigen didaktischen und organisatorischen Massnahmen⁵⁴ eine praxisnahe Situation erzeugen, die viel zum Erfolg von IPT i.S. seiner Zweckerfüllung beitragen können. Absolut zentral ist unter diesem Stichwort der Didaktik selbstverständlich die Qualifikation der IPT-Lehrpersonen resp. IPT-Coaches. Die Evaluation formuliert dazu im Kapitel 7, das die Qualifikation der Lehrpersonen behandelt, Empfehlungen.

⁵⁴ z.B. der konsequenten Durchsetzung von Verhaltensformen der beruflichen Praxis (Kleidung, Sprache, Pünktlichkeit), mehr Verantwortung und Selbständigkeit für Lernende (z.B. Aufgabendefinition, Arbeitsorganisation), Scheitern in Kauf nehmen, Einrichtung eines „coin café“, geringere Fehlertoleranz, Zeitdruck, keine normalen Pausen, etc.

5.2 Problemorientierter Unterricht POU

Der Problemorientierte Unterricht POU ist, neben IPT und den Praktikumseinsätzen, das dritte zentrale Standbein der Bildung in beruflicher Praxis in der SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ. POU ist „[...] als *didaktisches Prinzip* [...] eine Anforderung an den Unterricht. Er orientiert sich [...] an Problemstellungen und Situationen aus der betrieblichen Praxis, wie sie ein Lernender/eine Lernende nach der Grundbildung antreffen könnte. POU ist schülerzentriert und verwendet erweiterte Lehr- und Lernformen. Er ist mit dem theoretisch-schulischen Unterricht vernetzt.“⁵⁵ Die Grundlagendokumente geben weitere Anforderungen an POU vor, insbesondere dass die Schnittstellen zum übrigen theoretisch-schulischen Unterricht definiert sein sollen, sowie die Mindestanzahl Lektionen, die nach POU zu unterrichten sind. Es sind dies für öffentliche Schulen in den Modellen 3+1 und 3i mindestens 720 Lektionen⁵⁶, für private Anbieter mit dem Modell 2+1 mindestens 480 Lektionen⁵⁷. Diese Mindestanzahl POU-Lektionen sind in folgenden Fächern zu bestreiten:

- der überwiegende⁵⁸ Anteil in IKA, d.h. mindestens 90%⁵⁹
- etwa 25%⁶⁰ resp. mind. 30%⁶¹ des Unterrichts in W&G.
- Anteile des Fremdsprachenunterrichts

Die Grundlagendokumente verlangen sodann, dass POU in den Schullehrplänen ausgewiesen ist (Anzahl Lektionen, Situationsbeschreibungen, Leistungszielbeschreibungen, Aussagen zur Didaktik und Methodik sowie zur Evaluation von POU).

Alein aufgrund seines Umfangs und des damit deutlichen Eingriffs in die Unterrichtsplanung und Gestaltung, ist POU ein zentrales Element der Reform resp. Weiterentwicklung der SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ im Sinne der praxisorientierten Ausgestaltung der Grundbildung. Die Auftraggeber der Evaluation haben daher die Fragen gestellt, wie POU in der Schule umgesetzt wird und welche Herausforderungen sich dabei stellen.

5.2.1 Resultate

POU Lektionen: Die Praxis ist bunter als es die Vorgaben vorsehen

Gemäss den Angaben aus der Basisbefragung wird an den öffentlichen und an den privaten Schulen POU im geforderten Umfang durchgeführt. Dies deckt sich mit der von den kantonalen Zuständigen geäusserten Beobachtung im Rahmen der Erteilung von Bildungsbewilligungen. Allerdings ist POU nach Fächern gemäss unseren Hinweisen anders verteilt, als in den Vorgaben definiert. Insgesamt wird v.a. im Fach IKA die Soll-Vorgabe deutlich verfehlt, sowohl bei den privaten wie bei den öffentlichen Anbietern. Kompensiert wird dies durch eine relevante Anzahl POU-Lektionen in den Sprachfächern sowie durch oftmals markante Anteile in anderen Fächern und Lerngefässen, wie Mathematik, Geschichte, Politik, Naturwissenschaften, oder in Lerngefässen wie Vertie-

⁵⁵ Übergangsbildungsplan, Kapitel 3.4.2, S. 8.

⁵⁶ gem. SLP Praxis, Kapitel 3.2., S. 13

⁵⁷ gem. Übergangsbildungsplan, Kapitel 3.4.2, S.8 und Teil B, 1. Mindestlektionen, S. 19

⁵⁸ Für private Anbieter gem. Übergangsbildungsplan, Kapitel 3.4.2, S.8 und Teil B, 1. Mindestlektionen, S. 19

⁵⁹ Für öffentliche Anbieter gem. SLP Praxis, Kapitel 3.2., S. 13

⁶⁰ Für private Anbieter gem. Übergangsbildungsplan, Teil B, 1. Mindestlektionen, S. 19

⁶¹ Für öffentliche Anbieter gem. SLP Praxis, Kapitel 3.2., S. 13

fen und Vernetzen (V&V), Überfachliche Kompetenzen (üfK), oder im Rahmen der Einübung von Arbeitstechniken. Konkret führt nur knapp die Hälfte der öffentlichen Schulen tatsächlich mehr als 90% des IKA-Unterrichts in Form von POU durch. Gut ein Drittel bleibt zum Teil sogar deutlich unter der 80% Marke. Bei den privaten Anbietern bleiben im B-Profil alle unter der Marke von 80%, im E-Profil wird diese nur vereinzelt übertroffen. Im Fach W&G bewegen sich zwei Drittel der öffentlichen Schulen im Bereich von 30-40% POU-Unterricht, etwa ein Fünftel bleibt unter der geforderten 30% Marke, ca. 15% bietet hier mehr POU an. Bei 16 von 36 antwortenden privaten Schulen, d.h. bei 44%, wird W&G im Umfang von 25% bis 40% in POU-Form angeboten. 36% unterschreiten nach Eigenangaben die 25% Marke, 15% liegen über 40%.

Die Feststellung der Evaluation, dass an manchen Schulen markante Anteile von POU in allgemeinbildenden Fächern absolviert und als BbP angerechnet werden, ist problematisch, denn es ist nicht davon auszugehen, dass sich POU in diesen Fächern auf betriebliche Problemstellungen bezieht. Damit können diese POU-Lektionen an sich nicht als BbP betrachtet werden, da sie kaum die entsprechenden Lernziele gemäss Bildungsplan bedienen. Es kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen in diesen Fächern über eine betriebliche Praxiserfahrung verfügen, und sie werden ihren Unterricht selbst auch kaum als Bildung in beruflicher Praxis verstehen. Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass damit nicht argumentiert wird, POU könne in diesen Fächern als Unterrichtsform nicht sinnvoll sein. Das Fragezeichen wird einzig in Bezug auf die Relevanz für Bildung in beruflicher Praxis gesetzt.

Wie lässt sich POU fassen und welche Herausforderungen stellen sich dabei?

Problemorientierter Unterricht ist keine Neuigkeit in der Bildungslandschaft. Zu POU resp. zur Behandlung eines „Problems“ als zentrales Element des Lernens gibt es eine Vielzahl von pädagogischer Fachliteratur und Übungsmaterialien, weltweit und in vielen Sprachen. Trotzdem ist POU nicht trivial. Im Rahmen der Evaluation wurden POU und die damit verbundenen Herausforderungen denn auch sehr unterschiedlich beurteilt: Die Aussagen decken das ganze Spektrum von „kein Problem, das machen wir sowieso alle schon lange“ bis zu „grösste Herausforderung der Reform“ ab. Weshalb ist das so?

Einerseits ist POU deshalb eine Herausforderung, weil alle Lehrpersonen davon ‚betroffen‘ sind. Im Gegensatz zu IPT, lässt sich POU nicht externalisieren und verlangt eine deutliche Veränderungen des Rollenbildes von Lehrpersonen sowie der didaktischen Ansätze. Nicht zuletzt müssen die Schulen und Lehrpersonen eine bedeutende Investition in die bestehenden Curricula, Materialien und die Form der Überprüfung der Lernziele vornehmen. Lehrmittel für POU sind, gemäss Aussagen an die Evaluation, entweder nicht vorhanden oder dann ungeeignet.

Andererseits ist POU als didaktisches Prinzip dem gleichen Problem konfrontiert, wie didaktische Konzepte anderer Art auch: Es ist umstritten, und es besteht ein gewisses Mass an Unklarheit – oder: Offenheit – darüber, was POU genau ist und wie POU auszusehen hat. Diese Unklarheit rührt weniger daher, dass POU an sich nicht allgemein umschrieben wäre, als vielmehr daraus, dass POU als adaptiertes⁶² ‚Produkt‘ resp. Resultat der konstruktivistischen Lerntheorie die traditionelleren Formen des Lehrens und

⁶² John Dewey (Experience and Education, 1938) ist als Wegbereiter des erfahrungsbasierten und des problemorientierten Lernens zu betrachten. Die Arbeiten von Hans Aebli (z.B. Zwölf Grundformen des Lehrens, 1981) haben sodann wesentlich dazu beigetragen, dass die Problemorientierung, das Lernen an realen Problemstellungen, Einzug halten konnte in die Allgemeinbildung.

Lernens herausfordert, und damit an Schulen und bei den einzelnen Lehrpersonen im Grunde philosophisch-pädagogische Konflikte zu verursachen droht, indem eine neue Lernkultur eingeführt wird. Mit POU verbunden sind Schlagwörter wie selbstbestimmtes und entdeckendes Lernen, handlungsorientierter Unterricht, Lernen in fächerübergreifenden Projekten und Selbstevaluation über greifbare Produkte aus selbständiger Arbeit. Damit sieht Unterricht anders aus, als er traditionell mit einer aktiven Lehrkraft und einer eher passiven Schülerschaft war.

Zur Beurteilung von POU und seiner Qualität sind verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen: Die Lehrpläne und ihre Ausgestaltung, die Lehrpersonen und ihre Qualifikation für POU, organisatorische Aspekte, insbesondere die Betreuungsverhältnisse und die Qualitätssicherung, didaktische-methodische Aspekte, und Lehrmittel.

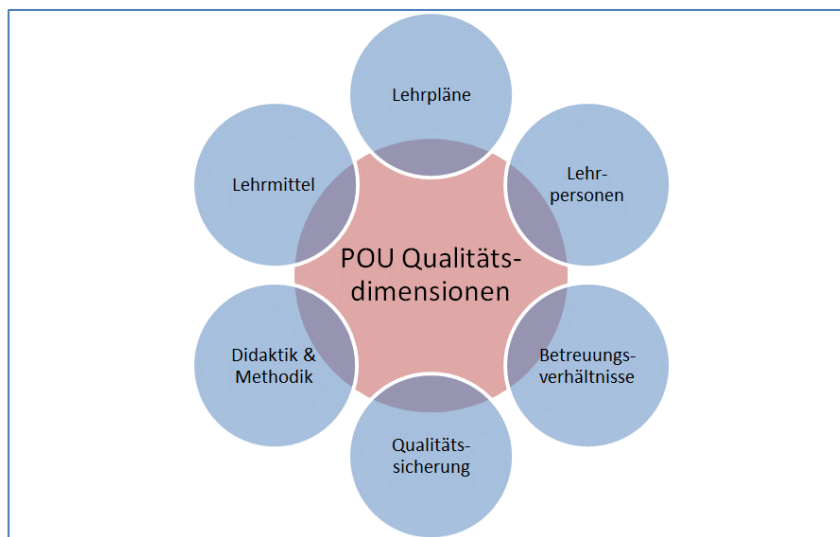


Abbildung 10: Qualitätsdimensionen von POU

Die Evaluation kann aufgrund ihrer Datenlage nur zu einigen dieser Aspekte Aussagen machen. Insbesondere zu den Lehrplänen können keine Aussagen gemacht werden, da diese im Rahmen der Evaluation, Phase 2, nicht eingesehen werden konnten.⁶³ Die Qualifikation der Lehrpersonen wird im Kapitel 7 abgehandelt.

Die Organisation von POU ist wesentlich zur Zielerreichung. Einerseits ist zu beachten, dass POU als Unterrichtsform mehr Zeit in Anspruch nimmt als klassische Lehr- und Lernformen. Das Bearbeiten einer Problemstellung und damit das Hinführen der Schüler/-innen zu einer eigenständigen Lösung sind aufwändig, insbesondere dann, wenn die Problemstellung eine komplexe ist. Sodann verändert sich in POU die Rolle der Lehrpersonen. Im QS-Konzept wird festgehalten, dass die Lehrperson nicht nur Wissensvermittler ist, sondern auch Begleiter und Berater. Von daher gesehen ist das Betreuungsverhältnis in POU ein Thema, auch wenn kein so virulentes wie z.B. in IPT oder in Praktikumsituationen. Trotzdem erscheint die Überlegung gerechtfertigt, dass in POU ein besseres Betreuungsverhältnis angezeigt ist als im normalen theoretisch-schulischen Unterricht. Da keine entsprechenden Vorgaben dazu vorliegen, wird das heute allerdings nicht umgesetzt, sicher nicht zuletzt aufgrund der damit verbundenen Kostenfolgen. Die Qualitätssicherung ist eine weitere organisatorische Dimension, die es zu beachten gilt. Aus der Perspektive der Evaluation drängen sich hier zwei Punkte auf: Ers-

⁶³ Die Beurteilung der Lehrpläne war Gegenstand der Evaluation, Phase 1 (siehe Quellenverzeichnis).

tens fehlt in den Grundlegendokumenten die Anforderung, POU mit IPT und den Praktikumseinsätzen zu koordinieren. Der formulierte Koordinationsanspruch richtet sich einzig an den theoretisch-schulischen Unterricht – und greift damit zu kurz. Als Element der Bildung in beruflicher Praxis sollte POU auch im Hinblick auf IPT und die Praktika ausgestaltet werden, d.h. die Problemstellungen und Lernsituationen sollten daraufhin ausgerichtet sein. Die befragten Schulen identifizieren die Abstimmung von POU, IPT und BP als die grösste Herausforderung, die mit POU verbunden ist. Zweitens ist im bestehenden QS-Konzept ein Missverhältnis an definitorischer Tiefe zwischen POU und IPT festzustellen. Insbesondere in der Checkliste 1 fehlt es an relevanten Aussagen zu POU, die für die umsetzenden Schulen und die kontrollierenden Behörden handlungsleitend sein könnten.

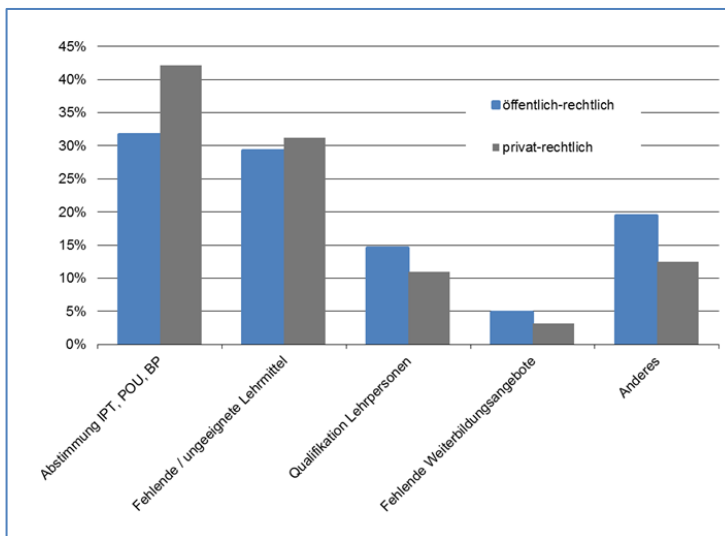


Abbildung 11: Herausforderungen POU⁶⁴

Gute Praxis POU - Beispiel

Die Minerva Schulen haben einen **Pool von praktischen POU-Situationen** aus verschiedenen Regionen in der Schweiz zusammengetragen, die nun von den Lehrkräften als Unterrichtsgrundlage verwendet werden können. Den Situationen sind Themen hinterlegt, Herausforderung sind benannt, schulischen LZ zugeordnet, die Form definiert, ebenso die Anzahl Lektionen und der günstigste Zeitpunkt der Anwendung. Ebenso und nicht zuletzt sind alle Situationen mit didaktischen Hinweisen versehen.

Die Lehrmittel und Lernmedien sind eine Herausforderung für alle Schulen. Da der Unterricht nach dem Prinzip von POU ein anderer, neuer Unterricht ist – wenn nicht bereits nach diesem Prinzip unterrichtet wurde – müssen, parallel zum Ansatz, die Materialien neu erarbeitet werden. Die befragten Personen identifizieren denn auch die fehlenden Lehrmittel resp. ungeeignete Lehrmittel als eine der grössten Herausforderungen.

Die Didaktik und Methodik von POU werden, wie bereits geäussert, als Herausforderung sehr unterschiedlich beurteilt. Da

POU als didaktisches Prinzip zu verstehen ist, ist diese Dimension der Qualität von POU zentral. In den Grundlegendokumenten sind verschiedene Ansprüche i.S. von Leitlinien formuliert, die wir hier zusammenfassen und um zusätzliche Dimensionen und Hinweise erweitern. Auch inhaltlich nehmen wir hier Anpassungen zu den bestehenden Vorgaben vor, i.S. eines Inputs in die Neuplanung der Bildungsgrundlagen.

⁶⁴ Anzahl Nennungen n=105, davon öffentlich-rechtlich n=41, privat-rechtlich n=64; Antworten "Anderes": Umdenken der Lehrpersonen, Dokumentation, Zeitaufwand

Tabelle 6: Qualitätskriterien Didaktik und Inhalt POU

Dimension	Qualitätskriterien
Zielsetzung von POU	Problemorientiertes Lernen soll den Erwerb flexibel nutzbaren Wissens, die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen sowie eine bessere Problemlösungsfähigkeit fördern.
Gestaltungsprinzipien⁶⁵	<ul style="list-style-type: none"> • <i>authentische Kontexte</i>: Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realen Problemen und authentischen Situationen ermöglicht und/oder anregt. Lernen anhand von relevanten Problemen, die Interesse erzeugen oder betroffen machen, ist motivationsfördernd und sichert einen hohen Anwendungsbezug. • <i>multiple Kontexte</i>: Um zu verhindern, dass situativ erworbenes Wissen auf einen bestimmten Kontext fixiert bleibt, ist eine Lernumgebung möglichst so zu gestalten, dass spezifische Inhalte in verschiedene Situationen eingebettet werden können. Multiple Kontexte fördern einen flexiblen Umgang mit dem Gelernten und unterstützen dessen Transfer. Neben dem Einüben oder Anwenden des Gelernten in mehr als einer Situation ist auch die Berücksichtigung mehrerer Sichtweisen zu einem Inhalt (wie dies z. B. in der Gruppe der Fall ist) für die Realisierung multipler Kontexte von Bedeutung. • <i>soziale Lernkontexte</i>: Soziale Aspekte spielen im Lernprozess eine grosse Rolle. Bei der Gestaltung einer Lernumgebung sollten möglichst oft soziale Lernarrangements integriert werden, um kooperatives Lernen und Problemlösen sowie Prozesse zu fördern, welche die Entwicklung einer Lern- und Praxisgemeinschaft fördern. Gruppenarbeit, teamorientierter Handlungsunterricht, aber auch die Öffnung der Schule nach aussen, etwa über Expertenkontakte, sind Beispiele dafür, wie sich soziale Kontexte realisieren lassen. • <i>instrukionaler Kontext</i>: Modellieren und Anleiten, Unterstützen und Beraten sind zentrale Elemente von POU. Wo Anleitung und Unterstützung erforderlich sind, muss sie den Lernenden gegeben und bei Bedarf ausgeblendet werden. Flexible Lernumgebungen stehen und fallen mit einer adaptiven Instruktion.
Rolle der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Im Zentrum des Unterrichts • Entwickelt die Lösung für eine Problemstellung selbständig oder in der Gruppe.
Rolle der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittler, Lern-Coach, Begleiter
Formen	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterte Lehr- und Lernformen i.S. von komplexen Lehr-Lern-Arrangements, interdisziplinäre Fallstudien, Planspiele, Schulprojekte, etc.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Integriert in den Fachunterricht • Zeitlich so gestaffelt, dass die Abstimmung (siehe Inhalt) sinnvoll ermöglicht ist.
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzen aus allen Bereichen des Leistungszielkatalogs möglich • Selbst- und Sozialkompetenzen sowie Methodenkompetenzen kommen hier nebst den fachlichen Kompetenzen Schlüsselrollen zu. Sie sind deshalb klar auszuweisen.

⁶⁵ Siehe Mandl, H. u. G. Reiman-Rothmeier, C. Gräsel: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“. Bonn 1998, S. 12-18 (= Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 66), gelesen auf http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/problemlorientierung.htm [29.12.2013]

Dimension	Qualitätskriterien
	<ul style="list-style-type: none"> • Mindestanteile an POU innerhalb der Schlüsselfächer gewährleisten: > mindestens 2/3 der IKA-Lektionen und > mindestens 1/4 der W&G-Lektionen werden nach den POU-Prinzipien unterrichtet. • Orientiert an Problemstellungen und Situationen der betrieblichen Praxis, wie sie ein Lernender/eine Lernende nach der Grundbildung antreffen könnte. • Interdisziplinär • Inhalte sind mit den Inhalten der übrigen Bildung in beruflicher Praxis sowie dem theoretisch-schulischen Unterricht abgestimmt. • Beizug von externen Praktikern in der Definition der Aufgabenstellung.

Zuletzt ist bei der Frage der Didaktik auch die Frage nach dem „wer?“ zu stellen. Hier hat die Evaluation nachgefragt, inwiefern externe Praktiker in der Vorbereitung von POU einbezogen werden. Die Antworten haben erstaunliche Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen zutage gefördert. Die öffentlichen Schulen setzen externe Praktiker in der Vorbereitung sehr selten, im Unterricht in einem Drittel der Schulen punktuell und gar nie regelmässig ein. Im Vergleich dazu setzen private Schulen externe Fachkräfte viel häufiger ein. Fast die Hälfte der Schulen gibt an, in der Vorbereitung auf externe Unterstützung zurückzugreifen; regelmässige oder punktuelle Beiträge im Unterricht kommen auch vor. Die Evaluatoren gehen davon aus, dass dadurch die Praxisorientierung dieser wichtigen Elemente von BbP stärker ausgeprägt ist.

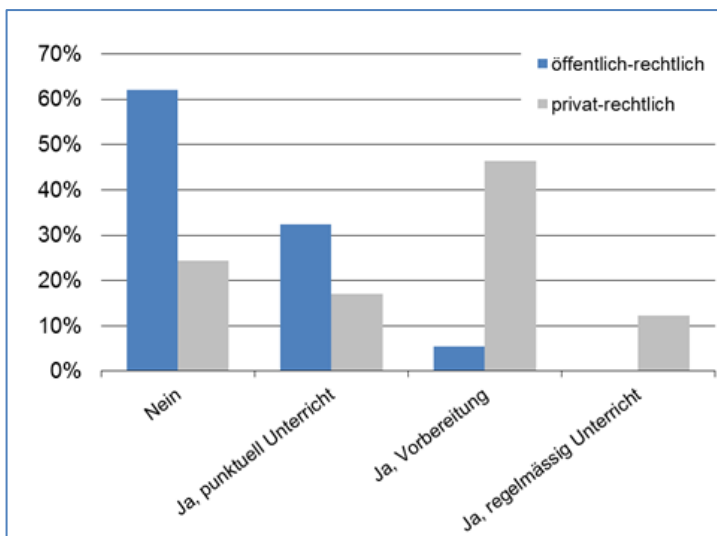


Abbildung 12: Einbezug von externen Berufspraktikern in POU⁶⁶

5.2.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu POU

POU ist kein im Rahmen der SOG Kauffrau/Kaufman mit EFZ neu entwickeltes Konzept, sondern ein weltweit sich im Vormarsch befindendes und seit Jahrzehnten weiterentwickeltes pädagogisches Konzept, das auf der konstruktivistischen Pädagogik beruht und in der Schweiz wesentlich durch Hans Aebli (1981 u.a.) in die Allgemeinbildung gebracht wurde. POU stellt, je nach Blickwinkel, klassische Unterrichtsformen infrage oder ergänzt diese. Die Umsetzung von POU ist weniger trivial als teilweise angenommen wird.

⁶⁶ Bemerkung: Anzahl Nennungen n=78, davon öffentlich-rechtlich n=37, privat-rechtlich n=41

Sie ist mit beträchtlichen Aufwänden verbunden und betrifft als einziges Element der drei Säulen der Bildung in beruflicher Praxis sehr viele Lehrkräfte der SOG-Anbieter, jedenfalls alle IKA und viele bis alle W&G Lehrerinnen und Lehrer, sowie die Sprachlehrer/-innen und ggf. auch andere Fachlehrkräfte. Die zentralen Herausforderungen sind durch das neue Lehrer/Schüler-Verhältnis (qualitativ und quantitativ), den damit verbundenen Aus- und Weiterbildungsbedarf einer grossen Zahl von Lehrkräften, den Entwicklungsaufwand der Curricula und Unterrichtsmaterialien, sowie und nicht zuletzt durch den hohen Zeitaufwand, den POU mit sich bringt, bestimmt. Es ist deshalb sehr naheliegend, dass diese Dimension der Reform die Schulen länger und im Umfang sogar stärker beschäftigt, als andere, teilweise stärker im Fokus stehende Elemente der Bildung in beruflicher Praxis.

Die Evaluation macht zu POU drei Empfehlungen, die sich aus der Darstellung der Resultate ergeben:

Erstens erscheint es wesentlich, die Anforderungen an POU in den Grundlagendokumenten präziser zu fassen und stärker zu bündeln.

Empfehlung 9: Anforderungen an POU bündeln und präziser fassen

Die Anforderungen an POU sind im QS-Konzept resp. im neuen BiPla zu bündeln und präziser zu fassen, vergleichbar zu den Angaben zu IPT in der Checkliste 2 des QS-Konzepts. Die Methodenfreiheit der Lehrpersonen ist dadurch jedoch nicht infrage zu stellen.

Zweitens ist in den Grundlagendokumenten eine wesentliche Anforderung nicht präzise resp. höchstens indirekt ausformuliert, nämlich diejenige der Koordination mit den anderen beiden Säulen der Bildung in beruflicher Praxis.

Empfehlung 10: Schnittstelle zu IPT und BP voraussetzen

POU ist eines von drei Standbeinen von BbP. Jedes POU-Konzept muss daher die Schnittstellen zu IPT und den Betriebspraktika darstellen, zusätzlich zur geforderten Darstellung der Schnittstelle zum schulisch-theoretischen Unterricht.

Drittens hat die Analyse der Evaluation gezeigt, dass in vielen Fällen POU-Lektionen in allgemeinbildenden Fächern wie Mathematik oder Geschichte als BbP angerechnet werden. Dies konterkariert die Grundidee der Reform und ist nicht gerechtfertigt.

Empfehlung 11: POU als BbP nur in den definierten Fächern anrechnen

Es ist durch die zuständigen Akteure (primär Schulen / Anbieter, sekundär Aufsicht) sicherzustellen, dass die POU-Lektionen in den durch den Bildungsplan definierten Fächern und Umfängen geleistet werden, und dass POU-Lektionen in anderen Fächern nicht als BbP angerechnet werden.

Zuletzt ist auch POU ohne eine kompetente Lehrkraft nicht zu machen. Da die befragten Schulen die Aus- und Weiterbildung in diesem Aspekt als eine Herausforderung benannt haben, und da POU einen grundlegenden Perspektivenwechsel auf das Lernen bedingt, sind entsprechende Schwerpunkte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wichtig. Eine entsprechende Empfehlung findet sich in Kapitel 7.

5.3 Betriebspraktika

Betriebspraktika (BP) sind von der zeitlichen Dotation und von ihrer Bedeutung her in den konzentrierten Modellen das wesentlichste Element der Bildung in beruflicher Praxis der SOG. In den konzentrierten Modellen finden sie zur Hauptsache in Form von Langzeitpraktika (LZP) statt, die dem konzentrierten Modell den Namen geben: Hier wird die Erlangung der beruflichen Praxis auf ein Praktikumsjahr in einem Betrieb konzentriert. Teilweise werden die LZP durch Kurzzeitpraktika (KP) ergänzt. In den integrierten Modellen finden keine LZP statt; dort wird die berufliche Praxis hauptsächlich durch IPT gewährleistet.

Die Auftraggeber haben im Rahmen der Auftragsklärung bestimmt, dass die Evaluation auf die KP fokussiert, zumal die LZP in vielen Fällen noch nicht durchgeführt sind oder während des Zeitraums der Evaluation erst anfangen. Betreffend KP lautet die Fragestellung an die Evaluation: Werden in den verschiedenen Modellen Kurzzeitpraktika durchgeführt? Wie lange dauern sie und wie sind sie gestaltet? Für die LZP wird gefragt: Wie organisieren die Schulen ihre Aufgaben im Zusammenhang mit dem Langzeitpraktikum?

5.3.1 Resultate Kurzzeitpraktika

Aus der Basisbefragung geht hervor, dass Kurzzeitpraktika nur bei öffentlichen Schulen ein Thema sind, nicht jedoch bei den privaten mit dem Modell 2+1. Bei knapp 30% der Schulen im Modell 3+1 werden gemäss unseren Angaben KP durchgeführt. Diese dauern zwischen zwei (in zwei Fällen) und acht Wochen (ein Fall), und werden entweder am Stück oder, etwa gleich häufig, in zwei Teilen in zwei verschiedenen Semestern absolviert, und damit auch nicht zwingend im gleichen Betrieb. Zur Nutzung von KP in i-Modellen ist die Datenlage der Evaluation aus der Basisbefragung unpräzise. Aus den qualitativen Befragungen der Schulen kann immerhin festgestellt werden, dass die BM-3i-Lehrgänge im Kanton Neuenburg und die EFZ-3i-Lehrgänge in den Schulen des Kantons Bern KP durchführen. In den EFZ-3i-Lehrgängen der Kantone Genf und Tessin sowie in La Chaux-de-Fonds finden hingegen keine betrieblichen KP statt. Die im QS-Konzept vorgesehenen Bestimmungen.⁶⁷ werden also nur teilweise erfüllt. Wo ein KP vorgesehen ist, werden diese gemäss Aussagen der Befragten jedoch mit aller notwendigen Unterstützung der Schule gefunden. Im schlechtesten Fall wird der Zeitpunkt für das KP verschoben. Keine Aussagen hat die Evaluation bei den Anbietern der KP selbst, den Praktikumsbetrieben, erhoben.

Gegenüber der Evaluation hat ein grosser Teil der Befragten Kritik an den Kurzzeitpraktika formuliert. Es wurde insbesondere die Qualität der Kurzzeitpraktika reihum kritisch beurteilt, da diese zu kurz seien, um für die Betriebe attraktiv zu sein, und die Schulen oftmals wenig Einfluss auf die Betriebe nehmen könnten. Deutlich wurde auch die Kritik formuliert, dass die Praktikanten in den KP oft nicht viel mehr tun könnten als Kaffee machen, aufräumen, einzelne Botengänge erledigen und bei der Arbeit zuschauen. Oder anders ausgedrückt: In KP werde in aller Regel nicht gezielt auf definierte Leistungsziele hingearbeitet, sondern es finde ein diffuses, oft wenig zielgerichtetes Kennenlernen der Arbeitswelt statt, das letztlich für beide Seiten nicht besonders attraktiv sei.

⁶⁷ Siehe QS-Konzept, S. 13f.

Gegenüber der Evaluation wurden aber auch positive Erfahrungen geäußert, so zum Beispiel im Rahmen der Blog-Diskussion zu IPT, anlässlich welcher verschiedene Teilnehmende sehr positive Erfahrungen mit KP zu Protokoll gaben. „[Stages de courte durée à l'entreprise] permettent une meilleure identification au monde de l'entreprise, un travail soutenu au sein d'un département sans interférence avec l'école (devoirs, épreuves...)“ (M. G., coach et enseignant). Im Kanton Waadt wird an den öffentlichen Schulen im Rahmen der konzentrierten Modelle 3+1 für alle Lernenden ein zweiwöchiges KP durchgeführt, bei dem gemeinsam mit den Betrieben zwei Leistungsziele definiert und diese überprüft werden. Die Erfahrung damit ist, gemäss den Aussagen der Verantwortlichen, positiv. Auch im Kanton Bern, wie bereits im Rahmen der integrierten Ausbildung erwähnt, werden KP eingesetzt. „Der HMS-Lehrplan [...] gibt eine Auswahl an Tätigkeiten und Leistungsziele vor, aus welchen die Betriebe auswählen können. [...] Der Betrieb nimmt eine Beurteilung vor (erfüllt/nicht erfüllt); die Schulen kontaktieren die Betriebe während des Einsatzes und holen ein standardisiertes Feedback ein. Das Kurzpraktikum [...] bewährt sich. [...]. Die Rückmeldungen der Firmen sind mehrheitlich sehr positiv.“ (R.A. Schulleiter).

Der Mangel an Praktikumsplätzen für KP wurde sodann gegenüber der Evaluation wiederholt als einer der Hauptgründe genannt, weshalb KP nicht stärker angeboten werden. Es wurde darauf hingewiesen, dass diverse Anbieter im Bereich der Ausbildung und/oder der Arbeitsmarktengliederung versuchen würden, bei den Betrieben der Region Praktikumsplätze anzuwerben und daher eine massive Konkurrenzsituation um solche Plätze bestehe. Anbieter der konzentrierten Modelle, private wie öffentliche, weisen darauf hin, dass die Beschaffung von Praktikumsplätzen für das LZP Priorität habe und man mit zusätzlichen KP nicht den bereits tendenziell übersättigten Markt an Praktikumsstellen strapazieren wolle, weil man damit potentiell die guten Beziehungen zu den Praktikumsbetrieben riskieren würde und damit letztlich auch die viel wichtigeren LZP-Plätze. Es gibt aber auch da gegenteilige Stimmen, z.B. aus dem Kanton Waadt, welcher dasselbe Praktikums-Netzwerk für LZP wie für KP nutzt und mit letzterem offensichtlich Goodwill und gegenseitiges Beschnuppern ermöglicht: Die Praktikant/-innen kämen so besser vorbereitet und motivierter an den LZ-Praktikumsplatz.

5.3.2 Resultate Langzeitpraktika

Bei den Langzeitpraktika interessiert neben der Frage der Organisation auf der Seite der Schulen insbesondere die Frage nach den Auswirkungen der im Rahmen der Reform neu definierten, erweiterten Anforderungen an die Praktikumsbetriebe auf die Verfügbarkeit und die Durchführung der LZP. Bei den öffentlichen Schulen geht es hier darum, dass die Anforderungen an die Praktikumsbetriebe künftig grundsätzlich dieselben sein werden, wie an Lehrbetriebe in der BOG. Bei den privaten Schulen steht die Frage der Auswirkungen des Wechsels auf die BiVo 2012 im Vordergrund (neue Instrumente, Ausbildungsgefässe), da die privaten Anbieter den Wechsel zur Abgabe des EFZ, verbunden mit den gestiegenen Anforderungen an die Praktikumsbetriebe, bereits Mitte des letzten Jahrzehnts vollzogen haben. Die gegenüber der Evaluation deklarierten (früheren) Erfahrungen der privaten Anbieter mit diesem Wechsel lassen an sich für die öffentlichen Schulen grössere Herausforderungen in der Sicherung der Ausbildungsplätze resp. der Ausbildungsbereitschaft vermuten.

Für die Interpretation resp. Einordnung dieser Resultate ist eine Vorbemerkung wesentlich: Viele öffentliche Schulen werden die Lernenden erst Mitte 2014 in das LZP schicken. Das heisst, dass es zum Zeitpunkt der Datenerhebung der Evaluation nicht mög-

lich war, eine abschliessende Beurteilung der Herausforderungen aufzunehmen. Es handelt sich v.a. bei den öffentlichen Schulen vielmehr um eine Vorausschau.

Gemäss den Angaben aus der Basisbefragung stellt die Suche resp. das Finden einer Praktikumsstelle weder für die öffentlichen noch für die privaten Schulen ein unüberwindbares Problem dar. Offenbar stehen genügend Plätze zur Verfügung resp. die Schulen haben gemäss ihrer eigenen Deklaration gute, tragende Netzwerke, um allen Lernenden einen Platz zu vermitteln. Der wesentlichste Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen besteht hier, und auch in der Betreuung während des LZP, darin, dass die privaten Schulen dafür in 50% (Betreuung) bis 60% (Praktikums-Suche) der Fälle eine sogenannte Praktikumsbetreuung engagieren. Hierbei handelt es sich in aller Regel nicht um eine Lehrperson, sondern um eine separate Funktion, die sich ausschliesslich um die Praktika kümmert. Bei den öffentlichen Schulen finden sich solche Funktionen nur in 10% der Antwortenden. Hier haben Lehrpersonen eine viel stärkere Rolle, indem sie die Betreuung der Lernenden auch während des LZP in 43% der Fälle übernehmen.

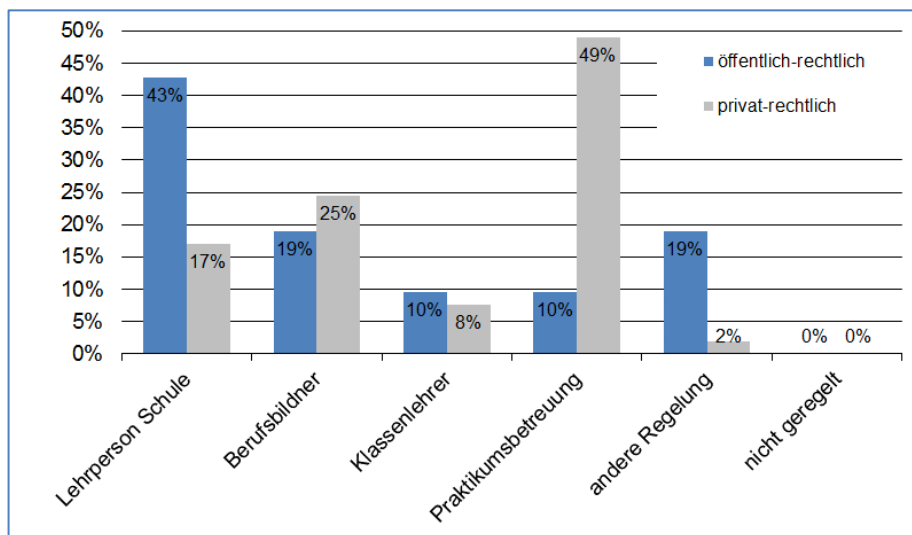


Abbildung 13: Wer ist für die Betreuung der Lernenden im LZP zuständig?

Ein weiterer Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Anbietern zeigt sich in der Betreuungsintensität während der LZP. Basierend auf der Selbstdeklaration im Rahmen der Basisbefragung wird ersichtlich, dass die privaten Anbieter die Betreuung einerseits präziser regeln, und andererseits die Betreuungsintervalle kürzer sind. Knapp dreiviertel der privaten Schulen geben an, dass sie klar definierte Kontakttermine festgelegt haben, gegenüber gut der Hälfte der öffentlichen Schulen. In je knapp einem Drittel der Fälle wird das situativ resp. nach Bedarf festgelegt. 13% der antwortenden öffentlichen Schulen geben an, dass keine Regelung vorab getroffen wird. Die untenstehende Grafik zeigt die Betreuungsintensität während des LZP.

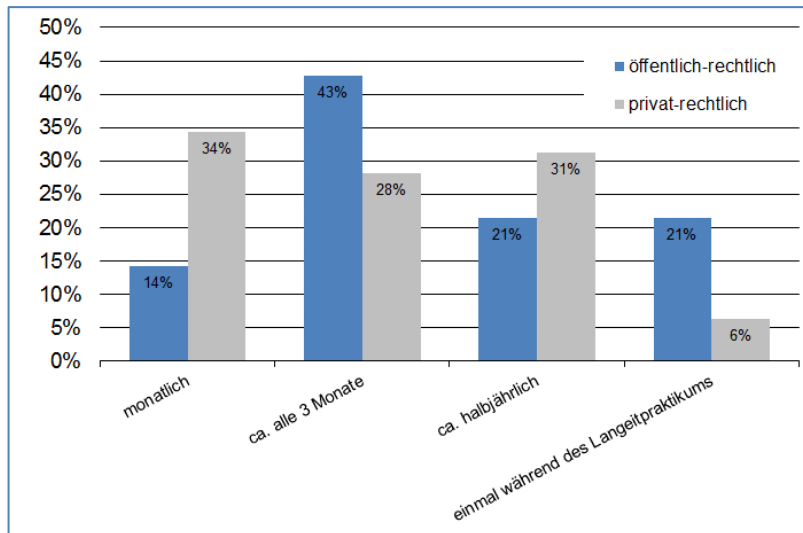


Abbildung 14: Betreuungsintensität im LZP

Bei der Betreuung⁶⁸ während des LZP hat die Evaluation verschiedene Hinweise erhalten, die darauf hindeuten, dass die Zuständigkeiten unter allen involvierten Akteuren nicht in allen Fällen restlos geklärt sind. So ist z.B. die Frage nach Anleitung der Lernenden bezüglich Lern- und Leistungsdokumentation (LLD) sehr unterschiedlich gehandhabt, obwohl die Vorgaben diese Aufgabe klar den Berufsbildnern in den ÜK zuweisen.

Bezüglich Aufwand für die LZP-Suche und die Betreuung während des LZP unterscheiden sich öffentliche und private Anbieter aufgrund unserer Hinweise nicht. In den meisten Fällen wird ca. 1 Stellenprozent pro Lernende/-r eingesetzt.

Die überwiegende Mehrheit der öffentlichen Schulen geht davon aus, dass die Reglementsänderung eine Herausforderung für die Sicherung der Praktikumsstellen darstellt resp. darstellen wird. Als wesentlichsten Grund nennen die Befragten neue administrative Anforderungen (Betriebe benötigen eine Bildungsbewilligung, Verträge mit den Schulen, neue Formen des Prüfens und Bewertens) sowie das obligatorische Durchführen von ALS und PE. Hier wird seitens der Antwortenden klar festgehalten, dass eine Projektarbeit, wie man sie bislang kannte, für die Betriebe sehr viel attraktiver sei, als solche, eher formale, Prüfungsanlagen. Die überwiegende Mehrheit der privaten Anbieter sieht im Wechsel auf die Grundlagen der BiVo 2012 für ihre eigenen Schulen keine wesentliche Herausforderung.

Sowohl öffentliche wie auch private Anbieter erachten zudem das hohe Reformtempo im Beruf Kauffrau/Kaufmann mit EFZ und die damit verbundenen kommunikativen Herausforderungen gegenüber den Betrieben als sehr anspruchsvoll. Gegenüber der Evaluation wurde einerseits ausgeführt, dass sich die Schulen in der Informationsvermittlung oft alleine gelassen fühlen, insbesondere wenn es sich bei den Praktikumsbetrieben um solche handelt, die nicht auch im Rahmen der BOG ausbilden und von daher auch über andere Kanäle über die Neuerungen informiert sind. Andererseits wurde deutlich, dass viele Schulen sich der Herausforderungen sehr bewusst sind (siehe oben) und daher eine gezielte Informationspolitik gegenüber ihren Praktikumsbetrieben verfolgen, indem

⁶⁸ Zur Betreuung während des LZP gehört insbesondere die Betreuung bei Problemen im Praktikumsbetrieb, bei rechtlichen Fragen, bei Umplatzierungen, etc. Sodann muss die Schule die Lernenden zum QV, betrieblicher Teil, anmelden. Siehe Musterpflichtenheft für das Langzeitpraktikum, Anhang 3 des QS Konzepts zur Bildung in beruflicher Praxis an HMS, 2011.

bereits ein Jahr vor Beginn der neuen Praktika Informationsveranstaltungen durch die Schulen organisiert werden, um die Betriebe über die neuen Rahmenbedingungen zu informieren und mit ihnen gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln.

Als letzter, aber deshalb nicht weniger wichtiger Punkt zu den Langzeitpraktika, sind Praktika im Ausland zu nennen. Das QS-Konzept⁶⁹ sieht explizit die Möglichkeit vor, ein Auslandpraktikum zu absolvieren. Im gleichen Absatz werden die Anforderungen genannt: Die Betreuung muss gewährleistet sein, die betrieblichen Ausbildungsteile müssen erreicht werden, und die in den ÜK vermittelten Kompetenzen sowie die Vorbereitung auf die betriebliche Prüfung (üblicherweise in den ÜK und im Betrieb) müssen gewährleistet sein. Gemäss übereinstimmenden Aussagen aller Akteure, die sich dazu geäußert haben, sind Praktika im Ausland heute nicht möglich. Als Hinderungsgründe werden die Leistungsziel-Konformität sowie die ÜK Problematik genannt. Das heisst, dass man nicht sicher ist, dass die Lernenden im Ausland tatsächlich die Kompetenzen erwerben, die sie für die betriebliche Prüfung benötigen, und dass man für den Erwerb der ÜK-Kompetenzen bislang keine Lösung gefunden hat.

5.3.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu Betriebspraktika

Bezüglich der Langzeitpraktika gehen wir aufgrund unserer Hinweise nicht davon aus, dass für die öffentlichen Schulen durch die erweiterten Anforderungen an die Praktikumsbetriebe eine Zeitbombe tickt. Die Herausforderungen sind erkannt und sie werden von den Schulen proaktiv angegangen. Eine Möglichkeit zur Optimierung scheint bei der Klärung der Zuständigkeiten während der LZP zu liegen, sowohl bei den öffentlichen wie auch bei den privaten Anbietern. Die Feststellung, dass die Zuständigkeiten bei der Betreuung der LZP unter den beteiligten Akteuren nicht vollständig geklärt sind, ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass der Klärung der Zusammenarbeit und der Zuständigkeiten weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Wir verweisen hier auf entsprechende Empfehlungen der Evaluation, Phase 1 (2011).

Der identifizierte Missstand betreffend LZP im Ausland braucht u.E. nicht weiter kommentiert zu werden. Die Realisierung von Auslandpraktika ist in vielen Branchen zukunftssträchtig und ein echter Mehrwert für die Absolventen der beruflichen Grundbildung. Gerade im Beruf Kauffrau/Kaufmann mit EFZ, der in so vielen beteiligten Branchen ausgesprochen international orientiert ist, gilt das in besonderem Masse. Die SBBK hat per 18.2.2014 eine „Empfehlung Mobilitätsprojekte (Checkliste für den Austausch)“ verabschiedet, die für SOG letztlich ein Spiegelbild der realen Problemstellung ist. Die Empfehlung ist sehr restriktiv formuliert, verlangt eine Vertrautheit mit der Schweizerischen Berufsbildung für die Ausbildungsbetriebe und den Besuch der ÜK vor Ort. Damit bleiben Auslandpraktika vorderhand sehr schwer resp. fast unmöglich zu realisieren.

Empfehlung 12: Auslandpraktika ermöglichen

Sämtliche beteiligte Akteure sind aufgefordert, gemeinsam Auslandpraktika zu ermöglichen, z.B. mit Hilfe virtueller Zusammenarbeitsformen, e-learning, blended learning, video streaming, geeignete Lehrmittel, Lösung für die ÜK, etc.

⁶⁹ Kapitel 2.5, S.13

Betreffend Kurzzeitpraktika erscheint es uns wesentlich, trotz mehrheitlicher Vorbehalte aufgrund der Qualität und der Verfügbarkeit, auf die zitierten guten Beispiele zu verweisen. Wir teilen die Überzeugung jener Akteure, dass mit guten Kurzzeitpraktika, auch wenn diese in der Realisierung anspruchsvoll und aufwändig sind, in kurzer Zeit mehr für die Vorbereitung auf die berufliche Praxis erreicht werden kann als mit jeder simulierten Form der betrieblichen Praxis. Gute Kurzzeitpraktika gewährleisten unmittelbare und reale Praxisnähe. Sie sind in dieser Form für alle Lernenden ein Gewinn. Im Übrigen verweisen wir hier auf die entsprechenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen unter Kapitel 5.1.4 (IPT).

5.4 Übergreifendes

5.4.1 Auswirkungen der in die Schule integrierten Bildung von beruflicher Praxis auf die Schulentwicklung

Die Integration der Bildung in beruflicher Praxis in die Schulen, konkret in Form von IPT und POU, hat Konsequenzen auf die Schulen als Ganzes. Als wichtigste Erkenntnis resp. Auswirkung auf die Schulen kann festgehalten werden, dass die *Attraktivität* der Schulen gestiegen ist. Die Schulen profitieren unmittelbar von den neuen Unterrichtsfächern wie IPT und dem problemorientierten Unterricht POU, aber auch von anderen, von der BOG-Kauffrau/Kaufmann EFZ stammenden Lerngefässen (z.B. Vertiefen und Vernetzen V&V und überfachliche Kompetenzen üfK). Die von uns befragten Schulen haben im Rückblick und Vorausblick von diesen Reformen profitiert. Auch jene, die die Reform zu Beginn mit Skepsis umgesetzt haben, bescheinigen der Integration der beruflichen Bildung in die Schulen Potential resp. konkrete Auswirkungen in der Verbesserung des Unterrichts i.S. eines attraktiven und relevanten Unterrichts. Die meisten befragten Schulen nutzen insbesondere ihre IPT-Angebote zu Werbezwecken, oder beabsichtigen, dies in Bälde zu tun. Einzelne private Anbieter haben auch eine Preiserhöhung am Markt durchsetzen können, zumal ein effektiver, vorzeigbarer Gegenwert vorhanden ist.

Wir haben im Rahmen der Befragungen darüber hinaus vier zusammenhängende Felder identifiziert, in denen sich die Auswirkungen am deutlichsten manifestieren:

- Die *Inhalte*, d.h. was überhaupt gelernt wird. Hier kann die Auswirkung auf die folgende Aussage reduziert werden: „Die Praxis kommt in die Schule.“ Anbieter der SOG sind für eine Ausbildung aus einem Guss zuständig und das ist eine Stärke ihres Angebots. Die tatsächliche Integration der beruflichen Praxis in die Schulen war schon immer gelebt, wurde aber insbesondere durch die Elemente IPT und POU stark gefördert resp. in einer neuen Dimension umgesetzt. Mit IPT findet der betriebliche Teil der beruflichen Grundbildung ganz (i-Modell) oder teilweise (konzentriertes Modell) an der Schule statt und mit POU werden Inhalte (Situationen) aus der Praxis in die Schule geholt, teilweise auch mit den externen Praktikern dazu.
- Die *Didaktik*, d.h. wie die Lehrpersonen und Schüler/innen den Unterricht gestalten. Ganz wesentlich ist hier die Veränderung des Lehrpersonenpools, entweder intern (Erweiterung des Repertoires der bestehenden Lehrpersonen) oder extern (Zuzug externer Fachpersonen für gewisse Teile der Ausbildung, namentlich IPT). Mit der Reform verändert sich die Rolle der Lehrpersonen, bedingt durch die neue Art des Lehrens und Lernens und, damit verbunden, des Prüfens und Bewertens. IPT als eine Form der Ausbildung, in der Lehrpersonen als Coach tätig sind, trägt hierzu stark

bei. Aber auch POU, das als didaktisches Prinzip wie oben dargestellt deutlich mehr Lehrpersonen erreicht resp. betrifft, hat massive Auswirkungen auf den Unterricht an den Schulen, zumal damit ein neues didaktisches Paradigma eingeführt wird (wo dies nicht schon der Fall ist).

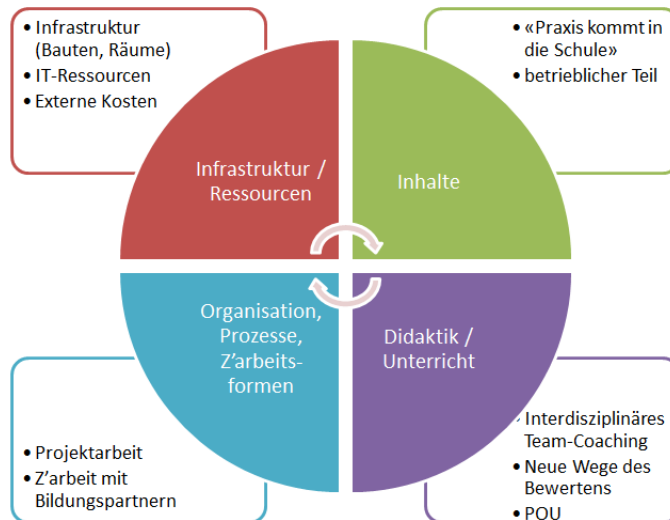


Abbildung 15: Auswirkungen der Reform auf die Schulentwicklung

- Die *Organisation*, d.h. unter welchen Bedingungen das Lernen stattfindet. Im Zentrum stehen hier neuartige Prozesse und Zusammenarbeitsformen in Form von Projektarbeit über die Fachschaften hinaus, aber auch die intensivierten Kontakte zu den Bildungspartnern (Branchenverbände, externe Anbieter). Diese interdisziplinären Prozesse über die Fachschaften und Schulgrenzen hinaus haben Bestand und bereichern die Schulen.
- Nicht zuletzt sind Auswirkungen auf der Ebene der *Infrastruktur resp. des Ressourceneinsatzes* zu nennen. Diese Auswirkungen der Reform, die sich insbesondere auch finanziell bemerkbar machen, stellen für viele Anbieter neben der Betreuung der Lernenden die grösste Herausforderung dar und werden es auch in Zukunft sein.

5.4.2 Qualitätssicherung

Die Frage nach der Qualität der Angebote der SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ, muss lauten: Ist das...

- ... *was* die Schule tut,
- ... *wie* sie es tut (= Prozessqualität),
- ... *womit* sie es tut (= Ressourcen- oder Strukturqualität),

geeignet, die Lernziele mit allen Lernenden zu erreichen und ihren Übertritt in den Arbeitsmarkt oder in eine nachfolgende (höhere) Ausbildung zu gewährleisten (= Resultatqualität)?

Die Qualitätssicherung der SOG Kauffrau/Kaufmann ist im SLP Praxis (Kapitel 2.9) explizit geregelt. Ausführend gilt das Qualitätssicherungskonzept der SBBK vom 15. März 2011, das auch für die privaten Anbieter sinngemäss Gültigkeit entfaltet und von den entsprechenden Trägern anerkannt ist. Selbstverständlich gelten das übergeordnete

Recht (BBG, BBV, BiVo) sowie die Ausführungsbestimmungen und kantonale Bestimmungen resp. Anforderungen an die Qualitätssicherung, z.B. betreffend bestimmter Qualitätssicherungsinstrumente und Labels.

Vorneweg ist zu bemerken, dass drei ganz wesentliche Elemente der Qualität, wie sie oben definiert ist, in den vorangegangenen und nachfolgenden Kapiteln abgehandelt werden: im Kapitel 5 haben wir dargestellt, was die Schulen unter dem Titel „Bildung in beruflicher Praxis“ tun, in Kapitel 4 haben wir dargestellt, wie sie es organisatorisch umsetzen, in Kapitel 6 erhalten wir erste Hinweise auf die Resultatqualität durch die Analyse der ersten QV der integrierten Modelle, und in Kapitel 7 ist die vielleicht wesentlichste Ressourcenqualität, die Qualifikation der Lehrpersonen, das Thema. Einzig die übrigen Aspekte, insbesondere die Prozessqualität, teilweise die Strukturqualität, werden hier behandelt.

Welche Massnahmen ergreifen die Anbieter SOG zur Sicherung der Qualität ihrer Angebote? Als wichtigste Massnahmen, die die Schulen zum Zweck der Qualitätssicherung ergriffen haben, nennen sie selbst die Weiterbildung der Lehrpersonen, die Entwicklung eigener QS-Konzepte, die Nutzung schulinterner Qualitätsgruppen und die interne Evaluation des Lehrplans. Die Zusammenarbeit mit externen Fachleuten wird weniger oft als QS-Massnahme genannt, obwohl sie sicherlich wie beim Beispiel des Angebots von Helvartis für Übungsfirmen wesentlich ist. Private Anbieter verweisen oft auf ihre QS-Systeme wie eduqua oder ISO.

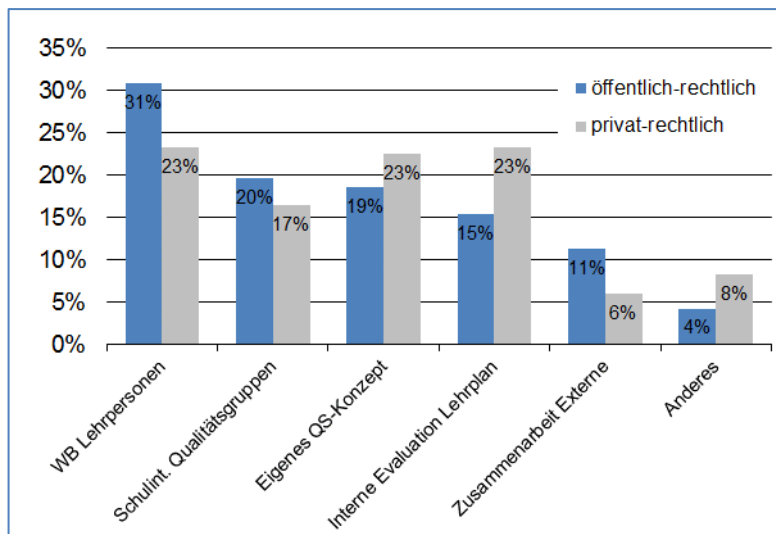


Abbildung 16: Massnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen

Diese und weitere Hinweise, welche die Evaluation zum Thema Qualitätssicherung erhalten hat, lassen einerseits auf ein entwickeltes Bewusstsein für die Qualitätssicherung und -entwicklung schliessen, andererseits aber auch auf nicht geringe Herausforderungen aufgrund des Zeitdrucks, unter dem die Reform umgesetzt werden musste. Die befragten Schulen haben sich diesbezüglich unmissverständlich geäussert: Für sie ging es in erster Linie darum, das Angebot überhaupt zeitgerecht bereitzustellen und zum Laufen zu bringen. Sie mussten insbesondere die Umsetzung von IPT, aber auch von POU, unter, in ihrer Wahrnehmung, grossem Zeitdruck bewerkstelligen. Dies war, wie bereits dargestellt, mit relevanten Investitionen verbunden. Beispielsweise haben etliche Schulen Anpassungen an ihrer Infrastruktur mit erheblichen Kostenfolgen vornehmen müssen. Mit dem Instrument des Schullehrplans sowie verschiedener Konzeptarbeiten als wichtige Grundlage zur Genehmigung der neuen Angebote wurde aber auch viel in die

Prozessqualität wie auch in die Inhalte investiert. Diese Investitionen wurden in kurzer Zeit geplant und umgesetzt. Sie werden nun, nachdem erste Erfahrungen vorliegen, ausgewertet und angepasst. Insgesamt müssen wir indes festhalten, dass trotz diesen positiven Hinweisen die Qualitätssicherung nicht immer und in allen Fällen als konstante Begleiterin und sämtliche Arbeitsschritte begleitende Massnahme betrachtet wird. Qualitätssicherung als Querschnittsaufgabe und als täglicher Freund und Helfer ist nicht überall etabliert. Es ist eine Situation zu beobachten, in der die Qualität teilweise eher erratisch und ggf. punktuell, im Nachgang gesichert werden soll. Das Argument des Zeitdrucks überzeugt hier nicht, zumal von aussen betrachtet v.a. den öffentlichen-rechtlichen Schulen genügend Zeit zur Verfügung stand, um die Reform zu bewältigen. Es erscheint daher angezeigt, die Anstrengungen zur Bekanntmachung und zur Einforderung der Umsetzung der QS-Vorgaben fortzusetzen und, wo notwendig, zu intensivieren. Dies auch basierend auf der Beobachtung, dass die Grundlagen der QS den Anbietern wie auch den Behördenvertretern/-innen zwar weitgehend bekannt sind, bei den privaten Anbietern hingegen eher weniger, da der Status resp. die Verbindlichkeit des QS-Konzepts für diese länger unklar war.

Bei der Qualitätssicherung der Betriebspraktika ermöglichen die Grundlagen eine Qualitätssicherung im „delegierten Modell“ durch die Schulen.⁷⁰ Die Bildungsbewilligungen für Praktikumsbetriebe erfolgt, gemäss den Aussagen der kantonalen Projektleitungen resp. der zuständigen Behörden mehrheitlich in diesem delegierten Modell. Die Beurteilung der Delegation als Modell der Qualitätssicherung ist sehr unterschiedlich. Sie erfolgt de-facto oftmals zur Entlastung der Kantone, stellt die Schulen indes vor relevante Herausforderungen in ihrer Rolle gegenüber den Anbietern der Praktika. Gleichzeitig wird argumentiert, dass diese delegierte Qualitätssicherung gerade das Wesen der SOG ausmache, bei der die schulischen Anbieter für eine berufliche Grundbildung „aus einem Guss“ gerade stehen müssen. Für die Schulen sei diese Schnittstelle eine ganz wichtige und interessante, um mit der betrieblichen Realität in Kontakt zu sein.

Empfehlung 13: Die Praxis der Schulen in der Qualitätssicherung im delegierten Modell stärken

Das Modell der Delegation der Qualitätssicherung von den Kantonen an die Schulen ist ein wichtiges Element der SOG. Über die Praxis, das „Wie“ der Qualitätssicherung in diesem Bereich, ist wenig bekannt; diese Praxis ist aber von den beteiligten Akteuren als eine wichtige und kritische identifiziert worden. Im Rahmen eines moderierten Austausch- und Lernprozesses unter den Schulen, unter Beteiligung der Betriebe und der Kantone, ist die diesbezügliche Praxis zu konsolidieren und, wo notwendig, zu optimieren.

⁷⁰ Grundsätze Anerkennung/Aufsicht SOG-Bildungsgänge vom 18.1.2012, Kap. 3.3.

6 Resultate zum Qualifikationsverfahren

Dieses Kapitel gibt Einblick in die ersten Qualifikationsverfahren (QV) der SOG-HMS Ausbildungsgänge 3i in den Kantonen Genf und Tessin. Es werden Vergleiche zu den entsprechenden QV der BOG (duale Bildung) und deren Resultate erstellt sowie erste Schlüsse auf die Bildung in beruflicher Praxis der HMS Ausbildungsgänge 3i gezogen.

Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Rückschlüsse auf das Profil der SOG-Absolvierenden gezogen. Im letzten Abschnitt fokussieren wir sodann auf die Erfahrungen mit den IPT-Kompetenznachweisen, die einen spezifischen Teil des QV darstellen.

Damit beantworten wir mit diesem Kapitel wesentliche Fragen an die Evaluation, insbesondere wie die QV aussehen und welche Erfahrungen man mit den Absolventen/-innen der SOG macht, sowie inwiefern sich diese in ihrem Profil von den Absolventen/-innen der BOG unterscheiden.

Die Informationen für diese Analyse basieren auf verschiedenen Quellen, insbesondere aber auf Interviews mit den Prüfungsorganisatoren/-innen der IGKG und der EHB Ausbilder/-innen für die Ausbildung der Experten/-innen, auf zwei Fokusgruppen mit Expert/-innen der mündlichen berufspraktischen Prüfung im Tessin und in Genf⁷¹, und auf die Resultate der Blog-Diskussion zu IPT.

6.1 Erkenntnisse aus den ersten QV

6.1.1 Prüfungsanlage

Die für die QV der HMS-Ausbildungsgänge 3i zuständige Ausbildungs- und Prüfungsbranche Dienstleistung & Administration verfolgte mit dem QV 2013 für das integrierte Modell der HMS verschiedene Ziele:

- 1) Eine valide Prüfung für die ersten HMS-Bildungsgänge erstellen, unter Berücksichtigung der vier gängigen Gütekriterien für QV: «Gültigkeit», «Zuverlässigkeit», «Chancengerechtigkeit» und «Ökonomie».
- 2) Mit rund 120 HMS Kandidaten/-innen im TI und 260 Kandidaten/-innen in GE ein Dispositiv erproben, das sich im 2014 und 2015 mit den weiteren zum Abschluss gelangenden HMS-Lehrgängen in fünf Kantonen vermehrfachen wird.
- 3) Von der Systematik her ein QV erstellen, das ab 2015 für sämtliche Ausbildungsgänge mit geringfügigem Anpassungsaufwand auf die Vorgaben der BiVo 2012 angewendet werden kann.

Als Grundlage für das Qualifikationsverfahren gelten die Bestimmungen „Zukunft HMS – Qualifikationsverfahren - Informationsbroschüre zum QV an Handelsmittelschulen für Bildungsgänge beginnend 2010–2014“.⁷² Hier sind die Vorgaben zum Konzept der Prüfung gegeben, auf die wir uns in der Analyse im Folgenden beziehen. Die Analyse ergibt folgende Einsichten betreffend der Konzeption:

⁷¹ Im Tessin: 12 TN, davon 7 betriebliche und 5 schulische (IPT) Experten/-innen; in Genf: 10 TN, davon 6 betriebliche/ÜK und 4 Expert/-innen des "Espace entreprise" (IPT Lehrpersonen der Übungsfirma). Siehe Beilage 3

⁷² EHB, Zollikofen, 08.10.2012 (d) und 12.02.2013 (f)

- Betreffend der Vorgabe, dass die Prüfung schriftliche berufspraktische Prüfung „grösstenteils identisch“⁷³ sein soll, wie die der BOG: Gemäss Prüfungsorganisationsorganen der IGKG waren rund 70% (TI) bzw. 90% (GE) der schriftlichen Prüfungsaufgaben für die Kandidaten/-innen des Modells HMS-3i identisch mit den Aufgaben für die Kandidaten/-innen der dualen Ausbildung. Ab 2014 werden es 100% dieselben Fragen sein.
- Betreffend Unabhängigkeit der Experten/-innen: Sowohl im TI als auch in GE sind jeweils Experten/-innen-Duos mit je einem/einer Experten/-in aus der betrieblichen Praxis und einer/einem Expertin/-en aus einer HMS, bzw. des „Espace Entreprise“ (IPT-Lehrperson) zum Einsatz gekommen, wie es die Grundlagen vorsehen.
- Betreffend Qualifikation und Erfahrung der Experten/-innen: Sowohl im TI und GE entsprechen sämtliche Expert/-innen aus einer HMS, bzw. des „Espace Entreprise“, den Anforderungen und haben den IUFFP-/IFFP-Kurs absolviert. In GE wurde ein Teil der „Espace Entreprise“-Expert/-innen auch für die Prüfungen der dualen Ausbildung eingesetzt.
- Betreffend Ausgestaltung der Prüfung: Die Prüfungen wurden entsprechend den konzeptionellen Vorgaben im zitierten Papier durchgeführt.
- Niveau der Prüfung: Die Prüfungsexperten/-innen selbst beurteilen die durchgeführten mündlichen Prüfungen HMS 3i als, global gesehen, einfacher als die des dualen Weges: Die HMS-Lernenden seien in einzelnen Fragen gezielt auf die Prüfungen vorbereitet gewesen; während des Fachgesprächs sei das Fragespektrum eingeschränkter als bei den Kandidat/-innen der dualen Bildung, weil deren Praxiserfahrungshintergrund nicht demjenigen der BOG-Absolvent/-innen entspreche.

Als Fazit kann gesagt werden, dass die Prüfungsanlage bei allen Unterschieden dennoch, gute von schlechten Kompetenzprofilen zu unterscheiden vermag. Insofern ist die Prüfungsanlage valide.

Verschiedene Anpassungen sowohl organisatorischer wie auch inhaltlicher Art wurden von den Prüfungsorganisationsorganen erkannt und werden auf die nächste QV-Serie umgesetzt.

6.1.2 Prüfungsergebnisse

Die Evaluation hat die Resultate der QV in Genf und im Tessin im Rahmen der Auswertung der ersten Pilotprüfungen analysiert. Bei der Betrachtung und Analyse der folgenden Daten ist ein *wichtiger Hinweis für die korrekte Lese und die nachfolgende Analyse* unerlässlich: Diese Daten machen alleine eine Aussage über das Bestehen an den Prüfungen im Tessin und in Genf. Da es sich dabei weder um dieselben Schüler/-innen handelt, die verschiedene Prüfungen durchlaufen haben, noch um eine vergleichbare Population von Lernenden, ist bei den Rückschlüssen bezüglich Vergleich der Prüfungen resp. der „Qualität“ der Ausbildungsgänge Vorsicht angebracht. Ganz wesentliche Einflussfaktoren wie die Selektions- und Promotionspraxis der öffentlichen und privaten SOG-Anbieter sowie der BOG-Ausbildungsgänge oder die Altersstruktur (global gesehen sind die Absolventen/-innen der SOG, zumindest in Genf, jünger und schulisch schwächer als die der BOG) konnten wir hier aufgrund unserer Datenlage nicht kontrollieren. Es gilt deshalb, nur die zulässigen und plausiblen Schlüsse aus dieser Darstellung zu ziehen, die von den zuständigen Verantwortlichen der Prüfungen geteilt werden.

⁷³ s.o. S. 25, Kapitel 7.2

	SOG HMS 3i	Private Anbieter 2+1	BOG-dual
Betrieblicher Teil Bestehensquote	95.4%	100%	100%
Mündlicher Teil Anteil ungenügend	7.6%	0%	8.8%
Schriftlicher Teil Anteil ungenügend	14.4%	0%	5.0%
Schulischer Teil Bestehensquote (identisch mit mit der Bestehensquote EFZ)	68.4%	90.9%	83.8%

Abbildung 17: Prüfungsergebnisse in Genf

Duale Ausbildung	Anzahl / Gesamt	Durchschnitt betrieblicher Teil	Durchschnitt schulischer Teil	% nicht bestanden
Bestanden	124 / 167	4.9	4.5	
Nicht bestanden	43 / 167	4.6	3.9	25,7%
Modell 3i SOG				
Bestanden	97 / 118	4.6	4.4	
Nicht bestanden	21 / 118	4.4	3.8	17,7%
Private Anbieter				
Bestanden	19 / 32	4.6	4.2	
Nicht bestanden	13 / 32	4.0	3.6	40,6%

Abbildung 18: Prüfungsergebnisse im Tessin

Die obenstehenden Darstellungen der Resultate zeigen, dass die Absolventen/-innen der integrierten Modelle SOG generell schlechtere Prüfungsnoten-Mittelwerte erzielen als die Kandidaten/-innen der BOG, insbesondere im betrieblichen Teil der Prüfung⁷⁴. Bei allen Vorbehalten gegenüber den Möglichkeiten des Vergleichs ist dieses Resultat doch wenig überraschend und bestätigt die Erwartungen der Experten/-innen. Die zentrale Herausforderung der integrierten Bildungsgänge SOG besteht deshalb darin, diese bekannten und hier bestätigten Defizite mit geeigneten Mitteln zu beheben. Die Herausforderung der Prüfungsverantwortlichen hingegen ist es, eine möglichst „gleiche“ Prüfung für alle zu erarbeiten.

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Bestehensquoten der integrierten Modelle im Tessin und in Genf sowie zwischen den privaten Anbietern in Genf und im Tessin bestätigt die oben formulierten Vorbehalte resp. engen Begrenzungen dieser Darstellung. Um diese Ergebnisse richtig zu beurteilen, wäre eine vertiefte Analyse notwendig, welche die wesentlichen Einflussfaktoren, wie sie oben formuliert sind, kontrolliert.

⁷⁴ Die Durchfallquote der Gesamtprüfung ist zwar im Tessin bei den Kandidat/-innen der dualen Bildung insgesamt höher als diejenige der Vollzeitschul-Absolvent/-innen.

6.2 Rückschlüsse auf das spezifische Profil der SOG-Absolvierenden

Aus der Übungsanlage (strukturierter Austausch unter Prüfungsexperten der dualen und der schulischen Grundbildung) in den Kantonen Genf und Tessin lassen sich Schlüsse auf die Profile der Absolvierenden der SOG im Vergleich zu jenen der BOG ziehen, die wir hier zusammengetragen haben:

Stärken der HMS-3i-KandidatInnen	Schwächen der HMS-3i-KandidatInnen
<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de réfléchir : l'école a des périodes de travail plus longs, il y a plus d'espace pour la réflexion et on travaille beaucoup en EOP. - A l'école, on pratique une approche multidisciplinaire ; dans les ateliers, on met en pratique ce que les élèves ont fait dans d'autres branches. - Les compétences sociales et personnelles : capacité de communication, enthousiasme, savoir « se vendre ». Le travail en groupe, gérer un projet, est une force des élèves du 3i. - Ils se rendent davantage compte des erreurs des autres ; en effet dans les entreprises virtuelles les élèves font plus d'erreurs qu'en entreprise réelle. - Les étudiants 3i ont plus de formation théorique, mais quand ils commencent à travailler ils apprennent en moins de temps que les autres. - Les élèves qui ont fait des stages en entreprise durant l'été (TI) ont obtenu de meilleurs résultats. - Les étudiants du 3i se rendent compte qu'ils ont une expérience virtuelle et que dans la réalité les choses sont différentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils vivent une situation protégée et n'ont pas la pression de l'extérieur > il leur manque des relations avec des clients réels. Ceci se traduit notamment dans le « cas 2 » (TI : entretien-client). - Ils sous-évaluent les erreurs et ne se rendent pas compte des conséquences : p.ex. s'ils ne mettent pas la signature dans une lettre, ils ne perçoivent pas le rapport à la réalité du client. - Par le contexte « école » ils banalisent le travail : <ul style="list-style-type: none"> > le rapport d'équipes mixtes manque : pas de chefs ou de collègues plus anciens ; > pas d'identification à une entreprise - Manque de contextualisation : ne savent pas identifier les compétences professionnelles ; naïveté, manque de maturité. - GE : connaissances trop centrées sur le département de 3^e année ; manque de recul au niveau opérationnel. - En atelier PPI, ils ont toujours l'enseignant « à portée de main » et pas l'employeur : lorsqu'ils sont en difficultés, ils demandent de l'aide à l'enseignant, tandis qu'en entreprise ils doivent se débrouiller davantage. - Dans la présentation individuelle (cas 1), les élèves sont plus faibles, ils ne savent pas quels sont les éléments importants dans un entretien d'embauche. Ils n'ont pas l'expérience de l'entreprise et ne savent pas où mettre l'accent. - Les étudiants du 3i donnent des réponses plus standardisées : les processus semblent appris par cœur, la finalité d'un processus pas comprise.

Nach Aussagen der befragten Expert/-innen seien global gesehen die Schwächen der HMS-3i-Lehrgänge die Stärken der dualen Bildung– und umgekehrt. Im Rückgriff auf die Resultate der QV in Genf und im Tessin lässt sich zudem die Vermutung anstellen, dass die Stärken der HMS-3i-Lehrgänge etwas überbewertet werden, oder sich diese zumindest nicht in den Resultaten der Qualifikationsverfahren widerspiegeln.

6.3 Erfahrungen mit IPT-Kompetenznachweisen

Die Bewertung der Arbeiten der Lernenden in IPT fliesst in die betriebliche Note des QV ein. Da IPT neu ist, ist auch das Bewerten von IPT-Arbeiten neu. Die Interviewpartner/-innen der Evaluation haben wiederholt darauf hingewiesen, dass es für IPT eine neue Form des Prüfens und Beurteilens brauche, die man zuerst entwickeln müsse. Deshalb haben die Auftraggeber den Evaluatoren den Auftrag erteilt, der Form der IPT-Bewertung nachzugehen. Es wurde generell nach den ersten Erfahrungen mit den IPT-Kompetenznachweisen gefragt, aber auch danach, inwiefern tatsächlich etwas Praktisches gemacht resp. bewertet wird, das etwas mit der betrieblichen Praxis zu tun hat. Als Quelle dienen hierzu die an 12 Schulen geführten Interviews sowie die Aussagen im Rahmen der Blog-Diskussion. Daraus lassen sich einige Schlüsse ziehen, insbesondere:

- Es wurde i.d.R. sehr viel Gedanken- und Entwicklungsarbeit in die IPT-Kompetenznachweise gesteckt, wie auch in die die Qualifikation der Lehrkräfte (Stichwort: Prüfen und Bewerten als Coach). In Einzelfällen wurden eher einfache, schulnahe Varianten gewählt, um das neu aufgebaute System nicht zu überfordern und den Aufwand gering zu halten.
- Das Bewusstsein für ein angemessenes Bewertungssystem, das im Einklang mit dem Rollenverständnis als Coach durchführbar ist, ist gross.
- Es wurden sehr unterschiedliche Formen des Prüfens und Bewertens entwickelt:
 - von komplexen Konstrukten mit Beurteilung von multiplen Tätigkeiten und Leistungszielen von verschiedenen Lehrpersonen mit Teilnoten für Gruppenprozesse und Einzelleistungen, inkl. Zwischen- und Schlussbesprechung der Bewertung
 - bis zu globalen, summarischen Bewertungen von vorgängig erstellten Zielvereinbarungen in Selbst- und Fremdevaluation im Zweier-Prüfungsgespräch.
- Es wird oft eine Mischform von Gruppenbeurteilungen und Individualbeurteilungen vorgenommen. Der in den Ausführungsbestimmungen festgehaltene Fokus auf den „individuellen Aufgabenbereich“ der lernenden Person ist damit bedingt eingehalten.
- Viele Schulen produzieren mehr Noten als gefordert und erstellen Durchschnitte, die für das QV als Erfahrungsnote zählen. Einige Schulen produzieren IPT-Noten, die nicht für das QV zählen, jedoch einen formativen Charakter haben.
- Die relativ offen formulierten Ausführungsbestimmungen zum IPT-KN werden zum grossen Teil genutzt (und offenbar geschätzt), um schuleigene Systeme zu entwickeln. Es gibt aber auch Rufe nach Unterstützung und Standardisierung.

Empfehlung 14: Die Praxis von IPT-Kompetenznachweisen weiterentwickeln

- Im Sinne der Reformarbeiten zur Erstellung der BiVo 2012 ist von einer Überregulierung abzusehen: Die Ausführungsbestimmungen scheinen ein sinnvolles Mass an Regulierung darzustellen. Deren konsequente Umsetzung ist zu fördern und zu überprüfen.
- In Anbetracht der kurzen Erfahrungszeit mit der Benotung im Rahmen von IPT sind weitere Erfahrungs-Treffen sowie die Dokumentierung guter Praxisbeispiele der beteiligten Akteure empfehlenswert.

- In Anbetracht der Multiplizierung der betrieblichen Erfahrungsnoten, insbesondere der ALS und insbesondere in den HMS-3i-Lehrgängen, ist zu prüfen, inwiefern diese bereits im ersten Ausbildungsjahr erstellt werden und zum Mittelwert der QV-relevanten 2 ALS-Noten gezählt werden können.

7 Resultate zur Qualifikation der Lehrpersonen – Externe Praktikerinnen oder interne Lehrpersonen?

Die Qualifikation der Lehrpersonen von Bildung in beruflicher Praxis ist eines der wesentlichsten Qualitätsmerkmale für SOG Kauffrau/Kaufmann. Die Herausforderungen sind bei öffentlich-rechtlichen Anbietern und privaten Anbietern unterschiedlich gelagert: die öffentlich-rechtlichen Anbieter sind in der Mehrheit Gymnasien, die durch die Reform neu Abschlüsse der beruflichen Grundbildung anbieten. Sie tun dies in der Regel vornehmlich mit dem bestehenden Personal, also Gymnasiallehrpersonen. Das Hauptgeschäft der privaten Anbieter ist die berufliche Grundbildung; ihre Lehrkörper sind daher eher auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung ausgerichtet. Ihre grösste Herausforderung besteht in einem relativ grossen Stock an Teilzeitpersonal aus der Praxis und in Lehrpersonen mit langjähriger Praxistätigkeit und Unterrichtstätigkeit aber ohne formale pädagogische Qualifikation.

7.1 Praxis bezüglich Qualifikation der Lehrpersonen

Die für die Vermittlung von Bildung in beruflicher Praxis notwendigen Qualifikationen der Lehrpersonen können grundsätzlich auf zwei Arten erreicht werden:⁷⁵

- Für die Vermittlung von Bildung in beruflicher Praxis werden Praktiker/innen eingesetzt.
- Die Lehrpersonen erwerben im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen entsprechende (zusätzliche) Kompetenzen.

Während bei den privaten SOG-Anbietern der Einsatz von Praktiker/innen dominiert (sei es über Lehrpersonen mit aktueller Praxiserfahrung oder über den Beizug von Berufsbildner/innen), bilden die HMS ihre Lehrpersonen öfters mittels schulinterner oder individueller Fortbildung weiter. Im Rahmen der Basisbefragung gaben 35 der 38 antwortenden privaten SOG-Anbieter (= 92%) an, dass sie bei der Ernennung der IPT-Lehrpersonen auf eine branchenrelevante und noch nicht weit zurückliegende Praxiserfahrung achten; bei den POU-Lehrpersonen tun dies 62% der befragten Schulen. Bei den öffentlichen Anbietern liegt der Anteil mit 53% (IPT) resp. 9% (POU) deutlich tiefer.

⁷⁵ Das Qualitätssicherungskonzept zur Bildung in beruflicher Praxis stellt folgende Anforderungen an die Lehrpersonen: Lehrpersonen verfügen über die nötigen Qualifikationen zur Betreuung von IPT. Dies kann durch folgende Massnahmen erfolgen:

- Bei der Rekrutierung wird auch betriebliche Praxis voraus gesetzt
- Individuelle Lehrerfortbildung
- Stages in Unternehmen
- Schulinterne Fortbildung
- Praktiker mit entsprechenden didaktischen Kompetenzen als Begleitende

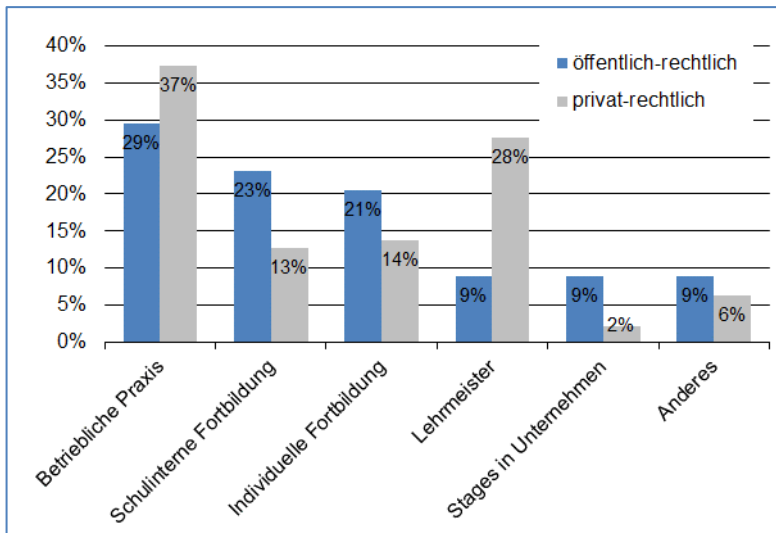


Abbildung 19: Qualifikationen der IPT-Lehrpersonen⁷⁶

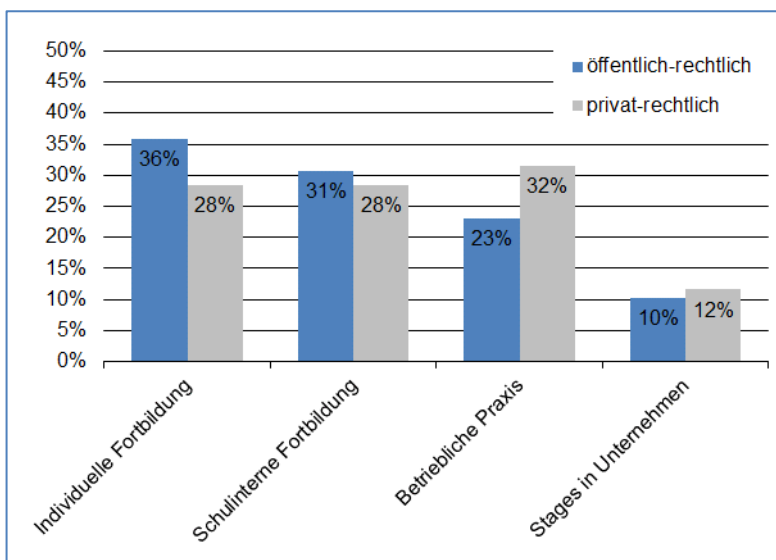


Abbildung 20: Qualifikationen der POU-Lehrpersonen⁷⁷

Funktion der Lehrpersonen

Bei den öffentlichen Anbietern sind die Lehrpersonen, welche IPT durchführen, zum grössten Teil Lehrpersonen des Fachbereichs W&G. Bei den Privaten sind Lehrpersonen W&G, IKA sowie Berufsleute, welche nur IPT vermitteln, etwa gleich häufig tätig (Quelle: Basisbefragung). Siehe dazu auch die Ausführungen im Kapitel 5.

⁷⁶ Quelle: Basisbefragung (n=172), Anmerkung: Anderes = von Helvartis ausgebildet, berufspädagogische Qualifikation, SVEB, Master in Wirtschaft, Führung eines eigenen Unternehmens, formation continue.

⁷⁷ Quelle: Basisbefragung (n=173)

Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen

In der Grundausbildung von Lehrpersonen, die an HMS/WMS oder bei privaten Anbietern tätig werden, sind IPT und POU bislang kein fester Bestandteil. Dies hat primär damit zu tun, dass die Lehrpersonen, die nach der Ausbildung bei Anbietern der SOG tätig werden, verhältnismässig klein an der Zahl sind und deshalb das Thema bei den PH noch nicht richtig angekommen ist. Die Qualifizierung für diese Elemente von Bildung in beruflicher Praxis erfolgt daher bis heute über gezielte Weiterbildungsmaßnahmen.

Entsprechend wurde in fast allen Schulen das Weiterbildungsangebot des EHB genutzt. Dies gilt sowohl für die HMS (94%) als auch für die Privaten (90%). Teilnehmende waren meist Schulleiter/innen, Lehrpersonen IPT und Lehrpersonen POU.⁷⁸

Gemäss Angaben des EHB⁷⁹ wurden 126 Veranstaltungen für HMS (Mai 2009 - September 2013) und sieben Veranstaltungen für private SOG-Anbieter (März 2012 - April 2013) durchgeführt. Rund die Hälfte der Veranstaltungen fand in der französischsprachigen Schweiz statt. Insgesamt nahmen knapp 2'500 Personen daran teil. Zu Beginn waren die Veranstaltungen in fünf Modulen konzipiert, später wurden folgende Typen angeboten:

- ERFA-Tagungen unter dem Lead der KSHR = sprachregionale Angebote
- Workshops zum Langzeitpraktikum unter dem Lead der OdA = sprachregionale Angebote
- Angebote vor Ort nach Mass zu den Themen IPT, IPT-KN, LLD, POU, QV u.a. (Ebene Schule oder Kanton)

Trotz der hohen Teilnehmerzahlen gibt es Angebote des EHB, welche wenig genutzt werden. Dies gilt insbesondere für das Angebot „Coaching-IPT“. Auch bietet das EHB eine längerfristige Begleitung von Schulen an, z.B. Feedback zu erarbeiteten Dokumenten, was aber meist nicht wahrgenommen wird.

Beispiele zur Qualifikation von IPT-Lehrpersonen

Beispiel Feusi Bern: Es wurden Coaches eingestellt, welche die Praxisfirma führen. Somit kann man die Arbeitssituation möglichst realitätsnah simulieren. Aktuell gibt es drei Coaches, die nur für die Praxisfirma zuständig sind, mit insgesamt 210 Stellenprozenten. Die Anforderungen sind klar definiert: Kauffrau/Kaufmann EFZ oder vergleichbar, SVEB 1, Berufsbildnerkurs (1 Woche), Berufserfahrung auf dem KV / im Büro.

Beispiel Bénédict Luzern: Man hat zwei IPT Coaches, die gleichzeitig Fachdozenten und IKA- und W&G-Fachvorstände sind. Beide Dozenten sind auch ausserhalb der Schule berufstätig. Sie können so sehr realitätsnah unterrichten, viele Beispiele aus dem Alltag geben, die Verhaltensweisen „da draussen“ wirklichkeitsgetreu anleiten, und sie können als Fachlehrer die Theorie gleichzeitig perfekt verbinden. Eine dritte Lehrperson, eine Fachlehrkraft Deutsch, beurteilt die Arbeiten am Schluss im Hinblick auf die Sprache.

Beispiel WMS Liestal: Die WMS Liestal hat ein eigenes Modell konzipiert und zusammen mit den Fachteams W&G und IKA umgesetzt. Ziel war es, IPT an der Schule zu behalten und im Rahmen einer Schulentwicklungsaufgabe Lehrpersonen mit einem berufspraktischen Hintergrund mit entsprechender Weiterbildung dafür einzusetzen. Im 5. und 6. Semester finden vier Module jeweils parallel statt. Die Lernenden absolvieren alle vier Module, wobei der Klassenverband auf-

⁷⁸ Quelle: Basisbefragung

⁷⁹ Das EHB hat seit Ende 2009 vom BBT / SBFI den Auftrag zur Weiterbildung der Lehrpersonen.

gelöst wird. Die Modulklassen bestehen aus jeweils gleich grossen Gruppen. Die Lehrpersonen leiten die Lernenden im Team-Coaching jeweils am Mittwochmorgen an. IPT findet in einer Lernbüro-Atmosphäre statt.

Quelle: Vertiefende qualitative Erhebung

7.2 Herausforderungen und Empfehlungen

Im Rahmen der Analyse wurden drei Themenbereiche identifiziert, welche die wesentlichsten Herausforderungen bezüglich der Qualifikation der Lehrpersonen von Bildung in beruflicher Praxis darstellen.

1. Externe Praktiker/innen vs. interne Lehrpersonen

In der Basisbefragung hat sich eine deutliche Diskrepanz zwischen öffentlichen und privaten SOG-Anbietern gezeigt. Die privaten Anbieter legen einen substantiell grösseren Wert auf die berufspraktischen Kompetenzen ihrer IPT-Lehrpersonen als die HMS. Zudem kennen – wiederum gemäss Selbstdeklaration im Rahmen der Basisbefragung – weniger als die Hälfte der HMS schulinterne Vorgaben in Bezug auf die Qualifikation der IPT-Lehrpersonen (Private: 71%). Bei den HMS sind daher u.E. eine gezielte Personalentwicklung und eine Definition von Mindestanforderungen angezeigt.

Der Einbezug externer Berufsleute hat dabei Vor- und Nachteile. Stellvertretend seien dazu ausgewählte Aussagen von Schulvertretern/-innen aufgeführt, welche in der vertiefenden qualitativen Erhebung gemacht wurden:

„Es braucht eine Person aus der Praxis, aus der Realität, sonst kann man die Schüler nicht auf die Realität vorbereiten, und das ist gerade der Zweck von IPT.“

„Damit Vernetzung mit den normalen Lerninhalten stattfinden kann, müssen Lehrpersonen W&G und IKA IPT unterrichten. Nur diese Lehrpersonen haben aktuelles Wissen davon, was im theoretisch-schulischen Unterricht läuft. Reine Praktiker, die von aussen kommen, verwirren die Schüler/-innen eher.“

Geeignet für die Vermittlung von IPT sind u.E. sowohl Praktiker/innen mit didaktischen Zusatzqualifikationen (z.B. Berufsbildner/innen aus Betrieb oder üK mit einer Schulung zur Betreuung von IPT) als auch schulinterne Lehrpersonen (v.a. IKA, W&G), deren Praxiserfahrung noch nicht allzu weit zurückliegt oder die neben der Unterrichtstätigkeit sogar berufstätig sind. Ein erfolgsversprechendes Modell kann auch das Team-Teaching sein (zwei Lehrpersonen betreuen eine IPT-Gruppe), welches bereits verschiedentlich angewandt wird. Denn in dieser Konstellation können sich komplementäre Kompetenzen der Lehrpersonen entsprechend ergänzen.

Empfehlung 15: Personalentwicklung IPT an öffentlich-rechtlichen Schulen

Eine gezielte Personalentwicklung von IPT-Lehrpersonen/Coaches an öffentlichen Schulen im Hinblick auf relevante berufspraktische sowie berufspädagogische Qualifikationen und die Definition von Mindestanforderungen bei der Rekrutierung von Lehrpersonen scheinen angezeigt.

2. Formale Anforderungen an die Lehrpersonen

Im Rahmen der vertiefenden qualitativen Erhebung wurde v.a. aus der Perspektive privater Anbieter verschiedentlich die Problematik geäussert, dass die formalen Anforderungen an die Lehrkräfte gemäss BBG und BBV durch den bestehenden Lehrkörper teilweise nicht erfüllt werden können. Zwar spricht die EDK von einem „weiten Ermessensspielraum“ der Kantone,⁸⁰ dieser werde von den kantonalen Behörden jedoch nicht immer genutzt resp. sehr unterschiedlich ausgelegt. In mehreren Fällen wurde die Befürchtung geäussert, dass langjährige Lehrkräfte nächstes Jahr keine Bewilligung mehr erhalten würden. Dies erscheint vor dem Hintergrund der gesetzlichen Anforderungen einerseits konsequent, andererseits aber im Kontext der Anerkennung nicht-formaler Bildungsleistungen resp. Berufserfahrungen (Validierung) als wenig kohärentes öffentliches Handeln sowie als starker Eingriff in die Freiheit der Bildungsanbieter. Der Kanton Bern erarbeitet zurzeit eine Vorgabe für diese Problematik, indem dort die Anforderung formuliert wird, dass ab 2019 85% der Jahreslektionen von Lehrpersonen zu unterrichten ist, die alle Anforderungen gemäss BBG und BBV erfüllen. Damit ist einerseits die Qualität sichergestellt, und andererseits ein angemessener Spielraum für die Anbieter SOG geschaffen, damit einerseits ausgewählte Fachlehrkräfte auch ohne formale Qualifikationen eingesetzt werden können, und damit andererseits die Anbieter die Möglichkeit haben, eine Lösung für formal nicht qualifiziertes Personal zu finden (Nachqualifikation oder Ersatz).

Empfehlung 16: Ermessensspielraum bei der Qualifikation der Lehrpersonen SOG nutzen

Bei der Beurteilung der Qualifikation des Lehrkörpers gelten die Bestimmungen gemäss BBG/BBV. Die Schüler/-innen und deren Eltern haben einen Anspruch darauf, dass diese erfüllt werden. Indes ist bei der Umsetzung der Vorgaben Augenmass angezeigt; die Nutzung des Ermessensspielraums, der die entsprechenden EDK-Empfehlung vom 15. Januar 2013 gegeben ist, sollte im Sinne der Nutzer des Bildungsangebot, des Erbringers des Angebots *und* der betroffenen Lehrpersonen erfolgen. Anbieter und Lehrpersonen mit erwiesenem Leistungsausweis in der Praxis sollen eine faire Chance zur Überwindung der formalen Hürden erhalten. In Betracht zu ziehen ist dabei auch der latente Lehrermangel in diesem Bereich.

Unter dem Gesichtspunkt der formalen Qualifikation der Lehrpersonen ist sodann die Situation an den kantonalen Gymnasien ins Blickfeld zu rücken. Die HMS-Reform hat dazu geführt, dass eine bedeutende Zahl Gymnasien einen Abschluss der beruflichen Grundbildung ausbildet, mit Berufsmatur. Der Unterricht wird in der Regel durch Gymnasiallehrpersonen bestritten. Die Lehrpersonen an den Gymnasien erfüllen aber die formalen Anforderungen an die Qualifikation der Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung nicht: weder verfügen sie über die notwendige Praxiserfahrung, noch über die notwendigen berufspädagogischen Qualifikationen (gem. BBV Art. 44ff). Dies gilt in besonderem Mass für die Lehrpersonen, die Bildung in beruflicher Praxis vermitteln (POU, IPT), aber nicht nur. Dass diese Problemstellung von den Trägerschaften, nämlich den zuständigen kantonalen Ämtern, wenig offensiv angegangen wird, liegt auf der Hand. Der Handlungsbedarf ist von beträchtlicher Tragweite mit entsprechender Kostenfolge. In vielen Fällen handelt es sich bei den Trägerschaften zudem um Mittelschulämter oder um Ab-

⁸⁰ Vgl. Generalsekretariat EDK: Umgang mit Berufsbildungsverantwortlichen ohne formalen Ausbildungsabschluss bzw. ohne den formal richtigen Ausbildungsabschluss vom 15. Januar 2013.

teilungen für Mittelschulen, die mit den Anforderungen der Berufsbildung entsprechend wenig vertraut sind resp. kaum Schnittstellen dazu haben. Aus Sicht der Berufsbildung ist es jedoch gerechtfertigt, auf die Erfüllung dieser wichtigen Qualitätsvorgaben zu bestehen. Ein möglicher Ausweg i.S. eines Kompromisses könnte die folgende Empfehlung darstellen, die sich an die Praxis der BM-Lehrkräfte anlehnt, die für die Unterrichtsberechtigung in den BM-Lehrgängen eine Zusatzqualifikation erwerben müssen. Die Evaluatoren sind sich bewusst, dass damit allein die formalen Anforderungen der Berufsbildung an die Qualifikation der Lehrpersonen nicht vollständig erfüllt sind.

Empfehlung 17: Zusatzqualifikation für Gymnasiallehrkräfte, die Elemente von Bildung in beruflicher Praxis unterrichten

Es ist basierend auf den Anforderungen gemäss BBV Art. 44ff angezeigt, dass Gymnasiallehrkräfte, die Elemente von Bildung in beruflicher Praxis in der SOG Kauffrau/Kaufmann unterrichten (d.h. IPT, POU in den Fächern IKA, W&G, Sprachen), eine berufspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von minimal 300 Lernstunden erwerben.

3. Coaching-Rolle der Lehrpersonen

Im Gegensatz zur übrigen Lehrtätigkeit beinhaltet die Vermittlung von Bildung in beruflicher Praxis eine Coaching-Funktion der Lehrpersonen. Es geht nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr darum, die Lernenden zu begleiten, Anstösse zu geben und Fragen zu stellen. Dieser Rollenwechsel ist für die Lehrpersonen anspruchsvoll und steht im starken Kontrast zur Tatsache, dass die entsprechenden WB-Angebote des EHB nur schlecht genutzt worden sind.

Empfehlung 18: Aus- und Weiterbildung für Bildung in beruflicher Praxis

Es ist angezeigt, dass die bestehenden Lehrkörper von allen Anbietern SOG Kauffrau/Kaufmann, öffentlich-rechtliche und private, Weiterbildungsmöglichkeiten in den relevanten Themenfeldern von Bildung in beruflicher Praxis erhalten und dass diese auch genutzt werden.

Sodann sollte gemeinsam mit den pädagogischen Hochschulen und den Ausbildungsstätten für Gymnasiallehrpersonen nach Mitteln und Wegen gesucht werden, damit diese Thematik in Zukunft auch in der Lehrergrundbildung Eingang findet.

8 Schlussbetrachtung

Mit dem neuen Bildungsplan SOG, der ab 2015 Geltung erlangt, wird ein Meilenstein in der Gestaltung und Reglementierung der schulisch organisierten Grundbildung Kaufrau/Kaufmann erreicht sein. Erstmals werden private und öffentlich-rechtliche Anbieter von SOG im grössten Beruf der Schweiz mit einem Bildungsplan operieren, der die Lernenden zu einem EFZ im E-Profil mit oder ohne BM, oder zum EFZ mit B-Profil führt. Die Nachfrage nach dem Abschluss als Kauffrau/Kaufmann nimmt nach wie vor eher zu, auch wenn aktuell über dem unmittelbaren ausbildungsnahen Bedarf des Arbeitsmarktes ausgebildet wird. Offensichtlich bietet der Abschluss nach wie vor gute Perspektiven, auch ausserhalb der Ausbildungsbranche.

Auch nach 2015 werden die öffentlich-rechtlichen und die privaten Anbieter verschiedene Zielgruppen bedienen. Dabei werden die öffentlich-rechtlichen weiterhin hauptsächlich junge Personen zum Abschluss mit BM führen. Sie dienen damit als direkter Zubringer zum Fachhochschulstudium. Dieses Angebot stösst aufgrund dieses Daseinszwecks durchaus auch auf Widerstand, da es den berufsbildnerischen Königsweg von der Lehre über die (berufsbegleitende) Tertiär B und Tertiär A-Bildung in gewisser Weise konkurrenziert. Trotzdem ist dieses Modell bildungspolitisch sehr interessant. Einerseits braucht die Wirtschaft hoch qualifizierten Berufsnachwuchs mit praktischen Fähigkeiten und Interessen. Dies können solche Ausbildungsgänge besser gewährleisten als es Varianten über die gymnasiale Matur und das Universitätsstudium tun. Andererseits ist diese Form der Tertiärbildung insgesamt für den Staat immer noch etwas kostengünstiger als der Weg über das Gymnasium und die universitäre Ausbildung. Gleichzeitig stellen solche Formen der beruflichen Grundbildung ein Versuchslabor für eine zukunftsgerichtete Berufsbildung dar, die in ihrem Portfolio auch Angebote für schulisch begabte aber gleichwohl an der Praxis interessierte und praxisorientierte Lernende führen will. Das, im Gesamtkontext betrachtet, kleine Nischenangebot SOG Kauffrau/Kaufmann kann ein solches Angebot sein. So kann sich die Berufsbildung ihre Attraktivität über die lange Frist bewahren.

In diesem Kontext ist eine Frage zu stellen, welche die Evaluation nicht zu beantworten hatte und deshalb auch nicht systematisch Daten dazu sammelte. Sie lautet: „Sind die Gymnasien die richtigen Orte, um berufliche Grundbildung durchzuführen?“ Oder anders gefragt: „Wollen das die Gymnasien wirklich, und gibt es vielleicht einen besseren Ort dafür?“ Die Evaluation hat in ihren Arbeiten verschiedene Hinweise in diese Richtung erhalten, ohne dass sie ein vollständiges Bild zeichnen könnte. Dass viele Gymnasien mit dem Angebot, den Ansprüchen und der Funktionsweise der Berufsbildung stark gefordert sind, ist Allgemeinwissen. Ob ein solches Angebot in einem berufsbildungsnäheren Kontext, z.B. bei den kaufmännischen Berufsschulen, besser aufgehoben wäre, ist zumindest einen Gedanken wert.

Zuletzt kann festgehalten werden, dass die Evaluation ihren Zweck nach den durch die Rahmenbedingungen gegebenen Möglichkeiten erfüllt hat. Der frühe Zeitpunkt der Evaluation, zu dem viele Verfahren und Elemente davon noch im Pilotstatus befindlich waren, setzt dem Evaluationsanliegen, wie bereits gesagt, Grenzen. Dafür konnte zu einem frühen Zeitpunkt ein Beitrag für die Arbeit der Bildungsplanung erbracht werden, und es konnten durch die partizipative Gestaltung und die gute Koordination der Evaluation mit den Bildungsplanarbeiten wichtige Elemente der Reform diskutiert und Optimierungen angestossen werden. Eine besondere Leistung dieser Evaluation ist es, erstmals sämtli-

che Anbieter der SOG Kauffrau/Kaufmann mit EFZ abgebildet zu habend – und damit Überblickswissen generiert zu haben. Ein spezielles Instrument dieser Evaluation stellt die Blog-Diskussion dar, sämtlichen Schulen und kantonalen SOG-Zuständigen und HMS-Reform Projektleitenden die Möglichkeit gab, sich im Diskurs zum Thema IPT auszutauschen. Die Diskussion verlief erfreulich und zeigte reiche Resultate. Sie machte auch deutlich, wie wichtig in einer solchen Reform Orte des Austauschs sind.

Die Evaluatoren möchten hiermit allen, die zum Gelingen dieser Evaluation beigetragen haben, ihren Dank aussprechen.

Anhang 1 – Pflichtenheft / Fragestellung (Auszug)

Bern, 26. November 2012

Projekt „Zukunft HMS“: Evaluation der Erarbeitungsphase (Phase 2) Pflichtenheft

1 Ausgangslage und Zielsetzung

Das vorliegende Dokument dient den interessierten Personen und Unternehmen als Pflichtenheft und Arbeitsgrundlage für die Offertstellung. Es erläutert den Hintergrund des Auftrags, den Inhalt des Mandats, die Projektorganisation und informiert über die Form der Offerte.

1.1 Ausgangslage

Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) misst der Evaluationstätigkeit im Rahmen eines umfassenden Verständnisses von Controlling einen hohen Stellenwert bei. Dies vor dem Hintergrund, dass der Bundesrat die Ämter, die Departemente und die Bundeskanzlei aufforderte, eine Amtsstrategie für Wirksamkeitsüberprüfungen zu entwickeln sowie verantwortliche Stellen mit den notwendigen Ressourcen zur Durchführung und Begleitung dieser Wirksamkeitsüberprüfungen auszustatten.^{81 82} Bezüglich der Berufsbildung wird zudem in Artikel 66 der Berufsbildungsverordnung BBV festgehalten, dass die Gewährung eines Beitrags für Projekte an die Evaluation der getroffenen Massnahmen geknüpft ist. Das Berufsbildungsgesetz (BBG) sieht schliesslich vor, dass die Entwicklung der Berufsbildung – für die die Projektförderung gemäss BBG verantwortlich ist – kontinuierlich überprüft werden muss. Deshalb hat das BBT gemeinsam mit Interface, Institut für Politikstudien Luzern, ein Gesamtkonzept zur Evaluation des Leistungsbereichs Berufsbildung erstellt.⁸³ Darin sind verschiedene Themen angesprochen, die evaluiert werden sollen.

Das Berufsbildungsgesetz legt fest, dass die Vermittlung der beruflichen Grundbildung u.a. in Handelsmittelschulen (HMS) als Institutionen für die Bildung in beruflicher Praxis erfolgen könne (BBG Art 16 Abs. 2 Bst. a). Wollen die Handelsmittelschulen Zugang zu einem eidgenössisch anerkannten Titel vermitteln, müssen sie ihre Bildungsgänge mit den Anforderungen der kaufmännischen Grundbildung abstimmen, so dass den Personen, die das Qualifikationsverfahren erfolgreich durchlaufen haben, ein EFZ Kauffrau/Kaufmann ausgestellt werden kann. Die Handelsmittelschulen haben auch die Möglichkeit, Berufsmaturitätszeugnisse zu vergeben.

Die Ausbildung an den Handelsmittelschulen stützt sich auf das Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung Kauffrau/Kaufmann vom 24. Januar 2003. Die Richtlinien vom 26. November 2009 regeln die Besonderheiten der Grundbildung an den Handelsmittelschulen (vgl. Pflichtenheft Punkt 4, Dokumente). Sie definieren die beiden Modelle der Grundbildung mit oder ohne Berufsmaturität (BM): das integrierte Modell (Modell i) und das Modell 3+1. Beim Modell i findet die Bildung in der beruflichen Praxis an der Schule statt, wobei die Möglichkeit besteht, ein vierwöchiges Praktikum zu absolvieren. Beim Modell 3+1, das dem Bildungsgang EFZ mit Berufsmaturität vorbehalten ist, wird die Bildung in beruflicher Praxis vorwiegend in einem Betriebspraktikum vermittelt.

Die Standardlehrpläne für die Bildung in beruflicher Praxis und den schulischen Unterricht an Handelsmittelschulen sind Umsetzungshilfen für die Kantone, die Handelsmittelschulen und die Organisationen der Arbeitswelt (OdA). Sie stützen sich auf die Ausbildungsziele des Ausbildungsreglements vom 24. Januar 2003.

⁸¹ Schweizerischer Bundesrat (2004): Umsetzung von Artikel 170 BV/ Verstärkung der Wirksamkeitsüberprüfung. Bern. 3. November.

⁸² Bundesamt für Justiz (2006): Entscheide des Bundesrats vom 3. November 2004 zur Verstärkung der Wirksamkeitsüberprüfungen bei Bundesrat und Bundesverwaltung (ergänzt durch die Empfehlungen der Generalsekretärenkonferenz (GSK) vom 19. Dezember 2005 über Qualitätsstandards). Konsolidierte Übersicht über die Entscheide. Empfehlungen zum Zeitpunkt der Umsetzung, Bern.

⁸³ Konzept zur Evaluation der Projektförderung gemäss Berufsbildungsgesetz vom 30.6. 2008

Das Reglement und die Standardlehrpläne sind noch bis Ende 2014 in Kraft. Ab dem 1. Januar 2015 unterstehen die Handelsmittelschulen der Verordnung über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis vom 26. September 2011. Diese Bildungsverordnung regelt im Abschnitt 9 die spezifischen Anforderungen an die schulisch organisierte Grundbildung (SOG). Die privaten Handelsschulen, die auch EFZ Bildungsgänge anbieten, werden auch dieser Bildungsverordnung, bzw. diesem Abschnitt, unterstellt. Zu diesem Zeitpunkt tritt in den Handelsmittelschulen ebenfalls der neue Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (RLP-BM) in Kraft.

1.2 Zielsetzung

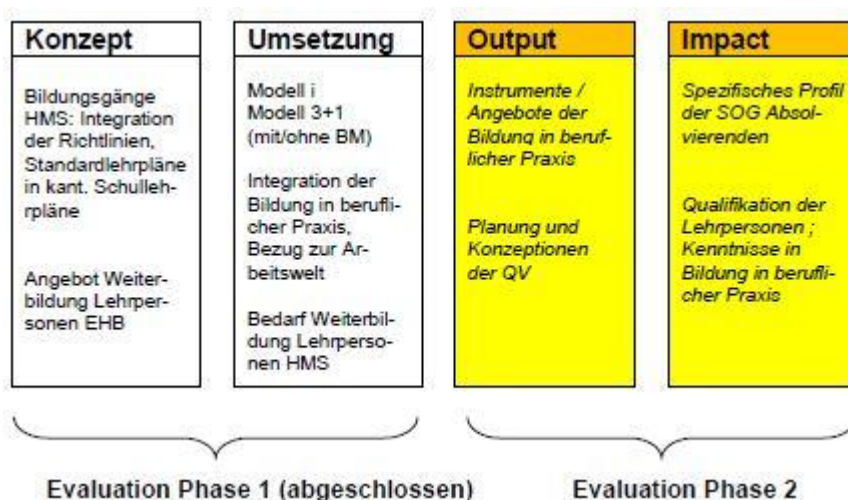
Die Evaluation des Projekts „Zukunft Handelsmittelschulen (HMS)“ wurde in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wurde die Konzept- und Erarbeitungsphase des Projekts „Zukunft HMS“ mit dem Konzept der HMS Bildungsgänge und der Umsetzung der Standardlehrpläne und den Schullehrplänen analysiert. Diese Projektphase ist abgeschlossen und die Resultate der Evaluation wurden im Schlussbericht vom 22. September 2011 publiziert (vgl. Dokumente).

Der **zweite Evaluationsteil** untersucht als Gegenstand:

- Die Ergebnisse der Umsetzung von Bildung in beruflicher Praxis an den Handelsmittelschulen gemäss den Vorgaben, welche in den Eckwerten vom 14. Dezember 2007 und in den Richtlinien HMS vom 26. November 2009 definiert wurden. Es soll ermittelt werden, ob diese Vorgaben eingehalten werden und ob die Ziele des Reglements Erweiterte Grundbildung Kauffrau/Kaufmann 2003 und der darauf abgestützten Grundlagen erreicht werden.
- Die Konzeptionen der verschiedenen Teile des Qualifikationsverfahrens.
- Das Qualifikationsprofil der Lehrpersonen, welche an Handelsmittelschulen unterrichten.

Ziel der Evaluation ist es, den verantwortlichen Personen (Bund, Kantone, OdA) Handlungswissen zur Optimierung der Bildungsgänge und zur Qualitätssicherung zu liefern. Sie bildet die Ausgangslage für die Anpassung der HMS-Bildungsgänge an die neue Bildungsverordnung bzw. an die neue Berufsmaturitätsverordnung. Die Resultate der Evaluation fliessen direkt in die Erarbeitung des definitiven Bildungsplans für die schulisch organisierte Grundbildung (SOG) ein. Dieser basiert auf der Bildungsverordnung 2011, welche ab 2015 an den Handelsschulen umgesetzt wird. Die Erarbeitung des Bildungsplans SOG erfolgt 2014.

2 Wirkungsmodell und Evaluationsgegenstand (Phasen 1 und 2)



3 Fragestellungen

Die nachfolgend aufgelisteten Fragen sollen in dieser Evaluation beantwortet werden und müssen im Rahmen des Detailkonzepts der Evaluation konkretisiert und insbesondere bezüglich der einzelnen Handlungsebenen (Bildungsplan, Ausführungsbestimmungen, Schule) und Messbarkeit präzisiert werden. Im Vordergrund steht der Nutzen der Evaluation für die Arbeit am Bildungsplan und für die Anpassung des QS-Konzepts bezogen auf alle SOG-Anbietenden.

Output

Instrumente / Angebote der Bildung in beruflicher Praxis

- Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis in die SOG integriert? Wie werden die theoretisch-schulische Bildung und die Bildung in beruflicher Praxis in der Schule koordiniert? Bestehen Unterschiede zwischen privatrechtlichen Handelsschulen und öffentlich-rechtlichen HMS?
- Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis im Langzeitpraktikum umgesetzt? Wie wird die Organisation der Praktikumsbetreuung gewährleistet? Wie werden die Schnittstellen zwischen den Lernorten HMS und Langzeitpraktikum und den jeweils dafür zuständigen Stellen auf nationaler und kantonaler Ebene gewährleistet?
- Wie werden die Modelle 2+1 und 3+1 umgesetzt? Wie werden Modelle der integrierten beruflichen Praxis im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit der OdA bzw. wie ist sie sichergestellt? (→ Checkliste 1 Ziff. 3 und Checkliste 2 QS-Konzept)
- Werden in den verschiedenen Modellen Kurzzeitpraktika durchgeführt? Wie lange dauern Sie und wie sind sie gestaltet?
- Wie organisieren die Schulen ihre Aufgaben im Zusammenhang mit dem Langzeitpraktikum? (→ Musterpflichtenheft QS-Konzept)
- Welche Qualitätssicherungsmaßnahmen werden für die Bildung in beruflicher Praxis verwendet? Wie werden die Qualitätsstandards gemäss QS-Konzept umgesetzt? Wie wird die QS von den Verbundpartnern wahrgenommen?
- Wie werden die Schullehrpläne im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellten sich?
- Wie wird der problemorientierte Unterricht in der Schule umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? (→ Checkliste 1 Ziff. 2 und Checkliste 2 QS-Konzept⁸⁴)
- Welche Modelle 2+1 wurden von den Kantonen genehmigt?
- Wie sind die kantonalen Prozesse und Zuständigkeiten organisiert?

Planung und Konzeptionen der QV

- Wie planen die Schulen das Qualifikationsverfahren?
- Welche Konzeptionen erarbeiten sie?

Impact

Spezifisches Profil der SOG Absolvierenden

- Wie sieht das Profil der SOG-Absolvierenden aus? Wie unterscheidet es sich vom Profil der Grundbildung zum EFZ Kauffrau/Kaufmann

Qualifikation der Lehrpersonen

- Welches Qualifikationsprofil weisen die Lehrpersonen auf, die Bildung in beruflicher Praxis vermitteln? (→ Checkliste 1 Ziff. 1 QS-Konzept)
- Welche Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen werden genutzt?

⁸⁴

Qualitätssicherungskonzept vom 15.03.2011 zur Bildung in beruflicher Praxis an HMS.

Anhang 2 – Evaluationsmatrix

Evaluationsfragen gemäss Pflichtenheft	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
Instrumente / Angebote der Bildung in berufl. Praxis				
(1) Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis in die SOG integriert? Wie werden die theoretisch-schulische Bildung und die Bildung in beruflicher Praxis in der Schule koordiniert? Bestehen Unterschiede zwischen privatrechtlichen Handelsschulen und öffentlich-rechtlichen HMS?	Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mengenmässige und zeitliche Aufteilung resp. Abstimmung der Elemente des schulischen Unterrichts mit Bildung in beruflicher Praxis (insb. IPT und BP) nach Anbietertypen und Modellen - Beschreibung der Koordinationsformen nach Anbietertyp und Modellen - Koordination in ausgewählten SL - Umsetzung Ziff. 5.2 und 5.3 SLP (HMS) 	Anbieter SOG	Basisbefragung Anbieter SOG Qualitativ-Erhebung
(2) Wie wird die Bildung in beruflicher Praxis im Langzeitpraktikum umgesetzt? Wie wird die Organisation der Praktikumsbetreuung gewährleistet? Wie werden die Schnittstellen zwischen den Lernorten HMS / SOG-Anbieter und Langzeitpraktikum und den jeweils dafür zuständigen Stellen auf nationaler und kantonaler Ebene gewährleistet?	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Formen der Organisation und der Ausformung der Praktikumsbetreuung - Beschreibung der Betreuungsintensität - Beschreibung der Zuständigkeiten 	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige ⁸⁵ Nat. HMS-Projektleitung OdA Praktikumsbetriebe	Qualitativ-Erhebung Workshops
(3) Wie werden die Modelle 2+1 und 3+1 umgesetzt? Wie werden Modelle der integrierten beruflichen Praxis im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit der OdA bzw. wie ist sie sichergestellt? (Checkliste 1 Ziff. 3 und Checkliste 2 QS-Konzept)	Organisation & Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Angebotslandschaft (Modelle und Modellvarianten) und ihrer Spezifika - Formen von IPT (inkl. externer Partnerschaften) - Organisationsmodelle für IPT - Gruppengrößen IPT - Kosten für IPT - Qualifikation und Funktion/Einbindung der Lehrpersonen für IPT - Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit OdA (versch. Sichtweisen) 	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige Nat. HMS-Projektleitung EHB OdA	Basisbefragung Anbieter SOG Workshops Qualitativ-Erhebung EHB Erfahrungs-Tagungen (21.03. + 11.09.13)

85

Bei sämtlichen Fragen von Belang werden die kantonalen Zuständigen für die schulisch organisierte Grundbildung einbezogen, d.h. die kant. HMS-Projektleitungen *und* die Zuständigen für die privaten Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung.

Evaluationsfragen gemäss Pflichtenheft	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
(4) Werden in den verschiedenen Modellen Kurzzeitpraktika durchgeführt? Wie lange dauern sie und wie sind sie gestaltet?	Organisation & Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzzeitpraktika und deren Anteil pro Modell - Zeitpunkt der Kurzzeitpraktika pro Modell - Dauer der Kurzzeitpraktika pro Modell - Formen/Inhalte der Kurzzeitpraktika - Beschreibung nach zu spezifizierender Fragestellung 	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Basisbefragung Anbieter SOG Workshops Qualitativ-Erhebung
(5) Wie organisieren die Schulen ihre Aufgaben im Zusammenhang mit dem Langzeitpraktikum? (Musterpflichtenheft QS-Konzept)	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Zuständigkeiten und Funktionen bei den Bildungsanbietern - Beschreibung der Aufwände der Bildungsanbieter - Form und Intensität der Betreuung der Lernenden durch die schulischen Lehrpersonen während des Langzeitpraktikums - Einsatz von SL, Dokumentation IPT und BP, LLD 	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Basisbefragung Anbieter SOG Qualitativ-Erhebung
(6) Welche Qualitätssicherungsmassnahmen werden für die Bildung in beruflicher Praxis verwendet? Wie werden die Qualitätsstandards gemäss QS-Konzept umgesetzt? Wie wird die QS von den Verbundpartnern wahrgenommen?	Organisation & Stellenwert	<ul style="list-style-type: none"> - Bekanntheitsgrad des QS-Konzepts - Grad der Umsetzung des QS-Konzepts - Beschreibung von QS-Massnahmen - Einschätzung des QS-Konzepts nach Akteursperspektive 	Anbieter SOG OdA Praktikumsbetriebe	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s) OdA Qualitativ-Erhebung
(7) Wie werden die Schullehrpläne im Unterricht umgesetzt? Welche Herausforderungen stellten sich?	Inhalt, Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifikation von guter und kritischer Praxis sowie von Herausforderungen nach spezifischer Fragestellung 	Anbieter SOG (insb. Lehrpersonen) EHB	Qualitativ-Erhebung Interview(s)
(8) Wie wird der problemorientierte Unterricht in der Schule umgesetzt? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? (Checkliste 1 Ziff. 2 und Checkliste 2 QS-Konzept)	Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Anteil POU am Schulunterricht und am schulischen Unterricht nach Modellen und Profilen - Fächer, in denen POU schwerpunktmässig eingesetzt wird - Formen (Didaktik, Methodik) des POU 	Anbieter SOG (Lehrpersonen und Schulverantwortliche) EHB	Qualitativ-Erhebung Interview(s)
(9) Welche Modelle 2+1 wurden von den Kantonen genehmigt?	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der existierenden Modelle und Modellvarianten nach Status (Genehmigung) 	Kant. SOG-Zuständige	Dokumentation durch kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige (E-Mail Nachfrage)

Evaluationsfragen gemäss Pflichtenheft	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
(10) Wie sind die kantonalen Prozesse und Zuständigkeiten organisiert?	Organisation	- Prozesse und formale Zuständigkeiten (inkl. organisatorischer Angliederung)	Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige Dokumentation Nat. HMS-Projektleitung	Workshops
Planung und Konzeption der QV				
(11) Wie planen die Schulen das Qualifikationsverfahren?	Organisation	- Organisation und Prozesse der QV-Planung	Anbieter SOG	Qualitativ-Erhebung
(12) Welche Konzeptionen erarbeiten sie?	Organisation & Inhalt	- Identifikation und Beschreibung verschiedener QV-Konzepte nach Branche und Modell	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Qualitativ-Erhebung
Spezifisches Profil der SOG-Absolvierenden				
(13) Wie sieht das Profil der SOG-Absolvierenden aus? Wie unterscheidet es sich vom Profil der Grundbildung zum EFZ Kauffrau/Kaufmann?	Stellenwert	- Identifikation von spezifischen Unterschieden durch Bildungsanbieter und Arbeitgeber - Identifikation von spezifischen zusätzlichen formalen Qualifikationen (z.B. Zusatzfächer, Sprachaufenthalte, Praktika, Zertifikate)	Anbieter SOG OdA Praktikumsbetriebe	Qualitativ-Erhebung
Qualifikation der Lehrpersonen				
(14) Welches Qualifikationsprofil weisen die Lehrpersonen auf, die Bildung in beruflicher Praxis vermitteln? (Checkliste 1 Ziff. 1 QS-Konzept)	Stellenwert	- Qualifikationen der Lehrpersonen für IPT und POU (gem. QS-Konzept)	Anbieter SOG (Schulverantwortliche) EHB	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s)
(15) Welche Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen werden genutzt?	(-)	- Nutzung der WB-Angebote des EHB nach Funktion und Modulen - Nutzung anderer Angebote	Anbieter SOG (Schulverantwortliche) EHB	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s)

Anhang 3 – Interviewpartner

A) Experteninterviews

- Interview Kantone mit Ursula Zimmermann (Kanton Bern), Frédéric Ottesen (Kanton Genf), Susann Schläppi (SBBK)
- Interview SKAAB mit Roland Hohl (D&A), Matthias Wirth (Bank), Martin Baumann (HGT)
- Interview Begleitgruppe „Zukunft HMS“ mit Martin Dolder (KSHR) und Judith Renner (Projektleiterin „Zukunft HMS“)
- Interview EHB mit Patrick Lachenmeier und Vesna Labovic
- Interview VSH mit Andreas Hösli (VSH und Bereichsleiter Kaufmännische Grundbildung Kalaidos Bildungsgruppe AG)
- Interview mit Dora Fitzli, Leitende Evaluatorin Evaluation „Zukunft HMS“ Phase 1

B) Workshops mit kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen

Zürich, 29.05.2013

Kanton AG:

- Ulrich Salm, Prorektor und Leiter HMS, Alte Kantonsschule Aarau
- Oskar Zürcher, Leiter HMS Kantonsschule Baden
- Roy Ferrari, Dep. Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Berufsbildung und Mittelschule, Sektion Berufsbildung KV/Detailhandel, Berufsinspektorat

Kanton AR:

- Yuri Staub, Berufsfachschule Wirtschaft, Kantonsschule Trogen
- Peter Vogt, Amt für Mittel- und Hochschulen und Berufsbildung, Lehraufsicht

Kanton BL:

- Heinz Mohler, Stv. Amtsleiter Amt für Berufsbildung, Leiter Stabsstelle Berufsschule und kant. Projektleiter

Kanton BS:

- Martin Kohlbrenner, Berufsinspektor beim Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Basel

Kanton BE:

- Raymond Anliker, Direktor Wirtschaftsmittelschule Bern
- Thomas Von Burg, Berufsinspektor MBA Kanton Bern
- Ursula Zimmermann, Ausbildungsberaterin MBA Kanton Bern

Kanton GR:

- Philippe Benguerel, Leiter Gymnasium und HMS, Qualitätsmanagement BKS
- Ralf Blumenthal, Sachbearbeiter Mittelschulen, Amt für Höhere Bildung
- Walter Järmann, Leiter Lehraufsicht

Kanton LU:

- Martin Dolder, KSHR Präsident, Prorektor
- Manuela Wyder, Lehraufsicht

Kanton SO:

- Rudolf Zimmerli, Abteilungsleiter Amt für Berufsbildung, Abteilung Berufslehren

Kanton SZ:

- Benno Kälin, Amt für Berufsbildung, Leiter Grundbildung

Kanton SG:

- Hans-Peter Steiner, Amt für Berufsbildung, Abteilung Berufsfachschulen

Kanton TG:

- Harry Wolf, Amt für Mittel- und Hochschulen, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Kanton ZG:

- Karin Schmidt: Lehraufsicht, Ausbildungsberaterin Kaufmännische und Detailhandelsberufe

Kanton ZH:

- Hansjörg Gehrig, kantonaler Projektleiter
- Hansueli Herrmann, MBA, Abteilung Mittelschulen
- Elisabeth Ramòn, Berufsschulbeauftragte MBA Kanton Zürich

Lausanne, 4.6.2013

Représentants cantonaux de la Suisse latine à l'atelier dans le cadre de l'évaluation « Formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC »

Canton	Chefs de projet cantonaux « Avenir EC »	Responsables FIEc auprès des offices cantonaux
TI		Francesco Franchini
JU-BE	Christian Hostettler	
JU	Eric Joray	Jean-Luc Portmann
NE	Giuseppina Biundo Marika Musitelli	Michel Etienne
FR	François Picand	Florence Seydoux
GE	Frédéric Ottesen	Erwin Fischer
VD	Pascal Stübi (excusé) Yves Deluz	Fabienne Dorthe Pierre-Antoine Schorderet
VS	Jean-Philippe Lonfat	Claude Pottier

C) Fokusgruppen „Vergleich QV EFZ-dual und EFZ-integriert“ mit Experten/Expertinnen der mündlichen berufspraktischen Prüfung, OdA-VertreterInnen und IUFFP-Projektleiter (TI)

Tessin: 23. September 2013

CIFC avec pratique de la formation en entreprise (aussi experts du dual) :

- Claudia Sassi
- Roberta Buloncelli
- Remo Tamburlin
- Debora Banchini-Fersini
- Daniele Bianchi
- Anna Zinetti
- Barbara Angelini Piva

Formateurs de ppi dans le cadre de la formation initiale en école :

- Lorella Penno
- Martina Bernasconi
- Annalisa Brignoni
- Laura Zecca
- Elena De Giorgi

Genf: 26. September 2013

Formateurs CIFC et actifs en entreprise (aussi experts du dual) :

- René Baum
- Daniel Koenig
- Angélique Grasso
- Valérie Baumgartner
- Gabriel Sugnaux
- Walter Gambone

Formateurs PPI en Espace Entreprise :

- Christelle Schmidt
- Norie Maturana
- Sabrina Malacorda
- Daniel Cathrein

D) Schulbesuche vor Ort und Telefoninterviews

In den 12 Schulen der qualitativen Vertiefung wurden 18 Schulleitungspersonen (RektorInnen/Vize-RektorInnen, Bereichsleitungen), 12 IPT-Verantwortliche und 12 Lernende befragt sowie Einblick in sechs Praxisfirmen, bzw. Firmenkonstrukte gewährt.

Besuche vor Ort

- Kantonsschule am Brühl, St.Gallen
- ESC La Neuveville
- Minerva Zürich
- Ecole de Commerce Hôtellerie-Tourisme, Lausanne

- ESTER, La-Chaux-de-Fonds
- Gymnase de Nyon
- Centro Professionale Commerciale, Lugano
- Ecole Schulz, Genève

Telefoninterviews mit Schulen

- Bildungszentrum kvBL Liestal
- Bénédict Schulen Luzern
- Feusi Bildungszentrum Bern
- HSO Schulen Zürich

E) Blog-Diskussion

An der Blog-Diskussion haben folgende Personen aktiv mit Beiträgen teilgenommen:

- Stalder Ueli, Wirtschaftsmittelschule Zug, Rektor
- Schulz Eva-Maria, HSO, Dozentin
- Anliker Raymond, Wirtschaftsmittelschule Bern, Rektor
- Leemann Oliver, Wirtschaftsmittelschule Alpenstrasse Biel
- Stark Patrick, Wirtschaftsmittelschule Luzern, Projektleiter
- De Vito-Bolla Sabine, Gymnase intercantonal de la Broye, adjointe pédagogique
- Staub Yuri, Berufsfachschule Wirtschaft Trogen, Coach
- Engel Peter, Wirtschaftsmittelschule Liestal, Schulleiter
- Chardonnens Cook Yves, Espace Entreprise à Genève, Directeur
- Capiaghi Ernst, Kantonsschule Heerbrugg, Lehrbeauftragter
- Lechner Renée, Kantonsschule am Brühl, Prorektorin Wirtschaftsmittelschule
- Wyssmueller Nicolas, Ecole de Commerce de Bulle, Coach
- Julita Marco, Minerva Luzern, Schulleiter
- Leeman Oliver, Wirtschaftsmittelschule Alpenstrasse Biel
- Franchini Francesco, Ufficio della formazione commerciale e dei servizi, capoufficio
- Singer Uwe, Schule für Handel und Wirtschaft gmbH Winterthur, Lehrbeauftragter
- Wüthrich Joel, NSH Basel, HWS Basel, Projektleiter IPT
- Schranz Simon, WKS Handelsschule KV Bern, Abteilungsleiter
- Andrist Gabriela, WMS Liestal (Bildungszentrum kvBL), Lehrbeauftragte
- Dayer Stéphane, délégué Ecole-Economie Valais, responsable des PPI des écoles de commerce
- Lesniak Stefan, H.B.S. Schulen AG, Business College Rapperswil, Wetzikon, Betriebswirt
- Gindrat Jean-Christophe, Ceff commerce Tramelan, coach et enseignant

Anhang 4 – Datenquellen/Literatur

Gesetzliche Grundlagen:

- Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG; SR 412.10)
- Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV; SR 412.101)
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00375/index.html?lang=de>

Bildungsverordnung und Berufsmaturität:

- 68200 Kauffrau/Kaufmann – Erweiterte Grundbildung; Reglement vom 24. Januar 2003 über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung / Ausbildungsziele für den betrieblichen und schulischen Teil der Lehre / Systematik der Prüfungselemente
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=de>
- Verordnung über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis vom 26. September 2011.
http://www.bbt.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=efz_all&lang=de&item=1369&abfragen=Abfrage+durchf%C3%BChren
- Verordnung vom 24. Juni 2009 über die Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV; SR 412.103.1)
- Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität kaufmännischer Richtung, Vernehmlassungsentwurf vom 29. Februar 2012
<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/01168/index.html?lang=de>

Handelsmittelschulen:

- Richtlinien vom 26. November 2009 für die Organisation der beruflichen Grundbildung und des Qualifikationsverfahrens an Handelsmittelschulen; 68200 Kauffrau/Kaufmann – Erweiterte Grundbildung (HMS-Richtlinien)
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=de>
- Standardlehrpläne vom 28. Oktober 2009 für die Bildung in beruflicher Praxis und den schulischen Unterricht an Handelsmittelschulen (SLP Praxis, SLP Schule)
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=de>
- Übergangsbildungsplan – Kauffrau / Kaufmann EFZ für privatrechtliche Handelsschulen der schulisch organisierten Grundbildung (konzentriertes Modell 2+1) für die Zeit vom 01.01.2012 bis 31.12.2014
<http://www.bbt.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=EFZ&item=1369&lang=de>
- Qualitätssicherungskonzept Bildung in beruflicher Praxis vom 15 März 2011
<http://www.ec.formationprof.ch/dyn/5504.aspx>
- Standardlehrpläne für Mathematik, Geschichte/Staatslehre (Modell 3i EFZ) vom 27. Oktober 2011
<http://www.ec.formationprof.ch/dyn/5504.aspx>
- Wegleitung für die Lern- und Leistungsdokumentation (LLD) für die Bildung in beruflicher Praxis an Handelsmittelschulen (HMS) vom 12. Mai 2010
<http://www.rkg.ch/extend.php?l=1>
- Ausführungsbestimmungen der Schweizerischen Prüfungskommission für die kaufmännische Grundbildung SPK
<http://www.rkg.ch/extend.php?l=1>
- Ausführungsbestimmungen für privatrechtliche Handelsschulen der schulisch organisierten Grundbildung (konzentriertes Modell) : Kompetenznachweis in den integrierten Praxis teilen, vom 16. Mai 2012
<http://www.skkab.ch/de-skbq.html>
- Zukunft HMS: Umsetzungsplanung, Informationskonzept vom 1. Januar 2010
<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/01120/index.html?lang=de>

Evaluationen:

- Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger und Andrea Zeder: Schlussbericht zum Pilotprojekt „Zukunft der Handelsmittelschulen“. Universität St. Gallen und Service de la recherche en éducation (SRED), 30. September 2007. Unveröffentlichter Bericht, zu beziehen beim BBT.
- Projekt « Zukunft HMS » : Evaluation der Erarbeitungsphase. Schlussbericht vom 22 September 2011.
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01156/01157/index.html?lang=de>

Links:

Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen, <http://www.skkab.ch/de>

Schweizerische Prüfungskommission für die kaufmännische Grundbildung, <http://www.rkg.ch/>

Anhang 5 – In den Kantonen umgesetzte Modelle (nach Kanton)

Stand Juli 2013

Legende

Weisse Felder : Öffentliche Anbieter

Graue Felder : Private Anbieter

Nr.	Kt.	Schule	PLZ	Ort	Modelle	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
1	AG	Alte Kantonsschule Aarau	5001	Aarau	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
2	AG	Kantonsschule Baden	5400	Baden	3+1	M exklusiv	
3	AG	kaz Aarau	5000	Aarau	3-2-1 2-2-2	B / E	Grundsätzlich für die Modelle der Privatschulen: 3-2-1 mit Branche D&A 2-2-2 mit Branche HGT
4	AG	Minerva Aarau	5001	Aarau	3-2-1 2-2-2	B / E	
5	AG	Minerva Baden	5401	Baden	3-2-1 2-2-2	B / E	
6	AR	Kantonsschule Trogen	9043	Trogen	3+1	M exklusiv	
7	BE	Ecole supérieure de commerce	2520	La Neuveville	3+1 3i	M E	1è ann. tronc commun en M, puis promotion/sélection: E=3i / M=3+1
8	BE	Ecole supérieure de commerce	2720	Tramelan	3+1 3i	M E	
9	BE	Gymnase de la rue des Alpes Gymnasium Alpenstrasse	2502	Biel/Bienne	3+1 3i	M E	Tramelan: 1 classe 3i yc MP
10	BE	Wirtschaftsmittelschule Thun-Schadau	3604	Thun	3+1 3i	M E	
11	BE	Wirtschaftsmittelschule Bern	3014	Bern	3+1 3i	M E	1. Jahr gemeinsam E+M; ab 2. Jahr Selektion: E=3i / M=3+1
12	BE	WKS Akademos KV Bern	3008	Bern	3-2-1	B / E	
13	BE	NOSS Schulzentrum	3700	Spiez	2-2-2	B / E	
14	BE	HSO Schulen Thun	3600	Thun	3-2-1	B / E	
15	BE	Berntorschule	3600	Thun	2-2-2	B / E	
16	BE	Didac Schulzentrum Bern	3012	Bern	3-2-1	B / E	
17	BE	Feusi Bildungszentrum Bern	3014	Bern	4-2	B / E	+ verkürzte Lehre und gestreckte Ausbildung für Sportler
18	BE	HSO Schulen Bern	3011	Bern	3-2-1	B / E	
19	BE	Minerva Bern	3011	Bern	3-2-1 2-2-2	B / E / M	BM1: in Prüfung durch EBMK

Nr.	Kt.	Schule	PLZ	Ort	Modelle	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
20	BL	Bildungszentrum kvBL Liestal	4410	Liestal	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
21	BL	Bildungszentrum kvBL Reinach	4153	Reinach	3+1	M exklusiv	
22	BS	Wirtschaftsgymnasium und Wirtschaftsmittelschule	4052	Basel	3+1	M exklusiv	
23	BS	HWS Huber Widemann Schule	4052	Basel	3-2-1	B / E / (M)	BM1 zZ. beim Kanton nicht beantragt
24	BS	Minerva Basel	4052	Basel	3-2-1 2-2-2	B / E	
25	BS	NSH Bildungszentrum Basel	4051	Basel	3-2-1	B / E / (M)	+ verkürzt: 1-2-1 im E-Profil (D&A) BM1 zZ. beim Kanton nicht beantragt
26	FR	Collège du Sud	1630	Bulle	3+1	M exclusif	M exclusif = on démarre en filière MP; possible de terminer un CFC, si échec aux exas MP et cond. profil E remplies.
27	FR	Collège de Gambach	1700	Fribourg	3+1	M exclusif	
28	FR/ VD	Gymnase intercantonal de la Broye	1530	Payerne	3+1	M exclusif	
29	GE	Collège et Ecole de commerce Nicolas-Bouvier	1203	Genève	3+1 3i	M E	Dès 2014: > 3i: B / E / M (3i en B et en M étant nouveaux) > 3+1: M avec perméabilité possible, yc de AFPI > CFCi-B et de CFCi-E > CFCi-M ou à MP2 (post-CFC)
30	GE	Collège & Ecole de commerce André-Chavanne	1209	Genève	3+1 3i	M E	
31	GE	Ecole de commerce Aimée-Stitelmann	1228	Plan-les-Ouates	3+1 3i	M E	
32	GE	Ecole Persiaux	1205	Genève	4-2	E	
33	GE	Ecole Schulz	1207	Genève	4-2	E	
34	GR	HMS der Bündner Kantonsschule Chur	7000	Chur	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
35	GR	Schweizerische Alpine Mittelschule	7270	Davos-Platz	3+1	M exklusiv	
36	GR	Schweizerisches Sport-Gymnasium Davos	7270	Davos-Platz	4i (Talents)	E	
37	GR	Hochalpinen Institut Ftan	7551	Ftan/Engadin	3+1	M exklusiv	
38	GR	Handelsschule Surselva	7130	Ilanz	3+1	M exklusiv	
39	GR	Academia Engiadina, Mittelschule	7503	Samedan	3+1	M exklusiv	
40	GR	Schweizerische Schule für Touristik und Hotellerie SSTH AG	7007	Chur	2-2-2	B / E	
41	JU	Division commerciale du CEJEF Ecoles de commerce	2800 2900	Delémont Porrentruy	3+1 3i	M E	1è ann. tronc commun en M, puis promotion/sélection: E=3i / M=3+1
42	LU	Wirtschaftsmittelschule Luzern	6002	Luzern	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
43	LU	Kantonsschule Willisau	6130	Willisau	3+1	M exklusiv	

Nr.	Kt.	Schule	PLZ	Ort	Modelle	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
44	LU	Bénédict-Schule Luzern	6005	Luzern	3-2-1	B / E	
45	LU	Frei's Schulen AG Luzern	6002	Luzern	2-4-4 (Talents)	B / E	Mischformen SOG/BOG „im Ausbildungsverbund“: 1. Jahr: Vollzeitschule, 2.+3. Jahr: 80% BP + 1T / Wo Schule > KV Business English: 3. Sem Ausland (nur E-Profil) > Talents School: 3 erste Sem + 6. Sem. Vollzeitschule
46	LU	HSO Schulen Luzern	6004	Luzern	3-2-1	B / E	
47	LU	Minerva Luzern	6003	Luzern	3-2-1 2-2-2	B / E	
48	LU	Seitz Handels- und Kaderschule Luzern	6002	Luzern	3-2-1	B / E	
49	NE	ESTER-Ecole du secteur tertiaire	2300	La Chaux-de-Fonds	3+1 3i	M E / M	
50	NE	Lycée Jean-Piaget	2001	Neuchâtel	3+1 3i >	M exclusif M exclusif >	pas de possibilité de commencer en profil E
51	OW	Schweizerische Sportmittelschule Engelberg	6390	Engelberg	4-4-2 (Talents)	B / E	Ü-BiPla: QV Kt LU; letztes Ausb.jahr mit Minerva LU. Ab 2015: exkl. OW: 4-2
52	SG	Kantonsschule Heerbrugg	9435	Heerbrugg	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
53	SG	Kantonsschule Sargans	7320	Sargans	3+1	M exklusiv	
54	SG	Kantonsschule am Brühl	9000	St.Gallen	3+1	M exklusiv	
55	SG	Kantonsschule Wattwil	9630	Wattwil	3+1	M exklusiv	
56	SG	MPA Berufs- und Handelsschule	9470	Buchs	3-2-1	B / E	
57	SG	H.B.S. Handels-, Sprach-, Informatikschule	8640	Rapperswil	3-2-1 2-2-2	B / E	Praktikum nach 2. od. 3. Sem. am KV Business College
58	SG	United School of Sports	9004	St. Gallen	4-4 (Talents)	B / E	2 Jahre Basisausbildung > rund 90% des Lehrplans 2 Jahre BP > 50% - 70% + 2-3 Lekt. / Woche Unterricht
59	SG	Bildungszentrum BVS SG GmbH	9001	St. Gallen	3-2-1	B / E	
60	SG	Bénédict-Schule St.Gallen	9001	St.Gallen	3-2-1	B / E	
61	SG	HSO Schulen St.Gallen	9000	St.Gallen	3-2-1	B / E	
62	SG	Minerva St.Gallen	9000	St.Gallen	2-2-2	B / E	
63	SG	Ortega Schule St. Gallen	9001	St.Gallen	3-2-1	B / E	
64	SG	Wilingua Sprach- und Handelsschule	9500	Wil	3-2-1	B / E	Ende 2. Sem.: Bürofachdiplom VSH (oblig.) Ende 6. Sem.: VSH-Handelsdiplom-Prüfung (oblig.)
65	SG	Ortega Bildungszentrum Wil	9500	Wil	3-2-1	B / E	
66	SH	HKV Handelsschule KV Schaffhausen	8201	Schaffhausen	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
67	SO	Feusi Bildungszentrum Solothurn	4500	Solothurn	4-2	B / E	
68	SZ	Kantonsschule Kollegium Schwyz	6431	Schwyz	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.

Nr.	Kt.	Schule	PLZ	Ort	Modelle	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
69	TG	Kantonsschule Frauenfeld	8501	Frauenfeld	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
70	TG	SBW Haus des Lernens	8590	Romanshorn	4-3-1 (Talents)	B / E	
71	TI	CPC Chiasso	6830	Chiasso	3+1 3i	M E	
72	TI	CPC Locarno	6601	Locarno	3+1 3i	M E	
73	TI	CPC Lugano	6900	Lugano	3+1 3i	M E	
74	TI	Scuola cantonale di commercio	6500	Bellinzona	3+1 3i	M E	+ programma talenti in ambito sportivo e artistico
75	TI	Scuola La Commerciale (Istituto Sant'Anna)	6901	Lugano	3-2-1	E	
76	VD	Gymnase de Burier	1814	La Tour-de- Peilz	3+1	M exclusif	Les 8 gymnases vaudois fonctionnent sur le même mode. <u>ECGC / Option Commerce–Communication et information:</u> > 3 années de culture générale (av. EOP + PPI), avec examens scolaires et certificat ECG au bout. > 1 année de stage en entreprise avec CIE / STA / UF, avec examens partie entreprise et CFC + MPC au bout. En cas d'échec des conditions requises pour la MP, possibilité d'obtenir 1 CFC profil E, si les conditions du CFC sont remplies.
77	VD	Gymnase d'Yverdon	1401	Cheseaux- Noréaz	3+1	M exclusif	
78	VD	Gymnase de Nyon	1260	Nyon	3+1	M exclusif	
79	VD	Gymnase de Morges	1110	Morges	3+1	M exclusif	
80	VD	Gymnase cant. de Chamblandes	1009	Pully	3+1	M exclusif	
81	VD	Gymnase Provence	1007	Lausanne	3+1	M exclusif	
82	VD	Gymnase cantonal du Bugnon	1005	Lausanne	3+1	M exclusif	
83	VD	Gymnase de Beaulieu	1000	Lausanne 22	3+1	M exclusif	
84	VD	Ecole de Commerce Hotellerie- Tourisme	1003	Lausanne	2-2-2	E	
85	VD	Ecole Lémania	1001	Lausanne	4-2	E	
86	VS	Ecole de commerce et de culture générale	1920	Martigny	3+1	M exclusif	
87	VS	Ecole de commerce et de culture générale	1870	Monthey 2	3+1 3+1	M exclusif	+ modèle 3+1 (rallongé po "Talents")
88	VS	Ecole supérieure de commerce	3960	Sierre	3+1	M exclusif	
89	VS	Ecole de commerce, culture gén et pré- professionnelle de Sion	1950	Sion	3+1	M exclusif	
90	VS	Handelsmittelschule St. Ursula	3900	Brig	3+1	M exclusif	
91	VS	Kollegium Spiritus Sanctus	3900	Brig-Glis	3+1	M exclusif	+ modèle 3+1 (rallongé po "Talents")
92	ZG	Kantonsschule	6302	Zug	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
93	ZG	HMZ academy	6341	Baar	3-2-1	B / E	

Nr.	Kt.	Schule	PLZ	Ort	Modelle	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
94	ZH	Kantonsschule Bülrain	8400	Winterthur	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
95	ZH	Kantonsschule Enge	8002	Zürich	3+1	M exklusiv	
96	ZH	Kantonsschule Hottingen	8032	Zürich	3+1	M exklusiv	
97	ZH	SWS Winterthur	8401	Winterthur	3-2-1	B / E	
98	ZH	SHW Schule für Handel und Wirtschaft	8400	Winterthur	3-2-1	B / E	-
99	ZH	AKAD Profession	8050	Zürich	3-2-1	B / E	BM2 anerkannt mit Auflagen
100	ZH	Bénédict-Schule Zürich	8004	Zürich	3-2-1	B / E	
101	ZH	Dr. Raebers Höhere Handelsschule	8027	Zürich	3-2-1	B / E	
102	ZH	HSO Schulen Zürich	8050	Zürich	3-2-1	B / E / (M)	BM1 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
103	ZH	Juventus Schulen	8004	Zürich	3-2-1	B / E / (M)	BM1 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
104	ZH	Minerva Zürich	8006	Zürich	3-2-1 2-2-2 4-3-1 (Talents)	B / E / M	BM1: durch EBMK geprüft; mit Auflagen bewilligt BM2 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
105	ZH	Schweizer Handelsschule für Tourismus	8005	Zürich	3-2-1 2-2-2	B / E	
106	ZH	Sport Academy Zürich	8005	Zürich	6-2 Talents: beantragt)	B / E	6 Semester schulischer Unterricht an der KVZürich Business School, 2 Semester Praktikum
107	ZH	United School of Sports	8048	Zürich	4-3-1 (Talents)	B / E	

Anhang 6 – Gute Praxis IPT

Hier identifizieren wir gute Praxis in IPT. Wir tun dies auf genereller Ebene, sodass die Aussagen in aller Regel für Anbieter mit verschiedenen Modellen und Umsetzungsvarianten von Interesse sind. Wo wir Aussagen spezifisch für ein Modell oder ein IPT-Format machen, wird dies gekennzeichnet.

Die Auswahl von guter Praxis hat per se etwas Subjektives an sich. Unser Hauptkriterium bei der Identifikation und Auswahl der guten Praxis war die Frage nach deren Potential, die Zweckbestimmung von IPT möglichst gut zu erfüllen. Bei der guten Praxis waren zudem die potentielle Inspirationskraft und die Umsetzbarkeit für andere Anbieter von SOG von Bedeutung. Unwesentlich war für uns die Häufigkeit, mit der die beschriebene Praxis heute vorhanden ist. Wir haben die gute Praxis nach den Kriterien Inhalt, Didaktik, und Organisation geordnet.

Inhalte von IPT

➤ ***IPT-Zielsetzungen in Kurzzeitpraktika verbessern die Qualität dieser Praktika***

Gute Praxis dabei ist, aus dem Katalog der IPT-Leistungsziele, die Betriebe einige wenige Bildungsziele auswählen zu lassen, zum Beispiel zwei betriebliche Fachkompetenzen und je eine Methoden- und eine Sozial- bzw. Selbstkompetenz, und diese wie eine „Mini-ALS“ durchzuführen und zu beurteilen und am Schluss des Praktikums mit dem Praktikanten auszuwerten. Der Praktikant/die Praktikantin dokumentiert die verschiedenen Schritte und Beobachtungen in der LLD.

Didaktik von IPT

➤ ***Funktionsrochaden zwecks breiterer Erfahrung***

Immer wird bei IPT, unbesehen der Form, die kaufmännische Praxis und ihre Prozesse simuliert. In dieser Übungsanlage sind immer verschiedene Tätigkeiten auszuüben, z.B. Bestellungseingang, Zahlungsverkehr oder Buchhaltung, die abhängig sind von der konkreten Form von IPT. Diese Tätigkeiten werden i.d.R. in Funktionen ausgeübt, z.B. die der Buchhaltung oder die des Marketing. Es ist eine gute Praxis, die Lernenden über die Dauer von IPT hinweg verschiedene solche Funktionen ausüben zu lassen, damit sie verschiedene Prozesse aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen.

➤ ***Zweckorientierte Kombination von IPT-Formen***

Die Kombination verschiedener IPT-Formen erlaubt es, die Stärken verschiedener IPT-Formen zu nutzen und deren Schwächen aufzufangen. Die Kombination von IPT-Formen ist aber auch ein Mittel, um den Unterricht abwechslungsreich und motivierend zu gestalten. Speziell für → integrierte Modelle ist die Kombination von IPT-Formen besonders angebracht.

➤ **Teilnahme an Übungsfirmenmessen, Firmenwettbewerben, Tag der offenen Türen**

Das Messen an der Konkurrenz resp. der Vergleich mit anderen Übungsfirmen / Schulen ist ein motivierendes und belebendes Element, auf das hinzuarbeiten es sich lohnt. An solchen Anlässen kann einerseits gezeigt werden, was man kann, andererseits kann viel von anderen gelernt und mit ihnen ausgetauscht werden. Auch im internationalen Kontext⁸⁶ ist bekannt, dass Übungsfirmenmessen ein Highlight in jeder „Karriere“ in einer Übungsfirma darstellen, sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen resp. Coaches, ja oft sogar für die Schulleitungen.

➤ **Patenfirmen verbessern die Qualität von IPT vielfältig**

Die Praxisnähe sämtlicher IPT-Formen ist ein ganz wesentlicher Erfolgsfaktor. Einen wichtigen Beitrag dazu kann die Zusammenarbeit mit einer Patenfirma leisten, z.B. über Beiträge im Rahmen des IPT-Unterrichts oder gar durch Co-Coaching in IPT, durch Firmenbesuche, durch die Bereitstellung von Prozessen und Vorlagen resp. Beispielen aus der Praxis, durch Aufträge aus der Praxis, durch das Sponsoring z.B. für die Teilnahme an einer Übungsfirmenmesse, und letztlich auch durch das Angebot von Praktikaplätzen. Die geeignete Zusammenarbeit mit einer realen Patenfirma ist für alle IPT-Formen ein grosser Gewinn.

Organisation von IPT / Koordinationsformen / Prozesse

➤ **Team-Teaching IPT durch IKA und W&G Lehrpersonen sichern die Koordination**

IPT im Team-Teaching durch eine IKA und eine W&G Lehrperson ist eine weit verbreitete Form, wie IPT personell umgesetzt wird. Diese Variante ist durch klare Vorteile in der Koordination zwischen IPT und dem schulischen Unterricht als gute Praxis zu bezeichnen. Weiter verschafft diese Variante den Lehrpersonen einen neuen Blick auf ihre Schüler/-innen, stärkt ihre Kompetenzen als Lernbegleiter, ihre Kompetenzen im Bereich Prüfen und Bewerten, sowie, potentiell, ihren Fachunterricht an sich. Wesentlich für den Erfolg dieser personellen Umsetzungsvariante von IPT sind indes eine gezielte und fundierte Schulung und Begleitung dieser Lehrpersonen, sowie eine ausgewiesene und aktuelle Praxiserfahrung im kaufmännischen Bereich.

➤ **Externe IPT-Leitung oder Co-Leitung durch eine Person aus der Berufspraxis**

Nicht im Kontrast zur oben genannten guten Praxis des Team-Teaching, sondern in Ergänzung dazu ist die Leitung oder Co-Leitung durch eine externe Fachperson aus der Berufspraxis, eine gute Praxis, die wesentlich dazu beitragen kann, dass IPT seinen Zweck besser erfüllt. Idealerweise ist die externe Fachperson aus Berufspraxis gleichzeitig interne Lehrkraft im Teilzeitpensum.

⁸⁶ Siehe Hinweise aus den Arbeiten im Rahmen von Europen <http://cms.europen.info/> und im Rahmen des Übungsfirmennetzwerks ECO.NET, das von Kulturkontakt Austria in Ostmitteleuropa aufgebaut wurde www.kulturkontakt.or.at

➤ ***Kantonale und nationale Koordination und Austausch***

Es ist eine gute Praxis, über die Schulen hinaus Austausch und Koordination zu pflegen, zumal die Anzahl der Schulen, die IPT durchführen, begrenzt ist. Einzelne Kantone tun dies heute, wobei die Austausche unterschiedlich angelegt und organisiert sind, und unterschiedliche Funktionen daran teilnehmen. Das EHB organisiert auf nationaler Ebene Austauschplattformen i.S. von Weiterbildungen für Lehrpersonen und Coaches. Helvartis bietet seinen Mitgliedern zweimal jährlich Fortbildungsseminare an, die sich an IPT-Coaches resp. Personal von Übungsfirmen richten. Nicht nur dieses Angebot, sondern auch dessen Nutzung ist gute Praxis.

➤ ***Eine IPT-Koordinationsfunktion sichert die fachübergreifende Umsetzung von IPT***

IPT ist ein Ausbildungsgefäss, das, unabhängig von seiner Ausformung, immer überfachlich und komplex angelegt ist. Es bedarf daher einer Organisationsform, die die Koordination über die Fachschaften resp. über Fachgrenzen hinweg sicherstellt, und die diese Aufgabe zur Pflicht hat, d.h. für diese Aufgabe sind konkrete Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zu formulieren. Die Funktion ist aber auch mit entsprechenden Ressourcen auszustatten. Die IPT-Koordination ist dabei so anzulegen, dass sie die IPT-Coaches und die Fachlehrkräfte nicht aus ihren eigenen Koordinationsaufgaben entlässt, sondern sie dabei unterstützt und für förderliche Bedingungen der Koordination sorgt.

➤ ***Zusammenarbeit mit den Branchen schafft bessere Qualität***

Die gezielte Zusammenarbeit mit den Branchenorganisationen resp. deren Chefexperten/-innen bei der Gestaltung, der Durchführung, der Prüfung, sowie bei der Weiterentwicklung von IPT ist eine gute Praxis. Die Branchenvertretungen können wertvolle Rückmeldungen geben, damit die gewünschte Praxisnähe sichergestellt ist, sie können aber auch Kontakte in die Praxis vermitteln.

➤ ***Ortswechsel machen IPT realer***

IPT soll sich als Ausbildungsgefäss klar vom normalen Unterricht abheben. Dazu werden verschiedene Hinweise in den entsprechenden Grundlegendokumenten gemacht. In der praktischen Umsetzung hat sich gezeigt, dass ein Ortswechsel ganz wesentlich zum Ziel beiträgt, IPT praxisnah zu gestalten. Ein Ortswechsel ermöglicht das Leben anderer Spielregeln, als es in der Schule sonst üblich ist (z.B. Pausengestaltung, Verhaltensregeln, etc.). Wenn IPT mit Fachlehrkräften durchgeführt wird, wie das häufig der Fall ist, dann fällt allen Beteiligten durch den Ortswechsel der Rollenwechsel leichter. Wenn IPT durch externe Fachkräfte durchgeführt wird, trägt der Ortswechsel zusätzlich dazu bei, dass IPT weniger als normaler Schulunterricht wahrgenommen wird, sondern als etwas Spezielles mit anderen Regeln. Auch wenn solche Ortswechsel Kostenfolgen nach sich ziehen, sind sie trotzdem als gute Praxis zu betrachten.

➤ ***Konsequente Auflösung des Klassenverbands***

Die Auflösung des Klassenverbands ist eine Vorgabe, die durch die Grundlagendokumente postuliert wird. Sie ist dann eine gute Praxis, wenn sie weiterführt und konsequenter erfolgt, als es üblicherweise in Gruppenarbeiten, z.B. im Rahmen von POU, der Fall ist. Dies kann beispielsweise durch die Mischung von Klassen erfolgen, aber auch durch die möglichst konsequente Arbeit in funktionalen Gruppen und möglichst geringen Anteil an Frontalunterricht im gesamten Klassenverband.

➤ ***Länger dauernde Blockkurse schaffen mehr Realitätsnähe und simulieren soziale und organisationale Prozesse besser***

Die Organisation von IPT in Blockkursen von längerer Dauer schafft eine der Arbeitswelt ähnliche Situation, bei der die Konsequenzen des eigenen Handelns potentiell besser erfahrbar sind und die Art des „Unterrichts“ besser vom normalen Schulunterricht abgrenzbar ist. Eine optimale Grösse für diese Blöcke lässt sich nicht definieren, jedoch ist eine Dauer von mehr als nur einem Tag sicher sinnvoll. Insbesondere soziale Prozesse (Teamorganisation, Spezialisierung, Herausbildung von formellen und informellen Hierarchien, Konfliktbearbeitung, etc.) und wiederkehrende Prozesse der Organisation (z.B. Jahresabschluss, Budgetprozess, etc.) sind erst durch eine längere Dauer überhaupt erfahrbar, da solche Prozesse nur schwer simuliert resp. nicht beliebig gekürzt werden können. Je nach Zielsetzung, die mit IPT verbunden wird, genügen hier nur Blöcke von Wochen oder gar Monaten, was insbesondere für die → integrierten Modelle gilt. In Kombination mit anderen hier dargestellten guten Praktiken, z.B. dem Ortswechsel, verstärkt sich der positive Effekt dieser Form der Organisation von IPT auf die Leistungsfähigkeit noch.

➤ ***Eigenentwicklungen befördern die Koordination und Rückkoppelung***

Jede Form der Eigenentwicklung von IPT, egal in welchem Setting und mit welcher IPT-Form, ist dazu angetan, den Anspruch der SOG auf berufliche Grundbildung aus einem Guss besser zu erfüllen. Durch eine Eigenentwicklung oder eine zumindest teilweise Eigenentwicklung oder Adaptation der Inhalte und der Form ist eine Identifikation mit dem Ausbildungsgefäss und damit eine bessere Koordination und Rückkoppelung in den übrigen schulischen Unterricht besser gewährleistet.

Anhang 7 – Empfehlungen der Evaluation im Überblick

Landschaft der Anbieter	
<p>Empfehlung 1:</p> <p>Bestandsaufnahme Anbieterlandschaft der SOG weiterführen</p>	<p>Die Evaluation hat einen aktuellen Überblick über die Anbieterlandschaft SOG Kauffrau/Kaufmann hergestellt. Dies stellt eine wichtige Informationsgrundlage für die Steuerung dar. Die Anbieterlandschaft verändert sich indes fortlaufend. Es ist daher angezeigt, dass die geschaffene Übersicht erhalten bleibt. Dazu muss sie regelmässig aktualisiert werden.</p>
Integrierte Praxisteile	
<p>Empfehlung 2:</p> <p>Wirkung und Zweckmässigkeit der IPT Formen überprüfen</p>	<p>Die Wirkung und Zweckmässigkeit der verschiedenen IPT Formen sollte zu einem sinnvollen Zeitpunkt, der gemeinsam unter den beteiligten Akteuren zu definieren ist, überprüft werden. Sinnvollerweise wird eine Überprüfung auf der Basis von Lehrgängen, die dem neuen Bildungsplan folgen, vorgenommen. Es sollten mindestens zwei volle Durchgänge im Normalbetrieb durchgeführt worden sein (keine Piloten). Will man diese Überprüfung konsequent durchführen, ist sicherzustellen, dass die dafür notwendigen Datengrundlagen in guter Qualität vorhanden sind. Da die durchführenden Akteure ein bedeutendes Interesse an dieser Fragestellung haben und deshalb eigene evaluatorische Aktivitäten anstrengen werden, ist auf nationaler Ebene zu klären, wie eine geeignete, koordinierte Form des Wissensmanagements stattfinden kann, das Rückschlüsse auf übergeordneter Ebene erlaubt, ohne die Eigeninitiativen der Anbieter zu behindern. Die Kosten der IPT-Formen sind eine wichtige Dimension, die im Rahmen einer solchen Untersuchung zu berücksichtigen sind.</p>
<p>Empfehlung 3:</p> <p>Kantonale Aufsicht verstärken</p>	<p>Die kantonale Aufsicht ist stärker auszugestalten und wahrzunehmen.</p>
<p>Empfehlung 4:</p> <p>IPT Minimalziele für konzentrierte Modelle überprüfen</p>	<p>Die Inhalte von IPT als Vorbereitung zum LZP werden kontrovers beurteilt: einerseits zu viel Leistungsziele (in Bezug auf Übergangsbildungsplan für die privaten Anbieter), andererseits zu wenig (insbesondere in Bezug auf den Standardlehrplan der HMS). Es mit den zuständigen Akteuren zu prüfen, ob die Minimalziele IPT für das konzentrierte Modell neu zu definieren sind.</p>

<p>Empfehlung 5:</p> <p>Bei der Umschreibung von IPT konsequent zwischen integrierten und konzentrierten Modellen unterscheiden</p>	<p>Es ist angezeigt, die Umschreibung von IPT konsequenter nach den Ausbildungsmodellen zu unterscheiden. Insbesondere ist der Zweck von IPT in den beiden Ausbildungsmodellen klar zu umschreiben.</p>
<p>Empfehlung 6:</p> <p>IPT-Stundendotation im integrierten Modell massvoll erhöhen bei gleichzeitiger Stärkung der Qualität von IPT</p>	<p>Es erscheint angezeigt, die Stundendotation für IPT im integrierten Modell massvoll zu erhöhen. Es ist gemeinsam mit allen zuständigen Akteuren zu prüfen, ob und in welchem Umfang das zu geschehen hat, und mit welchen Auflagen an Form, Inhalt und Organisation. Gleichzeitig ist in den integrierten Modellen konsequent auf maximale Zweckoptimierung von IPT hinzuwirken i.S. einer qualitativen Verbesserung.</p>
<p>Empfehlung 7:</p> <p>Kurzzeitpraktika fördern</p>	<p>Kein IPT-Format vermag die Praxis 1:1 zu ersetzen. Deshalb sollten in integrierten wie auch in konzentrierten Modellen die Kurzzeitpraktika gefördert werden. Die KP sollten in Blöcken von nicht weniger als zwei Wochen Dauer durchgeführt werden. Die Qualität der konkreten beruflichen Tätigkeit im KP («kein Zuschauen, sondern an LZ orientiertes Tun») muss dabei sichergestellt werden (siehe auch Hinweise aus der umschriebenen guten Praxis im Anhang 6)</p> <p><i>Integrierte Modelle:</i> Ein Kurzzeitpraktikum von mindestens vier Wochen Dauer für i-Modelle ist heute Pflicht. Ausnahmen sollten durch die Kantone restriktiv gehandhabt werden.</p> <p><i>Konzentrierte Modelle:</i> Kurzzeitpraktika in konzentrierten Modellen erlauben sowohl den Praktikumsfirmen wie auch den künftigen LZ-Praktikant/-innen eine gezieltere Auswahl nach Neigungen und Eignungen vorzunehmen.</p>
<p>Empfehlung 8:</p> <p>Präzisere Definition „Auflösung des Klassenverbands“ und konsequente Durchsetzung</p>	<p>Wir empfehlen deshalb, diese Anforderungen in den Grundlagendokumenten präziser zu fassen, in Absprache mit allen beteiligten und betroffenen Akteuren. Nur wenn diese wichtige Anforderung präzise umschrieben ist, können die Aufsichtsbehörden das Nachleben dieser Anforderung auch prüfen und sicherstellen. Wir schlagen als Input für die Diskussion folgende Formulierung vor:</p> <p>Aktuelle Formulierung gemäss Übergangsbildungsplan, Kap. 3.4.1, S. 8:</p> <p>„Auflösung des traditionellen Klassenverbandes, individuelles Arbeiten in einer Arbeitsgemeinschaft (Kleingruppen von maximal 16 Lernenden).“</p> <p>Neue, erweiterte Formulierung:</p> <p>„Auflösung des traditionellen Klassenverbandes, d.h.</p>

- *es soll in Kleingruppen von nicht mehr als sechs Lernenden gearbeitet werden;*
- *es sollen maximal 20% der zur Verfügung stehenden Lektionen in der Gesamtgruppe absolviert werden, mindestens 80% der Arbeiten hat individuell oder in den Kleingruppen zu erfolgen;*
- *das Verhältnis zwischen Betreuungspersonen und Lernenden soll 1:12 nicht überschreiten;*
- *Klassen sollten gemischt werden, sofern dies organisatorisch sinnvoll umsetzbar und zumutbar ist.“*

Problemorientierter Unterricht

Empfehlung 9:

Anforderungen an POU bündeln und präziser fassen

Die Anforderungen an POU sind im QS-Konzept resp. im neuen BiPla zu bündeln und präziser zu fassen, vergleichbar zu den Angaben zu IPT in der Checkliste 2 des QS-Konzepts. Die Methodenfreiheit der Lehrpersonen ist dadurch jedoch nicht infrage zu stellen.

Empfehlung 10:

Schnittstelle zu IPT und BP voraussetzen

POU ist eines von drei Standbeinen von BbP. Jedes POU-Konzept muss daher die Schnittstellen zu IPT und den Betriebspraktika darstellen, zusätzlich zur geforderten Darstellung der Schnittstelle zum schulischem-theoretischen Unterricht.

Empfehlung 11:

POU als BbP nur in den definierten Fächern anrechnen

Es ist durch die zuständigen Akteure (primär Schulen / Anbieter, sekundär Aufsicht) sicherzustellen, dass die POU-Lektionen in den durch den Bildungsplan definierten Fächern und Umfängen geleistet werden, und dass POU-Lektionen in anderen Fächern nicht als BbP angerechnet werden.

Betriebspraktika

Empfehlung 12:

Auslandpraktika ermöglichen

Sämtliche beteiligte Akteure sind aufgefordert, gemeinsam Auslandpraktika zu ermöglichen, z.B. mit Hilfe virtueller Zusammenarbeitsformen, e-learning, blended learning, video streaming, geeignete Lehrmittel, Lösung für die ÜK, etc.

Qualitätssicherung

Empfehlung 13:

Die Praxis der Schulen in der Qualitätssicherung im delegierten Modell stärken

Das Modell der Delegation der Qualitätssicherung von den Kantonen an die Schulen ist ein wichtiges Element der SOG. Über die Praxis, das „Wie“ der Qualitätssicherung in diesem Bereich, ist wenig bekannt; diese Praxis ist aber von den beteiligten Akteuren als eine wichtige und kritische identifiziert worden. Im Rahmen eines moderierten Austausch- und Lernprozesses unter den Schulen, unter Beteiligung der Betriebe und der Kantone, ist die diesbezügliche Praxis zu konsolidieren und, wo notwendig, zu optimieren.

Qualifikationsverfahren und IPT-Kompetenznachweise

Empfehlung 14:

Die Praxis von IPT-Kompetenznachweisen weiterentwickeln

- Im Sinne der Reformarbeiten zur Erstellung der BiVo 2012 ist von einer Überregulierung abzusehen: Die Ausführungsbestimmungen scheinen ein sinnvolles Mass an Regulierung darzustellen. Deren konsequente Umsetzung ist zu fördern und zu überprüfen.
- In Anbetracht der kurzen Erfahrungszeit mit der Benotung im Rahmen von IPT sind weitere Erfolge sowie die Dokumentierung guter Praxisbeispiele der beteiligten Akteure empfehlenswert.
- In Anbetracht der Multiplizierung der betrieblichen Erfahrungsnoten, insbesondere der ALS und insbesondere in den HMS-3i-Lehrgängen, ist zu prüfen, inwiefern diese bereits im ersten Ausbildungsjahr erstellt werden und zum Mittelwert der QV-relevanten 2 ALS-Noten gezählt werden können.

Qualifikation der Lehrpersonen

Empfehlung 15:

Personalentwicklung IPT an öffentlich-rechtlichen Schulen

Eine gezielte Personalentwicklung von IPT-Lehrpersonen/Coaches an öffentlichen Schulen im Hinblick auf relevante berufspraktische sowie berufspädagogische Qualifikationen und die Definition von Mindestanforderungen bei der Rekrutierung von Lehrpersonen scheinen angezeigt.

Empfehlung 16:

Ermessensspielraum bei der Qualifikation der Lehrpersonen SOG nutzen

Bei der Beurteilung der Qualifikation des Lehrkörpers gelten die Bestimmungen gemäss BBG/BBV. Die Schüler/-innen und deren Eltern haben einen Anspruch darauf, dass diese erfüllt werden. Indes ist bei der Umsetzung der Vorgaben Augenmass angezeigt; die Nutzung des Ermessensspielraums sollte im Sinne der Nutzer des Bildungsangebot, des Erbringers des Angebots *und* der betroffenen Lehrpersonen erfolgen. Anbieter und Lehrpersonen mit erwiesenem Leistungsausweis in der Praxis sollen eine faire Chance zur Überwindung der formalen Hürden erhalten. In Betracht zu ziehen ist dabei auch der latente

Lehrermangel in diesem Bereich.

Empfehlung 17:

Zusatzqualifikation für Gymnasiallehrkräfte, die Elemente von Bildung in beruflicher Praxis unterrichten

Es ist basierend auf den Anforderungen gemäss BBV Art. 44ff angezeigt, dass Gymnasiallehrkräfte, die Elemente von Bildung in beruflicher Praxis in der SOG Kauffrau/Kaufmann unterrichten (d.h. IPT, POU in den Fächern IKA, W&G, Sprachen), eine berufspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von minimal 300 Lernstunden erwerben.

Empfehlung 18:

Aus- und Weiterbildung für Bildung in beruflicher Praxis

Es ist angezeigt, dass die bestehenden Lehrkörper von allen Anbietern SOG Kauffrau/Kaufmann, öffentlich-rechtliche und private, Weiterbildungsmöglichkeiten in den relevanten Themenfeldern von Bildung in beruflicher Praxis erhalten und dass diese auch genutzt werden.

Sodann sollte gemeinsam mit den pädagogischen Hochschulen und den Ausbildungsstätten für Gymnasiallehrpersonen nach Mitteln und Wegen gesucht werden, damit diese Thematik in Zukunft auch in der Lehrergrundbildung Eingang findet.