

Abschlussdokumentation
der wissenschaftlichen Begleitung
des Schulversuches
Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des
Ausbildungskonsenses 2007 – 2010
(EARA)

Hamburg, im Januar 2012

Vorwort

Dieser Bericht entstand im Kontext des Hamburger Schulversuchs EARA. Fokussiert werden die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung und die daraus folgenden bildungspolitischen Implikationen. Betrachtet wird der im Jahr 2008 eingeschulte erste Durchgang¹, da dieser zum aktuellen Zeitpunkt die gesamte Ausbildungszeit durchlaufen hatte. Im Fokus stehen weiterhin die von der wissenschaftlichen Begleitung im Zwischenbericht gegebenen Empfehlungen und die sich daraus ergebenden Änderungen für die nachfolgenden Durchgänge des Schulversuchs.

Dieser Bericht soll die im Projektverlauf erhaltenen Erkenntnisse für einen erweiterten Personenkreis transparent machen und den Schulversuch sowie die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung darstellen. Für einen vertiefenden Einblick wird auf den Zwischenbericht (EARA 2010) verwiesen.

Auftraggeber der wissenschaftlichen Begleitung und der damit einhergehenden Berichtslegung war das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB). Die wissenschaftliche Begleitung wurde durch ein Konsortium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg durchgeführt und bestand aus folgenden Personen: Prof. Dr. Tade Tramm (Konsortialsprecher), Prof. Dr. Jens Siemon, Prof. Dr. Thomas Vollmer und Prof. Dr. Karin Wirth. Im Projekt arbeiteten mit: Dr. Julia Gillen (bis 09/2011), Dr. Nadja Cirulies (bis 03/2011) und Dipl.-Kfm./Hdl. Frank Krille. Aus den Schulen wurden abgeordnet: Jörg Milevczik und Harald Boden (G18) sowie Anne-Kathrin Rauh und Stefan Schulz (H17).

¹ Im Folgenden werden die Durchgänge mit der jeweiligen abgekürzten Jahreszahl des Ausbildungsbeginns bezeichnet (z. B. Durchgang 08).

Inhaltsverzeichnis

1	Verortung und Projektbeschreibung.....	9
1.1	<i>Bildungsgangstruktur und wissenschaftliche Begleitung.....</i>	9
1.2	<i>Kontext des Schulversuchs.....</i>	11
1.3	<i>Stand des Projektes zum Zeitpunkt der Berichtslegung.....</i>	13
1.4	<i>Evaluationsdesign der wissenschaftlichen Begleitung.....</i>	13
2	Strukturen.....	15
2.1	<i>Integration der Fachhochschulreife.....</i>	15
2.2	<i>Bildungspolitische Absichten und Bedenken.....</i>	16
2.3	<i>Kooperation von Schule und Betrieb.....</i>	22
2.4	<i>Schulorganisation.....</i>	24
3	Prozesse.....	25
3.1	<i>Auswahlverfahren.....</i>	25
3.2	<i>Curriculare Entwicklung und Konzeption.....</i>	27
3.3	<i>Prüfungsgestaltung und Vorbereitung.....</i>	40
3.4	<i>Unterstützung und Begleitung betrieblicher Abschnitte.....</i>	43
4	Effekte.....	48
4.1	<i>Kompetenzen der Schüler.....</i>	48
4.2	<i>Motivation und Wahrnehmung der Schüler.....</i>	66
4.3	<i>Verbleib der Schüler.....</i>	73
4.4	<i>Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrenden.....</i>	76
4.5	<i>Imageeffekte und Akzeptanz bei den Betrieben.....</i>	78
5	Zusammenfassende Darstellung der bildungspolitischen Implikationen.....	84
5.1	<i>Kombination zweier beruflicher mit einem allgemeinbildenden Abschluss.....</i>	84
5.2	<i>Kombination eines vollzeitschulischen mit einem dualen Abschluss.....</i>	84
5.3	<i>Konsekutives Modell mit integrativer Verknüpfung Schule und Beruf.....</i>	85
5.4	<i>Schulnahe Curriculumentwicklung.....</i>	86

5.5	<i>Ausrichtung auf die Zielgruppe der Marktbenachteiligten</i>	87
5.6	<i>Organisatorische Effekte des Schulversuchs</i>	87
5.7	<i>Gegenseitige Bedingtheit von Schulversuch und Hamburger Schulreform</i>	88
6	Literaturverzeichnis	91
7	Anhang	94
7.1	<i>Zeitachse Durchgang 08</i>	95
7.2	<i>Konzept für die organisatorische Gestaltung des Wahlpflichtunterrichts in der Unterstufe für den Bildungsgang BFSvq+KfB an der H17</i>	96
7.3	<i>Lernfeld 5 – Curriculum BFSvq+KfB</i>	98
7.4	<i>Lernprojekt 2 – Curriculum TAISI</i>	115
7.5	<i>Übersicht über die empfohlenen Maßnahmen und Instrument zur Begleitung der Praktika</i>	120
7.6	<i>Übersicht über die empfohlenen Maßnahmen und Instrument zur Begleitung der betrieblichen Abschnitte</i>	121

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Bildungsgänge.....	10
Abbildung 2: Arbeitsfelder der wissenschaftlichen Begleitung im Schulversuch EARA.....	13
Abbildung 3: Ursprüngliches Prüfungsmodell des Schulversuchs.....	40
Abbildung 4: Neues Prüfungsmodell des Schulversuchs.....	42
Abbildung 5: Testaufbau zur Kompetenz- und Motivationsfeststellung KuM_EARA 1.0.....	49
Abbildung 6: Erhebungszeitpunkte der vergleichenden Kompetenz- und Motivationsfeststellung.....	50
Abbildung 7: Durchschnittlich erreichte Punkte im Fachleistungstest Bürokaufleute KuM_EARA 1.0 im Vergleich mit ULME III.....	52
Abbildung 8: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB (EARA1.0 und EARA2.0) mit Höherer Handelsschule (EARA2.0) sowie ULME III.....	53
Abbildung 9: Durchschnittlich erreichte Punkte im Fachleistungstest Fachinformatiker Ergebnisse KuM_EARA 1.0 im Vergleich mit ULME III, Fachleistungstest Fachinformatiker.....	54
Abbildung 10: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) sowie ULME3.....	55
Abbildung 11: Bedingungsfaktoren zur Effektmessung (in Anlehnung an HELMKE 2007).....	57
Abbildung 12: Mittelwertvergleich KuM_EARA 1.0, Fragebogen zu Methodenkompetenzen.....	59
Abbildung 13: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB 1u2 (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Lernstrategien.....	60
Abbildung 14: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Lernstrategien.....	61
Abbildung 15: Mittelwertvergleich KuM_EARA 1.0, Fragebogen zu Sozialkompetenzen.....	63
Abbildung 16: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Sozialkompetenzen.....	65
Abbildung 17: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB 1u2 (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Sozialkompetenzen.....	65
Abbildung 18: Motivationsvarianten (Mittelwertvergleich).....	69
Abbildung 19: Autonomieunterstützung, soziale Einbindung und Kompetenzunterstützung (Mittelwertvergleich).....	71
Abbildung 20: Interesse der Lehrkraft, inhaltliche Relevanz und Klarheit der Instruktion (Mittelwertvergleich).....	72
Abbildung 21: Verbleib der Schüler des Bildungsganges BFSvq+KfB.....	73
Abbildung 22: Verbleib der Schüler des Bildungsganges TAISI.....	74
Abbildung 23: Akzeptanzmodell.....	78
Abbildung 24: Übersicht über die Größe der befragten Ausbildungsbetriebe (Mitarbeiterzahlen).....	79
Abbildung 25: Abschließende Einschätzung der Betriebe.....	80
Abbildung 26: Verhaltensangaben der Betriebe.....	81
Abbildung 27: Wahrgenommen Vorteile des Ausbildungsgangs aus Sicht der Betriebe.....	82

Abbildung 28: Wahrgenommene Nachteile des Ausbildungsgangs aus Sicht der Betriebe..... 83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interviewpartner aus Institutionen und Verbänden	16
Tabelle 2: Lernfelder des BFSvq+KfB Curriculums.....	28
Tabelle 3: Arbeitsgruppe kompetenzorientiertes Curriculum	30
Tabelle 4: Workshops zur Curriculumentwicklung an der H17	32
Tabelle 5: Lernprojekte des TAISI-Curriculums.....	35
Tabelle 6: Skalen des Inventars sozialer Kompetenzen (KANNING 2009, 15)	62
Tabelle 7: Motivationsvarianten.....	68
Tabelle 8: Motivationsrelevanten Bedingungen.....	70

Abkürzungsverzeichnis

AG KC	Arbeitsgruppe "kompetenzorientiertes Curriculum" an der H17
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BFSvq	Vollqualifizierende Berufsfachschule
BFSvq+KfB	Kaufmännischer Ausbildungsgang im Rahmen des Schulversuchs
EARA	Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 - 2010
FHR	Fachhochschulreife
FISI	Fachinformatiker, Fachrichtung Systemintegration
G18	Staatl. Gewerbeschule für Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik
GA	Ganzheitliche Aufgabe
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
H17	Beruflichen Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISK	Inventar sozialer Kompetenzen
KfB	Kaufleute für Bürokommunikation
KuM_EARA	Kompetenz- und Motivationstest EARA
LAB	Landesausschuss für Berufliche Bildung
LB	Lernbereich
TAI	Technischer Assistent für Informatik
TAISI	Technische Ausbildungsgang im Rahmen des Schulversuchs
ULME	Untersuchung von Leistungen, Motivationen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
ZLV	Ziel- und Leistungsvereinbarung

1 Verortung und Projektbeschreibung

1.1 Bildungsgangstruktur und wissenschaftliche Begleitung

Unter dem Titel „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“ führte das HIBB in Zusammenarbeit mit der Beruflichen Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf (H17) und der Staatlichen Gewerbeschule für Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik (G18) seit August 2008 einen Schulversuch durch, in dem eine alternative Form der beruflichen Ausbildung erprobt wird (siehe auch EARA 2010, 11ff.).

Ziel des Schulversuchs war es, das Konzept der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der Erlangung der Fachhochschulreife (FHR) und einem regulären dualen Ausbildungsabschluss zu verknüpfen und damit die bisher übliche Verweildauer vieler Jugendlicher im Schulsystem wesentlich zu verkürzen. Dazu absolvierten die Schüler² zunächst einen 2-jährigen schulischen Ausbildungsabschnitt mit den Abschlüssen Technische Assistenz Informatik (an der G18) bzw. Kaufmännische Assistenz (an der H17) und der Fachhochschulreife. Integrierte Praktika ermöglichten den Erwerb der erforderlichen Praxisanteile zur FHR. Bei erfolgreichem Bestehen folgte ein 1,5-jähriger, rein betrieblicher Ausbildungsabschnitt mit dem Kammerabschluss zum Kaufmann für Bürokommunikation bzw. Fachinformatiker Systemintegration (vgl. Abbildung 1 auf der folgenden Seite).

Voraussetzung für die Aufnahme eines der beiden Bildungsgänge war der Nachweis eines Realschulabschlusses mit einem Notendurchschnitt von 3,5. Die Auswahl der Auszubildenden für den ersten, schulischen Abschnitt lag in der Verantwortung der Schulen (siehe Kap. 3.1).

Durch die Verbindung von zwei beruflichen Bildungsgängen hatten die Curricula den Anspruch, sowohl der Berufsfachschule als auch der dualen Ausbildung gerecht zu werden, damit so die Berufsschulinhalte der dualen Ausbildung durch das neu erstellte Curriculum abgedeckt wurden (siehe Kap. 3.2).

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

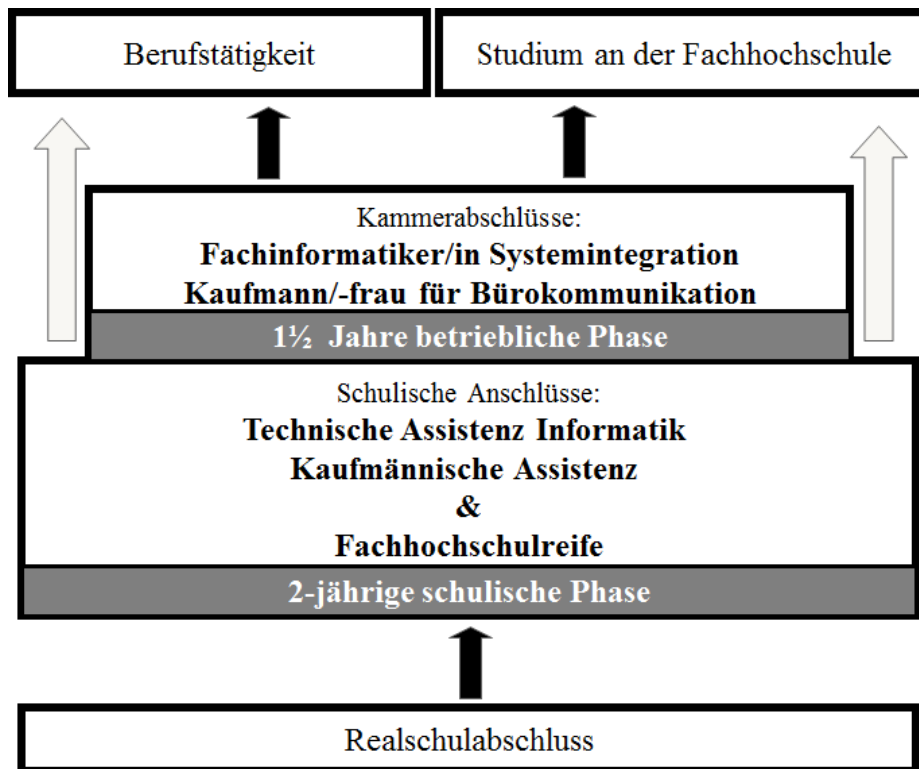


Abbildung 1: Struktur der Bildungsgänge

Im vollzeitschulischen Abschnitt waren betriebliche Praktika integriert, welche in den unterrichtsfreien Zeiten zu absolvieren waren. Der Gesamtumfang der Praktika lag bei 320 Stunden (siehe Kap. 3.4).

Am Ende des vollzeitschulischen Abschnitts fanden die beiden staatlichen Prüfungen zum Abschluss der Berufsfachschulen sowie zur Fachhochschulreife statt (siehe Kap. 3.3). Dabei war die Erlangung der Assistenzabschlüsse Voraussetzung für die Teilnahme am betrieblichen Abschnitt und damit für die Erlangung des dualen Abschlusses.

Die wissenschaftliche Begleitung, die den Titel des Schulversuchs EARA trägt, gewährleistete seit Februar 2009 ein Konsortium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg. Die Evaluation des Schulversuchs erfolgte mit dem Ziel, Erkenntnisse über die curriculare und didaktisch-methodische Umsetzung sowie über die Akzeptanz und den Erfolg der neuen Ausbildungsform zu gewinnen, diese Erkenntnisse kontinuierlich in den Entwicklungsprozess zurück zu spiegeln und dadurch eine optimale Anlage und Durchführung des Schulversuchs zu gewährleisten. Unabhängig davon galt es, Informationen darüber zu generieren, in welchem Maße und mit welchem Aufwand der Schulversuch die angestrebten Ziele

erreicht, welche Nebeneffekte erzielt werden und unter welchen Voraussetzungen der Schulversuch nachhaltig fortgeführt werden und auf andere Ausbildungsbereiche transferiert werden kann. Die Evaluation war formativ und summativ angelegt.

Bei der formativen Evaluation werden Daten während des Entwicklungsprozesses erhoben, um mit den Ergebnissen und der Interpretation dieser Daten steuernd in den fortlaufenden Prozess einzugreifen. Formative Fragestellungen im Evaluationsdesign des Schulversuchs bezogen sich auf die curriculare und didaktisch-methodische Entwicklung und Implementation der neuen Ausbildungsform in Schulen und Betrieben, auf Fragen der Akzeptanz sowie auf Maßnahmen zur Prozessanalyse und –gestaltung.

Daten für eine summative Evaluation werden vor, während und im Anschluss an den Entwicklungsprozess erhoben, um durch die Ergebnisse ein differenziertes Bild zu verschiedenen Zeitpunkten zu erhalten und unter verschiedenen Fragestellungen miteinander zu vergleichen. Summative Fragestellungen im Evaluationsdesign des Schulversuchs betrafen vor allem die Akzeptanz der neuen Ausbildungsform bei Ausbildungsbetrieben, Lern- und Prüfungserfolge in der neuen Ausbildungsform sowie Aussagen zur Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt, z. B. Auswahlverfahren, Verbleib bzw. Schaffung neuer Ausbildungsplätze.

Das Evaluationsdesign wurde im Sinne der Handlungs- und Aktionsforschung mit den am Schulversuch beteiligten Gruppen unter Berücksichtigung der Notwendigkeiten des Schulversuchs und der für die Evaluation zur Verfügung stehenden Ressourcen konkretisiert und fortgeschrieben.

1.2 Kontext des Schulversuchs

Im Kontext der aktuellen Bildungsoffensive war der Hamburger Schulversuch EARA als eine Initiative anzusehen, mit der mehrere Reformziele gleichzeitig verfolgt und konkretisiert wurden, u.a. eine höhere Durchlässigkeit, verbesserte Übergänge sowie eine attraktivere und arbeitsmarktgerechtere Gestaltung von Bildungsgängen (vgl. GILLEN 2010b, 121; siehe auch EARA, 2010, 20ff.). Dazu wurde der bestehende zweijährige Bildungsgang der Berufsfachschule für Technische Assistenten für Informatik sowie für Kaufmännische Assistenz

Fachrichtung Betriebswirtschaft³ um eine betriebliche Ausbildung von 1,5 Jahren erweitert. Schüler konnten so an der regulären Kammerprüfung der Fachinformatiker für Systemintegration bzw. der Kaufleute für Bürokommunikation teilnehmen und erhielten einen auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Ausbildungsabschluss.

Diese konzeptionelle Weiterentwicklung der bisherigen BFS-Bildungsgänge wurde gesetzlich durch die Veränderung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. April 2005 ermöglicht, weil dort u. a. in die Entscheidungsgewalt der Bundesländer gelegt wurde, ob künftig die Absolventen von Vollzeitschulen von den Handelskammern zur IHK-Prüfung zugelassen werden (§§ 7 und 43 BBiG). Jugendliche, die keine betriebliche Ausbildung absolviert haben, können somit ein IHK-Zeugnis erhalten. Bereits ein Jahr vor der rechtskräftigen Änderung des BBiG wurde eine ähnlich lautende Neuregelung in den ersten Hamburger Ausbildungskonsens 2004 zwischen dem Hamburger Senat und der Hamburger Wirtschaft integriert und im zweiten Hamburger Ausbildungskonsens 2007-2010 am 28. Juni 2007 konkret benannt (vgl. FHH 2004).

Durch die Verbindung mit einer Praxisphase wurde der bisherige Bildungsgang der Berufsfachschule in Hamburg konzeptionell in mehreren Punkten weiterentwickelt. So wurde zum einen ein vollzeitschulischer Bildungsgang durch einen anschließenden betrieblichen Ausbildungsabschnitt ergänzt. In diesem betrieblichen Abschnitt waren keine berufsschulischen Zeiten vorgesehen, weil die Berufsschulanteile der dualen Ausbildung durch das (angepasste) Curriculum der Berufsfachschule bereits abgedeckt wurden. Der schulische Teil dieser Ausbildung orientierte sich am Rahmenlehrplan des jeweiligen dualen Ausbildungsberufs. Dazu wurden bestehende Curricula der Berufsfachschule modifiziert und speziell für diese Form der Ausbildung didaktisch umgesetzt. Damit wurde zugleich eine neue Form der dualen Ausbildung erprobt, die betriebliche und schulische Inhalte der dualen Ausbildung nicht miteinander verschränkt, sondern konsekutiv anlegt. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, in diesem Bildungsgang die Fachhochschulreife zu erlangen.

³ Dieser Bildungsgang existiert in Hamburg nur konzeptionell und wird bislang ausschließlich im Kontext dieses Schulversuchs realisiert.

1.3 Stand des Projektes zum Zeitpunkt der Berichtslegung

An zwei Schulversuchsstandorten wurden jeweils vier Durchgänge eingeschult. Zum Zeitpunkt der Berichtslegung hatte der Durchgang 08 den schulischen sowie den betrieblichen Abschnitt der jeweiligen Bildungsgänge durchlaufen. Der Durchgang 09 befindet sich im betrieblichen und die Durchgänge 10 und 11 in verschiedenen Schuljahren des schulischen Abschnitts. Im Durchgang 09 wurden an der H17 zwei Klassen eingeschult, ansonsten begann jeder Durchgang an den beiden Schulen mit einer Klasse.

Im Oktober 2011 hat das HIBB entschieden, für das Jahr 2012 keine weiteren Schulversuchsklassen zuzulassen. Eine Verstetigung der Bildungsgänge in den Regelbetrieb ist derzeit nicht vorgesehen. Stattdessen werden Ergebnisse des Schulversuchs für andere Bildungsgängen in Hamburg genutzt (siehe hierzu Kap. 5).

1.4 Evaluationsdesign der wissenschaftlichen Begleitung

Um bildungspolitische sowie berufs- und wirtschaftspädagogische Prozesse und Effekte des Schulversuchs zu untersuchen, wurde eine wissenschaftliche Begleitung eingesetzt, deren Arbeitsschwerpunkte auf drei Ebenen lag (siehe Abbildung 2; siehe auch EARA 2010, 26ff.).



Abbildung 2: Arbeitsfelder der wissenschaftlichen Begleitung im Schulversuch EARA

Zum einen wurden die bestehenden **Strukturen** der Kooperation der beteiligten Schulen mit den Betrieben, der Schulorganisation sowie die bildungspolitischen Absichten analysiert. Hinsichtlich der **Prozesse** hat sich die wissenschaftliche Begleitung auf die Untersuchung und (Mit-)Gestaltung des Verhältnisses zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen, des curricularen und didaktischen Entwicklungsprozesses sowie auf die Dokumentation bei der

Gestaltung der Prüfungen konzentriert. Schließlich erfolgte die Analyse der **Effekte** hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler, der Auswirkungen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie hinsichtlich des Übergangs der beteiligten Jugendlichen.

Vertiefende Einblicke in das Evaluationsdesign und das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung gibt der Zwischenbericht (siehe EARA 2010, 26-51).

Zeitachse Durchgang 08

Die Zeitachse im Anhang 7.1 gibt einen Überblick über die durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführten Erhebungen. Weiterhin sind zentrale Ereignissen, Meilensteinen sowie Veranstaltungen aufgeführt.

2 Strukturen

2.1 Integration der Fachhochschulreife

Mit der Integration der Fachhochschulreife (FHR) in bestehende berufliche Ausbildungsgänge wurde im Schulversuch ein Thema bearbeitet, das auch im Kontext der aktuellen Hamburger Schulreform für den berufsbildenden Bereich relevant ist (siehe FHH 2011). Die wissenschaftliche Begleitung rekonstruierte aus diesem Grund die Bedingungen der Integration sowie die während des Schulversuchs erkennbaren Auswirkungen. Dazu wurde auf der Grundlage der Daten ein Diskussionspapier erstellt (GILLEN 2010a), welches die aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung zentralen Aspekte aufgreift (siehe auch EARA 2010, 199ff.). Als zentrale Ergebnisse des Diskussionspapiers wurden festgehalten:

Die Erlangung der FHR ist im Antrag des Schulversuchs optional angelegt und bezieht sich auf die allgemeinbildenden Fächer des Lernbereichs II. In der Umsetzung zeigte sich, dass die Option zur FHR jedoch nicht bestand und der Bildungsgang sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern ausschließlich als integriertes Modell bekannt war.

Aus der Auswertung der Schülerinterviews wurde deutlich, dass die Möglichkeit, mit einer beruflichen Ausbildung auch die FHR zu erlangen, einen zentralen Beweggrund für die Bewerbung auf diesen Ausbildungsgang darstellte, da sich die Schüler mit einem erfolgreichen Abschluss der FHR-Prüfung Vorteile auf dem Arbeitsmarkt erhofften.

Durch den Einbezug der FHR wurden die Prüfungen in den Prüfungsfächern des Lernbereichs II dem FHR-Niveau angepasst. Um angemessen auf die Prüfungen vorzubereiten, wurde auch der Unterricht in den Fächern des Lernbereichs II auf FHR-Niveau durchgeführt. Dieses wirkte sich direkt auf die Zeugnisse zum Schuljahresende und damit in der Notengebung des Berufsschulzeugnisses zum Abschluss des schulischen Teils des Bildungsganges aus.

Die fehlenden Wahlmöglichkeiten bei der Erlangung der Fachhochschulreife standen im Widerspruch mit dem Ziel des Schulversuches, Schulabsolventen mit geringeren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt dennoch eine Berufsausbildung zu ermöglichen.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Im Zwischenbericht gab die wissenschaftliche Begleitung die Empfehlung, „*die Erlangung der Fachhochschulreife für die Schüler als Option anzulegen und eine entsprechend differenzierte curriculare Struktur zu entwickeln*“ (EARA 2010, 18).

Eine Wahlmöglichkeit bei der Teilnahme am Unterricht in den relevanten FHR-Fächern auf dem Niveau der Fachoberschule bzw. der Höheren Handelsschule wurde im Rahmen des weiteren Verlaufs nicht umgesetzt. Gründe lagen vermutlich in der Schulorganisation und an der geringen Schülerzahl, die eine Zweiteilung der Klasse in den FHR-Fächern erheblich erschwerte. An der G18 wird sehr guten TAI-Schülern die FHR-Option bereits angeboten. Mit der Einführung des Konzepts Dual-Plus im Zuge der Hamburger Schulreform wird die FHR-Option zukünftig flächendeckend in Hamburg realisiert (siehe Kap. 5.1).

2.2 Bildungspolitische Absichten und Bedenken

Zu den bildungspolitischen Intentionen und Bedenken hat die wissenschaftliche Begleitung im März und April 2010 leitfadengestützte Interviews durchgeführt und deren Auswertung bereits im Zwischenbericht dokumentiert (EARA 2010, 172ff.). Befragt wurden insgesamt fünf Personen, jeweils als Vertreter einer Institution (vgl. Tabelle 1). Die Interviewpartner Nr. 1-4 waren zum Zeitpunkt der Erhebung Mitglied im Landesausschuss für Berufsbildung (LAB) und waren zum Teil bereits während der Beantragung des Schulversuchs im Jahr 2007 im Landesausschuss vertreten. Konkret wurden folgende Personen befragt:

Tabelle 1: Interviewpartner aus Institutionen und Verbänden

Interview-Nr.	Name / Institution
1	Jörg Ungerer, Handwerkskammer Hamburg (HWK)
2	Thomas Schierbecker, Handelskammer Hamburg (HK)
3	Horst Linke, GEW Hamburg
4	Olaf Schwede, DGB Hamburg
5	Kai-Olof Tiburtius, HIBB (schriftliche Beantwortung der Fragen)

Weiterhin wurde eine schriftliche Stellungnahme im Entwurf des LAB ausgewertet.

Ausgangs- und Rahmenbedingungen

Die Beantragung des Schulversuchs geht in Ergänzung zu den eingangs genannten Gründen der Ausbildungszeitverkürzung auf folgende zwei Problembereiche zurück:

Ausgangspunkt 1: Ausbildungsreife Jugendliche ohne Chancen am Arbeitsmarkt

Das Modell des Bildungsgangs im Schulversuch wurde zum einen entwickelt, um einer spezifischen Schülergruppe, die durch den erfolgreichen Realschulabschluss zwar als ausbildungsreif gilt und dennoch durch verschiedene Umstände keinen betrieblichen Ausbildungsplatz in der dualen Ausbildung erhielt, eine Ausbildungsperspektive zu geben und damit eine zusätzliche Begabungsreserve zu erschließen (vgl. HIBB, Interview 5). Seitens des HIBB wurde davon ausgegangen, dass die Schüler als marktbenachteiligt gelten können (vgl. WIRTH 2011a). Die Statements der bildungspolitischen Akteure zeigen, dass die Auswahl dieser spezifischen Zielgruppe kontrovers eingeschätzt wurde. Dabei wurde bereits der Begriff der Marktbenachteiligung hinterfragt. So wurde z. B. angeführt, dass insbesondere in der IT-Branche aufgrund der herrschenden Unternehmensstrukturen und Geschäftsprozesse von Ausbildungsbewerbern häufig ein eigener Führerschein erwartet wird (vgl. GEW, Interview 3, 34).

Ein weiterer Diskussionspunkt stellte die Auswahl der Marktbenachteiligten an sich dar, da insbesondere die gewerkschaftlichen Vertreter bereits bei der Beantragung des Schulversuchs in Frage gestellt haben, ob diese Schülergruppe überhaupt der besonderen Unterstützung bedarf. Als bildungspolitisch notwendig wurde vielmehr die Förderung von benachteiligten Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen. Auch der LAB empfahl der Behörde „auf die Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesem Bildungsgang besonderen Wert zu legen“ (LAB, Stellungnahme im Entwurf, 3).

Ausgangspunkt 2: Verhinderung von Warteschleifen am Übergang von der Schule in den Beruf

Ein weiterer Ausgangspunkt für die Beantragung und Durchführung des Schulversuchs war darin zu sehen, die bisherigen Warteschleifen am Übergang von der Schule in den Beruf zu verhindern. So schien es, „bildungsökonomisch und ausbildungsbiographisch geboten, ineffiziente Warteschleifen in individuellen Bildungsbiographien abzubauen. Hierdurch kann es zu einer sinnvollen Optimierung

und Verkürzung der Schulzeit ohne qualitativen Verlust bei gleichzeitiger Schonung von volkswirtschaftlichen Ressourcen kommen“ (HIBB; Interview 5).

Als eine solche Warteschleife wurde zur Zeit der Beantragung die Ausbildung der TAI-Schüler angesehen, da dort im Jahr 2004/2005 etwas 660 TAI-Schüler in Hamburg beschult wurden, die keine konkrete Perspektive hatten. Inzwischen hat sich – möglicherweise durch konjunkturelle Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt – die Anzahl der Jugendlichen, die sich in Hamburg in der TAI-Ausbildung befinden, auf 298 Schüler im Schuljahr 2010/2011 verringert. Diese Entwicklung führte dazu, dass die Intention der Verhinderung von Warteschleifen am Übergang von der Schule in den Beruf zumindest im konkreten Kontext des Schulversuchs an Gewicht verlor, da weniger Schüler betroffen waren. Zudem wurde zu bedenken gegeben, dass auch innerhalb des Schulversuchs erst anhand der Übergangsquoten ersichtlich werden kann, inwieweit mit diesem Modell nicht eine weitere Form der Warteschleife erzeugt wurde (DGB, Interview 4, 119).

Zentrale bildungspolitische Aspekte während der Durchführung des Schulversuchs

Als wesentliche Diskussionsaspekte in der Durchführungsphase haben sich folgende Schwerpunkte gezeigt:

Dreifachqualifikation statt vollqualifizierender Berufsfachschule

In der Dreifachqualifikation ist ein besonderes Alleinstellungsmerkmal des Schulversuchs zu sehen. Durch eine Dreifachqualifizierung sollten die Anschlussfähigkeit des Abschlusses der BFSVq auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt deutlich verbessert, die Erhöhung der Ausbildungsreife der Jugendlichen ermöglicht und die bisherigen Ausbildungszeiten deutlich verkürzt werden (vgl. WIRTH & GILLEN 2011). Ob und für wie viele Schüler diese Intention realisiert werden konnte, zeigt sich erst mit deren Verbleib (siehe Kap. 4.3).

Kammerabschluss für vollzeitschulische Bildungsgänge

Die Möglichkeit der Verknüpfung der vollzeitschulischen Berufsfachschule mit einem Kammerabschluss bildete einen weiteren Diskussionsaspekt während der Durchführungsphase. Diese Option geht auf eine Veränderung des BBiG zum 1. April 2005 zurück (vgl. Kap. 1.2). Den Ausgangspunkt für diese gesetzliche Neuregelung stellt die Erkenntnis dar, dass ein Kammerabschluss auf dem

Arbeitsmarkt besser angesehen wird als vollzeitschulische Abschlüsse in ähnlichen Ausbildungsberufen. Ausgehend von dieser Einsicht wurde durch diese gesetzliche bzw. ordnungspolitische Veränderung eine entscheidende Rahmenbedingung des Schulversuchs geschaffen, auch wenn weder die Handelskammer noch die Gewerkschaften diese Neuregelung von §43 II tatsächlich unterstützten (siehe zur zusammenfassenden Bewertung auch Kap. 5).

FHR und höhere Bildungsabschlüsse

Die Verknüpfung des Bildungsgangs mit der Erlangung der FHR geht auf die Beobachtung zurück, dass „die Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch einen höheren Bildungsabschluss steigen und die Doppelqualifikation bildungsbiografisch ein effektiver Weg zur Aufnahme einer Hochschulausbildung darstellt“ (HIBB, Interview 5). Die Option der FHR wurde von den gewerkschaftlichen Akteuren und den Kammervetretern als sehr positives Merkmal des Bildungsgangs angesehen, da hiermit eine Aufwertung beruflicher Bildung verbunden sei. Seitens der Handelskammer wurde mit dieser Option jedoch auch die mögliche negative Auswirkung verknüpft, dass ausgebildete Jugendliche zunächst dem Arbeitsmarkt wieder verloren gehen.

Verhältnis des Bildungsgangs zu bestehenden Bildungsgängen

Als ein zentraler Diskussionspunkt während der Beantragungsphase und der Durchführung ist das Verhältnis dieses Bildungsgangs zu den entsprechenden Ausbildungen des dualen Systems sowie zu anderen bestehenden Bildungsgängen wie der Höheren Handelsschule oder der Berufsfachschule zu sehen. So zeigte die hier dokumentierte Befragung der bildungspolitischen Akteure, dass sowohl Gewerkschaften als auch Kammern mögliche Konkurrenzen zu anderen Bildungsgängen sehen. Seitens des HIBB wurde diesbezüglich grundsätzlich betont, dass der Bildungsgang „als ein Versuch der Ergänzung [...] zu sehen [ist] und [...] nicht in Konkurrenz zu bestehenden Ausbildungsgängen [steht]“ (HIBB, Interview 5). Vielmehr sollte der Bildungsgang eher als ein Nischenangebot angesehen werden. Dennoch wurde auch seitens des HIBB die Gefahr gesehen, dass dadurch „zum einen die Dauer oder aber die integrierte und an zwei Lernorten verankerte duale Ausbildung grundsätzlich in Frage gestellt werden könnte (Gefahr einer „Ausbildung light“ oder einer Entkoppelung)“ (HIBB, Interview 5).

Zudem wurde in Frage gestellt, ob das Modell hinsichtlich der für den Kammerabschluss notwendigen Entwicklung von Kenntnissen mit dem Modell des dualen Systems konkurrieren könne.

Abschließend lässt sich bestätigen, dass das Angebot als Nischenangebot realisiert wurde und schon aufgrund der geringen Schüler- und Absolventenzahlen keine Konkurrenz für das Modell des Dualen Systems darstellte.

Verhältnis der betrieblichen und schulischen Lernzeiten

Als Ausgangspunkt für den Schulversuch wurde die Beobachtung genannt, dass ein hoher Praxisanteil und die Nutzung betrieblicher Lernorte die Möglichkeit auf erfolgreiche Übergänge in eine Beschäftigung nach der Ausbildung deutlich erhöhe und damit zur Verhinderung von „Warteschleifen“ im beruflichen Bildungssystem beitrage (vgl. HIBB, Interview 5). Aufgrund dieser Beobachtung wurde bei der Konzeption des Ausbildungsgangs auf die Verknüpfung der vollzeitschulischen Assistenz Ausbildung mit einem betrieblichen Abschnitt Wert gelegt. Das durch diese Konzeption entstandene spezifische Verhältnis zwischen schulischen und betrieblichen Lernzeiten stellte einen weiteren zentralen Diskussionsaspekt unter den bildungspolitischen Akteuren dar. So sah der Landesausschuss für Berufsbildung in seiner Stellungnahme (im Entwurf) die Frage als zentral an, „zu welchen Auswirkungen die Entkopplung des Berufsschulunterrichts von der praktischen Ausbildung führt. Dies ist u. a. durch eine Vergleichsstudie mit den Prüfungsergebnissen der regulären dualen Ausbildung im selben Ausbildungsberuf möglich“ (LAB, Stellungnahme im Entwurf, 2).

Dazu wurde von den bildungspolitischen Akteuren zunächst betont, dass den Schulen in diesem Modell die neue Aufgabe der Akquise von Auszubildenden und indirekt auch von betrieblichen Ausbildungspartnern zukommt.

Als positiver Aspekt des Modells wurde vermutet, dass es durch intensive Praxisphasen und einen durchgängigen betrieblichen Abschnitt tatsächlich – entsprechend der Intention des HIBB – zu „Klebeeffekten“ kommen kann und die Jugendlichen dadurch einen leichteren Einstieg in den betrieblichen Ausbildungsmarkt erhalten. Dazu lagen der wissenschaftlichen Begleitung jedoch keine bestätigenden Daten vor. Zudem wurde mit dem Schulversuch die Hoffnung verbunden, dass eine schnellere und effektivere spätere Berufsgewöhnung und eine

damit verbundenen höhere Attraktivität für Betriebe erfolge, da bereits im ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt ein verkürzter, aber intensiver Schonraum für erste Berufserfahrung geschaffen wurde (vgl. HIBB, Interview 5). Die durch das Modell realisierte Vorbildung der besonderen Zielgruppe wurde dabei sowohl für die Betriebe als auch für die Schüler als Vorteil herausgestellt.

In der Befragung der bildungspolitischen Akteure wurden neben den genannten positiven Aspekten des spezifischen Verhältnisses von schulischen und betrieblichen Lernphasen auch kritische Aspekte deutlich. So wurde zum einen hinterfragt, ob die sequenzierte bzw. konsekutive Form des Ausbildungsmodells für die Lernprozesse der Schüler und den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz geeignet sei. Dabei wurde von Gewerkschaften und Kammern besonders hervorgehoben, dass in diesem Modell der Wechsel betrieblicher und schulischer Erfahrungen fehle und damit auch die Reflexion und Vertiefung von Lernerfahrungen an den einzelnen Lernorten weniger realisiert werden könne.

Insgesamt stellten die Gestaltung, Vorbereitung und Terminierung der Prüfungen während Beantragung und Durchführung des Schulversuchs einen Diskussionspunkt dar (siehe Kap. 3.3).

Akzeptanz der Betriebe

Ein weiterer Diskussionspunkt stellte die Akzeptanz des neugestalteten Ausbildungsgangs seitens der Betriebe dar. Diese bezog sich zum einen auf die Überlegung, dass infolge des realisierten Verhältnisses von schulischen und betrieblichen Ausbildungsabschnitten ein attraktives Ausbildungsmodell für die Betriebe geschaffen wurde, das auch zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze beiträge (LAB, Stellungnahme im Entwurf, 2). Die Intention der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze schien sich jedoch nach Einschätzung der Kammern von Anfang an nicht zu bestätigen. Seitens der Gewerkschaften wurde dieser Aspekt schon zur Beantragung eher kritisch gesehen, da befürchtet wurde, dass sich die Betriebe durch dieses Modell ihrer Verantwortung als duale Ausbildungspartner entziehen könnten.

Ein weiterer Indikator für die Akzeptanz der Betriebe war im Angebot der Praktikumsplätze zu sehen. Allerdings zeigte sich in der Einschätzung der Handelskammer auch diesbezüglich, dass seitens der Betriebe keine besonders

Engagement zu verzeichnen war. Die Aktivitäten der Handelskammer selbst wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung nicht erhoben.

Erfolgskriterien für das Gelingen des Schulversuchs

Als abschließende Frage der Interviews, mit den bildungspolitischen Akteuren, wurden schließlich die Erfolgskriterien und zentrale Bedenken am Schulversuch herausgearbeitet. Dabei wurde von allen Akteuren eine hohe Quote erfolgreicher Absolventen des gesamten Ausbildungsgangs als wichtigstes Erfolgskriterium benannt. Zudem wird der Übergang der Schüler in den ersten Arbeitsmarkt als wichtiges Erfolgskriterium gesehen.

Weiterhin wird ein hoher Übergang vom schulischen in den betrieblichen Ausbildungsabschnitt als wichtiger (Teil-)Erfolg bewertet. Grundsätzlich sollte aus Perspektive des HIBB der Übergang der Absolventen in den betrieblichen Ausbildungsabschnitt bzw. in ein Studium prozentual vergleichbar mit dem der vollqualifizierenden Berufsfachschule und der dualen Ausbildung sein (vgl. HIBB; Interview 5).

Eine erfolgreiche Umsetzung wurde schließlich daran geknüpft, dass eine hohe Akzeptanz des Modells bei allen Akteuren besteht. Insbesondere von der betrieblichen Seite wurde erhofft, dass es ausreichend viele Unternehmen gäbe, die den Assistenzabschluss der Berufsfachschule im Rahmen des Schulversuchs anerkennen und entsprechende Ausbildungsplätze für den 1,5-jährigen betrieblichen Abschnitt des Bildungsgangs bereitstellen, so dass die Jugendlichen auf verbindliche Ausbildungsstrukturen treffen.

Als Bedenken an dem Modell des Bildungsgangs wurden seitens der Gewerkschaften neben den bereits genannten Kritikpunkten, die zeitliche und finanzielle Belastung der Jugendlichen betont.

2.3 Kooperation von Schule und Betrieb

In den bildungspolitischen Interviews äußerte ein Vertreter der Kammern die Vermutung, die Unternehmen, die Praktikumsplätze bereitstellen, könnten an einer Lernortkooperation wenig Interesse haben. Als Nachteil der vorliegenden Bildungsgänge nannten Vertreter der Kammern die mangelnde Kontrolle der Schulen als Lernortkooperationspartner. Im Verlauf des Schulversuchs konnte diese

Vermutung weder bestätigt noch widerlegt werden, da an beiden Schulen eine Lernortkooperation für die Unternehmen des Schulversuch nicht getrennt von der üblicherweise stattfindenden Lernortkooperation praktiziert wurde. Kontakte zwischen interessierten Unternehmen und den Schulen wurden nicht systematisch angebahnt, durchgeführt und ausgewertet. Weiterhin wurde die Lernortkooperation insgesamt deutlich erschwert, da während der schulischen Abschnitte der Ausbildung die betrieblichen Kooperationspartner unter Umständen gar nicht bekannt waren. Zudem traten für einen Schüler möglicherweise mehrere Praktikums- und Ausbildungsbetriebe mit unterschiedlichen Interessen in die Kooperation.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Die Empfehlung der wissenschaftlichen Begleitung im Zwischenbericht lautete, *„für diesen und zukünftige Schulversuche ein eindeutiges und schlüssiges Konzept der Lernortkooperation zu hinterlegen, das einen verstärkten Austausch vorsieht und für Unternehmen wie Schulen praktikabel und attraktiv ist“* (EARA 2010, 189).

An den Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung der Lernortkooperation ist im Verlauf des Schulversuchs nicht explizit gearbeitet worden. Einzelne Maßnahmen, die über die in Hamburg übliche Lernortkooperation im Rahmen des §78a HambSchG hinausgehen, wurden unsystematisch und der jeweiligen Situation angepasst realisiert. Die beschriebene Herangehensweise an die Lernortkooperation wurde auch für die folgenden Durchgänge des Schulversuchs nicht verändert, so dass die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung unvermindert gelten.

Da in der Anlage des Schulversuchs der schulische Abschnitt zeitlich vor dem betrieblichen liegt, erhielten die Schulen gleichzeitig eine (Mit-)Verantwortung bei der Vermittlung der Schüler in den betrieblichen Teil der Ausbildung. Die veränderte Verantwortung der Schulen für die Schüler des Bildungsgangs wurde auch an der Rolle deutlich, die die Schulen im Bewerbungsprozess und im Auswahlverfahren der Bildungsgänge einnahmen.

Die wissenschaftliche Begleitung empfahl im Zwischenbericht, *„beide Partner der Ausbildung über den gesamten Zeitraum des Bildungsgangs in die Verpflichtung zu nehmen“* (EARA 2010, 189) und konkretisierte:

„Für die schulische Phase [...] ist zu untersuchen, ob die zuständigen Kammern in die

Verpflichtung genommen werden können. Während der zweiten, betrieblichen Phase ist zu überlegen, den Schülerstatus für die Jugendlichen beizubehalten und den Schülern die Möglichkeit zu lassen, Anregung, Förderung und Begleitung an beiden Lernorten zu suchen.“ (EARA 2010, 189).

Auf bildungspolitischer Ebene konnten diese Empfehlungen nur eingeschränkt umgesetzt werden. So war es schulrechtlich nicht ohne weiteres möglich, den Schülerstatus der Jugendlichen bis zum Ende des betrieblichen Ausbildungsabschnitts zu verlängern. Ebenso fehlte es an konkreten Umsetzungsvorschlägen, wie die Kammern für den schulischen Teil der Ausbildung in die Verpflichtung genommen werden können, um ihre Mitglieder zur Vergabe von Praktikums- und Ausbildungsplätzen zu motivieren.

Auf Schulebene wurden allerdings Maßnahmen eingeleitet, die Schüler während des betrieblichen Abschnitts zu unterstützen und auf die Abschlussprüfung im Januar 2012 vorzubereiten. Diese Maßnahmen wurden für die folgenden Durchgänge organisatorisch, inhaltlich und konzeptionell erweitert (vgl. Kap. 3.3).

2.4 Schulorganisation

Für eine detaillierte Beschreibung der Schulorganisation und Ausstattung in beiden Schulen wird auf den Zwischenbericht verwiesen, in dem die einzelnen Schulen in Form von Schulportraits dargestellt wurden (EARA 2010, Kap 3.1 für die H17 und Kap. 4.1 für die G18). Als zentrales Ergebnis wird an dieser Stelle vergleichend zur Ausstattung der Bildungsgänge an den Schulen berichtet (siehe auch EARA 2010, 190f):

In der Umsetzung des Schulversuches zeigten sich an beiden Schulen eher schulbezogene und weniger ausbildungsgangbezogene Problemlagen wie beispielsweise Raumnot.

Bei der Ressourcenzuweisung zukünftiger Schulversuche sollte berücksichtigt werden, dass der Aufwand bei der Erstdurchführung eines Ausbildungsganges erheblich über dem eines bereits standardisierten liegt. Im Schulversuch wurden durch die spezifische Konstruktion der Bildungsgänge erweiterte Anforderungen an die Schulen gestellt, die zusätzliche Ressourcen erforderlich machten (vor allem für die Durchführung von Auswahlverfahren und die Entwicklung von Curricula).

3 Prozesse

3.1 Auswahlverfahren

Eine kriteriengeleitete und ausführliche Beschreibung des Auswahlverfahrens und der Bewerber für die Durchgänge 08 und 09 findet sich im Zwischenbericht (EARA 2010, Kap. 3.3.1.1 und Kap. 3.3.2.1 für die H17 und Kap. 4.3.1.1 und Kap. 4.3.2.1 für die G18).

Aufgrund der geringen Bewerberzahl wurden Bewerbungen bis in die Sommerferien berücksichtigt, obwohl die Bewerbungsfrist offiziell Ende März endete. Als formale Voraussetzungen wurden von den Bewerbern ein Wohnsitz in Hamburg, der Realschulabschluss mit einer Durchschnittsnote von mindestens 3,5 (ohne Sport) und die erfolgreiche Teilnahme am Auswahlverfahren verlangt.

An beiden Schulen fanden Informationsveranstaltungen statt, die an der H17 als gemeinsame Veranstaltungen mit Bewerbern für die Höhere Handelsschule organisiert wurden. Im Anschluss an die Informationsveranstaltung wurden in beiden Bildungsgängen nahezu alle Bewerber zu einem Handelskammertest (INTAS) eingeladen. Nach dem Test lud die Handelskammer alle Teilnehmer zu einem Gespräch ein, das von Mitarbeitern der Handelskammer durchgeführt und bewertet wurde. Diejenigen Schüler, die den INTAS-Test absolviert hatten, wurden weiterhin zu einem Bewerbungsgespräch in der jeweiligen Schule eingeladen. Unter Berücksichtigung der INTAS-Testergebnisse und des im Schulgespräch gewonnenen Eindrucks entschieden die Schulen über die Auswahl der Teilnehmer am Schulversuch (siehe auch EARA 2010, 131 ff., 149ff.).

Für den Durchgang 09 wurde das Auswahlverfahren nur geringfügig verändert. Für die Durchgänge 10 und 11 wurde das Auswahlverfahren an der H17 erneut abgewandelt. Nach den verpflichtenden Informationsabenden und den INTAS-Tests fanden dieses Mal kurze, leitfadengestützte Auswahlgespräche statt. An ca. fünf Terminen führten jeweils zwei Lehrer mit jedem Bewerber ein ca. 15-minütiges Interview und gaben anschließend aufgrund aller gesammelten Eindrücke und Unterlagen eine Empfehlung für die Zulassung. An der G18 veränderte sich das Verfahren zur Gewinnung von Schülern für die Durchgänge 10 und 11 erheblich. Ein Auswahlverfahren in Kooperation mit der Handelskammer fand nicht mehr statt. Im

Gegensatz zu den Durchgängen 08 und 09 wurde für die beiden nachfolgende Durchgänge keine Werbung gemacht, so dass die Bewerberzahlen geringer waren. Um mit einer ausreichenden Klassenstärke zu beginnen, ging die Schule für den Durchgang 11 aktiv auf Schüler zu, die sich bereits für die vollqualifizierende Berufsfachschule (TAI) angemeldet hatten und warb für eine Teilnahme am Schulversuch.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung empfahl im Zwischenbericht, *„das Auswahlverfahren enger auf die Zielgruppe abzustimmen und konsequent anzuwenden“* (EARA 2010, 14). In Bezug auf das gewählte Verfahren empfahl die wissenschaftliche Begleitung, *„zu überlegen, welche weiteren Verfahren (neben Gesprächen und Planspielbeobachtung) eine angemessene Aufwand-Nutzen-Balance bieten“* (ebd., 195) und Kriterien zu wählen, *„die [...] konsequent angewendet werden, transparent und nachvollziehbar sind“* (ebd., 196).

Die Ausrichtung des Schulversuchs auf die Zielgruppe der marktbenachteiligten Jugendlichen wurde bereits im Rahmen der Beantragung kontrovers diskutiert (vgl. EARA 2010, Kap. 5.4.1). Blickt man ausgehend davon auf die Auswahl der Schüler für beide Bildungsgänge, so zeigt sich, dass nur ca. 50 % der Schüler im Durchgang 08 vor der Aufnahme dieses Bildungsgangs bereits eine erfolglose Bewerbung auf dem dualen Ausbildungsmarkt hatten und damit als marktbenachteiligt gelten können.

Die zentralen Kriterien bei der Auswahl der Jugendlichen seitens der Schulen waren auf Aspekte wie Leistungen beim INTAS-Test, Zeugnisnoten, Nicht-Erscheinen sowie Gesamteindruck ausgerichtet. Einen zentralen Aspekt stellt die Aufnahmevoraussetzung des mittleren Bildungsabschlusses mit einem Notendurchschnitt von 3,5 (ohne Sport) dar. Hinsichtlich der Intentionen der Schüler zeigte sich, dass die Beweggründe nicht vorrangig in der Marktbenachteiligung lagen.

Sowohl von Seiten der Lehrer als auch von Seiten der Schüler wurden teilweise Leistungsdefizite in einigen Fächern (insbes. Deutsch, Mathematik, Englisch) beklagt. Für den kaufmännischen Bildungsgang an der H17 wurde deshalb für die

folgenden Durchgänge Förderunterricht in Mathematik, Deutsch und Englisch angeboten (siehe Anlage).

Die Bewerberauswahl ist für den Erfolg von Bildungsgängen zentral, um eine Passung von Leistungsvermögen und Leistungsanforderungen zu ermöglichen. Dennoch lässt sich konstatieren, dass eine Umsetzung der Empfehlungen kaum möglich war, da die Entscheidungen für die weitere Durchführung des Schulversuchs für die Durchgänge 10 und 11 jeweils so spät getroffen wurden, dass Werbestrategien kaum wirksam wurden.

3.2 Curriculare Entwicklung und Konzeption

Die curriculare Arbeit basierte auf zwei inhärenten Zielen: Zum einen auf der Rekonstruktion des intendierten Curriculums sowie zum anderen auf der Entwicklung und Optimierung dieses Curriculums auf Basis einer kritisch-konstruktiven Analyse zu einem kompetenzorientierten Curriculum im Sinne des Lernfeldkonzeptes (vgl. EARA 2010, 167). Die Curricula sollten weiterhin Transparenz innerhalb der Schulen erzeugen und idealtypisch schulintern sowie extern Vorbild für die curriculare Arbeit sein. An der H17 war weiterhin erklärtes Ziel, dass die Curriculumentwicklung im Rahmen des Schulversuchs auch für die duale Ausbildung der Kaufleute für Bürokommunikation genutzt werden kann (Teil der ZLV 09/10 und 10/11; vgl. EARA 2010, 114).

Zentral für die wissenschaftliche Arbeit war die Rekonstruktion und Analyse der curricularen Entwicklungs- und Implementationsprozesse. In diesem Kapitel wird weiterhin Bezug genommen auf die curriculare Zusammenstellung der drei ursprünglichen Bildungsgänge.

Verknüpfung der konstitutiven Bildungsgänge Kaufmann für Bürokommunikation, Kaufmännische Assistenz und Höhere Handelsschule (H17)

Curriculare Vorarbeiten an der Schule

Zum Januar 2008 wurde durch die Schulleitung der H17 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, in der eine Prüfungsordnung und eine Bildungsgangstafel für den Schulversuch erarbeitet wurden. Eine besondere Herausforderung waren die Schwerpunktsetzungen der Fächer, die Prüfungsteile und die Prüfungszeiten der drei zu integrierenden Bildungsgänge in Einklang zu bringen (siehe auch EARA 2010,

109ff). Dabei galt es, die Mindestvoraussetzungen für das Erreichen aller Bildungsabschlüsse zu wahren und gleichzeitig die Anzahl der Prüfungen möglichst gering zu halten. Parallel zur Erarbeitung der Prüfungsordnung befasste sich die Arbeitsgruppe damit, eine Bildungsgangstudentenafel zu erstellen. Da in Hamburg für den Lernbereich I (LB I) keine Lernfelder ausgewiesen werden, hat die Arbeitsgruppe, trotz des für den Schulversuch vorgesehenen Lernfeldunterrichts in der Bildungsgangstudentenafel, Unterrichtsfächer niedergeschrieben.

Die drei erforderlichen Fachbezeichnungen für den **LB I** wurden von der H17 vorgeschlagen, von der Schulaufsicht (HIBB) teilweise modifiziert und mündeten schließlich in die folgenden Formulierungen:

- Betrieblicher Leistungsprozess: Inhalte betreffen Kernprozess des Unternehmens
- Wirtschaftlicher Prozess: Inhalte betreffen den Kernprozess unterstützende Prozesse
- Büromanagement und Bürokommunikation

Für den dualen Ausbildungsgang Kaufleute für Bürokommunikation (KfB) existieren derzeit keine zentral entwickelten Lernfelder. Auf Bundesebene wird die Neuordnung der Berufsbilder für die Büroberufe angebahnt. Die Sozialparteien haben sich im Juni 2011 auf ein Eckwertekonzept geeinigt, die Neuordnung soll zum 01. August 2013 in Kraft treten. Der LB I orientiert sich an dem Ausbildungsrahmenlehrplan (1991) sowie den schulinternen Lernfeldern des dualen Ausbildungsgangs KfB, welche 1999 stichpunktartig erarbeitet wurden. Der entwickelte Entwurf des Lernfeldcurriculums wurde an das HIBB weitergeleitet und für den Einsatz in der neuen Schulform freigegeben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Lernfelder des BFSvq+KfB Curriculums

Nr.	Bezeichnung	Zeitungsumfang	Fächerzuordnung
LF 1	Erste betriebswirtschaftliche Zusammenhänge im Modellunternehmen erkunden	90 h	WP
LF 2	Eine Büroetage neu gestalten und den Umgang mit Schriftverkehr optimieren	120 h	B&B
LF 3	Beschaffungsvorgänge durchführen und bewerten	90 h	BP
LF 4	Die Produktion und Markteinführung eines neuen Produktes organisieren	90 h	BP
LF 5	Personal einstellen, betreuen und die Sachbearbeitung durchführen	90 h	WP
LF 6	Die Lagerung optimieren und ein	90 h	BP

	Absatzproblem lösen		
LF 7	Die technische Ausstattung eines Büros optimieren und moderne Kommunikationsmittel einsetzen	120 h	B&B
LF 8	Kaufvertragsstörungen im Einkauf bearbeiten und lösen	90 h	BP
LF 9	Ein eigenes Unternehmen gründen	90 h	WP
LF 10	Auswirkungen volkswirtschaftlicher Rahmenbedingungen und Entwicklungen bewerten	90 h	WP

Der **LB II** orientiert sich am Bildungsplan der Höheren Handelsschule und dem Niveau der Fachhochschulreife. Zur Orientierung dienten fachspezifische Stoffverteilungspläne bzw. vergleichbare schulinterne Dokumente der Höheren Handelsschule. Eine curriculare Verbindung der Lernbereiche I und II erfolgte nicht systematisch, ist aber in Teilbereichen der einzelnen Fächer des LB II vorhanden.

Ergänzend zu den beiden Lernbereichen existiert der **Wahlpflichtunterricht**. In der Unterstufe erhalten die Schüler im ersten Halbjahr Förderunterricht in den Fächern Sprache und Kommunikation, Mathematik und Englisch. Im zweiten Halbjahr ist neben dem Förderunterricht das Fach Informatik Bestandteil des Wahlpflichtunterrichts, basierend auf den Inhalten des Europäischen Computerführerscheins. Während der Förderunterricht bewertungsfrei ist, finden die Leistungen im Fach Informatik als Zeugnisnote Eingang in den LB I. Der Förderunterricht soll den Schülern die Möglichkeit eröffnen, eventuelle Lücken in Deutsch, Englisch und Mathematik aus der Mittelstufe zu schließen. Dass hierfür Bedarf besteht, ließen sowohl die Zeugnisse der mittleren Reife als auch die im INTAS-Test der Handelskammer erzielten Ergebnisse vermuten. Während des ersten Schuljahres wurden im Durchgang 08 verschiedene Varianten für die Gestaltung des Wahlpflichtunterrichts erprobt, aus Schüler- und Lehrerperspektive schulintern evaluiert und mehrfach überarbeitet. Als Ergebnis wurde der Schulleitung und den Kollegen für den zweiten Durchgang ein Konzept für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Wahlpflichtunterrichtes vorgelegt (siehe Anhang 7.2). Dieses wurde für die folgenden Durchgänge übernommen.

Die curriculare Arbeit am kompetenzorientierten Curriculum für den Lernbereich I mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung

Die curriculare Arbeit an der H17 lehnte sich stark an die curricularen Entwicklungsprojekte im Kontext der Kompetenzmatrix von Prof. TRAMM an (speziell EvaNet-EH, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/>; siehe exemplarisch TRAMM 2003, 2009). An der H17 wurde eine funktions- und schulformübergreifende Arbeitsgruppe "kompetenzorientiertes Curriculum" (AG KC) gegründet. Diese Arbeitsgruppe setzte sich wie folgt zusammen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Arbeitsgruppe kompetenzorientiertes Curriculum

Personenanzahl	Funktion	Arbeitsschwerpunkt
3	Abteilungsleiter	Berufsfachschule, Berufsschule
4	Fachsprecher	Wirtschaftslehre, Rechnungswesen, spezielle Wirtschaftslehre, Lernfeldunterricht Höhere Handelsschule
2	Fachleitungen	Lernbereich I in der Berufsfachschule und Berufsschule
4	Lernfeldlehrer	Schulversuchsklassen (inkl. den für die wissenschaftlichen Begleitung abgeordneten Lehrern in Doppelfunktion)
3	interessierte Kollegen	

Die Einbindung der Kollegen aus den unterschiedlichen Schulformen sowie den unterschiedlichen Funktionsbereichen erfolgte aus mehreren Gründen: Zum einen möchte die Schule die Curriculumentwicklung auch für andere Schulformen nutzen. Zum anderen sollte auf bereits vorhandene Konzepte aus dem Lernfeldunterricht der Berufsschule und auf die Ergebnisse der Arbeitsgruppe SKOLA⁴ zurückgegriffen werden. Die Einbindung der Kollegen sollte weiterhin die Akzeptanz fördern und sicherstellen, dass die vielfältigen fachlichen Expertisen der Lehrer in die Curriculumentwicklung einfließt. Die Curriculumentwicklung war weiterhin als Verständigungsprozess über Entwicklungs- und Zielperspektiven der schulischen

⁴ SKOLA steht für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Ausbildung. Im Jahr 2004 wurde das Konzept des selbstgesteuerten Lernens im Lernfeldunterricht in 2 Blockklassen des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau für Bürokommunikation eingesetzt. Die Arbeit wurde bis Herbst 2010 fortgesetzt. Verschiedene Konzepte der Arbeitsgruppe haben Einzug in den Unterricht anderer Lernfeldklassen gefunden und bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Ausarbeitung des Lernfeldplans der Schulversuchsklassen.

Ausbildung zu verstehen, denn je mehr Kollegen am Verständigungsprozess teilnehmen, desto wahrscheinlicher ist eine Diffusion des Curriculums.

Die curriculare Entwicklung wurde an der H17 wesentlich über Workshops vollzogen. Die Workshopreihe ermöglichte eine regelmäßige Diskussion der schulintern entwickelten Ergebnisse mit der wissenschaftlichen Begleitung. Die Workshops wurden durch eine Arbeitsgruppe (Kern-AG KC) geplant und durchgeführt, die aus Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung besteht. In der gemeinsamen Arbeit haben sich zwei Arbeitsschwerpunkte herausgebildet:

- Die Beschreibung der Kompetenzen, die ein Auszubildender zum Kaufmann für Bürokommunikation am Ende der Ausbildung besitzen sollte (Kompetenzdimensionen) sowie
- die Rekonstruktion und Optimierung des intendierten Curriculums anhand des Dokumentationsinstruments Planungsformat.

Rekonstruktion und Entwicklung des Curriculums waren in dieser Arbeitsphase nicht völlig trennscharf. Grund hierfür war, dass sich die Rekonstruktion auf explizite (z. B. Lernfelder und Arbeitsblätter) sowie auf implizite Elemente (z. B. Unterrichtsgeschehen und Ziele der Arbeitsblätter) stützte. Dennoch wurden in einer ersten Arbeitsphase das realisierte Curriculum anhand der Lernfeldbeschreibungen ebenso wie Unterrichtsmaterialien, Block- und Verlaufspläne im Planungsformat dokumentiert. Während dieser Dokumentation wurden mögliche Probleme, Lücken und Brüche sowie Unklarheiten im curricularen Planungsdokument beschrieben. Diese Erfassung war ein wichtiges Element für die Weiterentwicklung des Curriculums. Die Kern-AG KC erarbeitete weiterhin Leitideen für Kompetenzdimensionen sowie deren Subdimensionen. Außerdem wurden erste vorläufige Schritte zur Verknüpfung der Lernfelder mit den Kompetenzdimensionen unternommen. Diese Arbeitsergebnisse waren die Basis für die Workshops mit der AG KC. Die Kern-AG KC steuerte den Projektverlauf, leistete damit die Vorarbeit für einzelne Entwicklungsschritte und bereitete Materialien und Arbeitsaufträge für die Arbeit in den Workshops vor und nach. Bisher haben an der H17 die folgenden Workshops stattgefunden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Workshops zur Curriculumentwicklung an der H17

Workshop	Inhalt
1 30.03.2010	Kennenlernen „Kompetenzorientiertes Curriculum – Idee, Sinn und Zweck“ Erkunden des Instrumentes Kompetenzdimensionen Etablierung der AG KC Vorstellung der Rahmenbedingungen durch Leitungsebene
2 16.06.2010	Vorstellung und Diskussion der Kompetenzdimensionen „System Unternehmung“ und „Wirtschaftsrechtlicher Rahmen“
3 01.09.2010	Vorstellung und Diskussion der Kompetenzdimensionen „Beruflichkeit“, „Lern- Arbeits-Kommunikationstechniken“ und „Informations- und Kommunikationswirtschaft“
4 19.10.2010	Diskussion des Planungsformates für das Lernfeld 3
5 16.11.2010	Vorstellung und Diskussion der Kompetenzdimensionen „Betriebswirtschaftliche Handlungsfelder“ und „Informations- und Kommunikationswirtschaft“ => Verabschiedung einer vorläufigen Version der Kompetenzdimensionen
6 23.02.2011	Diskussion der Planungsformate für die Lernfelder 2 und 4
7 (verschiedene Termine)	Arbeit in Kleingruppen an den Planungsformaten der Lernfelder 2, 3 und 4 Arbeitsschwerpunkte: Überarbeitung/Anpassung der Curricularen Funktion Analyse und Optimierung der Strukturplanung Analyse/Anpassung der angesprochenen Kompetenzdimensionen und Überarbeitung der beschriebenen Kompetenzentwicklungen
8 (verschiedene Termine)	Arbeit in Kleingruppen an den Planungsformaten der Lernfelder 2, 3 und 4 Arbeitsschwerpunkte: Überarbeitung/Anpassung der Curricularen Funktion Analyse und Optimierung der Strukturplanung Analyse/Anpassung der angesprochenen Kompetenzdimensionen und Überarbeitung der beschriebenen Kompetenzentwicklungen
9 16.08.2011	Vorstellung des Eckpunkte-papiers zur Neuordnung der Büroberufe sowie Diskussion der Auswirkungen auf die Arbeit am kompetenzorientierten Curriculum Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen – erste Verknüpfung von Planungsformat und Kompetenzdimensionen in Form der Kompetenzmatrix
10 14.09.2011	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen – erste Verknüpfung von Planungsformat und Kompetenzdimensionen in Form der Kompetenzmatrix Einstieg in Kleingruppenarbeit an den Planungsformaten der Lernfelder 5, 6 und 8
11 (verschiedene Termine)	Arbeit in Kleingruppen an den Planungsformaten der Lernfelder 5, 6 und 8
12 07.12.2011	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen – erste Verknüpfung von Planungsformat und Kompetenzdimensionen in Form der Kompetenzmatrix

In den Workshops wurde intensiv an der systematischen und kriteriengeleiteten Reflexion sowie an der Weiterentwicklung des bisher rekonstruierten Curriculums im kollegialen Kreis gearbeitet. Im Fokus stand die Strukturierung des curricularen Gestaltungsraumes sowie die Einigung und semantische Beschreibung des Zielbereichs der komplexen Lehr-Lern-Arrangements, also der angestrebten Kompetenzen der Lernenden.

Aktueller Arbeitsstand und künftige Herausforderungen

Der aktuelle Arbeitsstand umfasst die kollegiale Verständigung auf vorläufige Kompetenzdimensionen für die bürowirtschaftliche Ausbildung an der H17. Des Weiteren werden die **Lernfelder 1 bis 10** in Form der curricularen Analyse und der Strukturplanung rekonstruiert, welche zum Zeitpunkt der Berichtslegung durch einzelne kleinere Arbeitsgruppen weiterentwickelt werden (vgl. exemplarisch die Rekonstruktion des Lernfelds 5 im Anhang 7.3).

Die curriculare Analyse umfasst die Informationen aus den von der H17 für die duale Ausbildung schulintern erarbeiteten Lernfeldern mit den dort beschriebenen Zielen und Inhalten. Weiterhin wird die Funktion des Lernfeldes im curricularen Gesamtzusammenhang beschrieben. Nach der curricularen Funktion schließt sich ein Abschnitt an, welcher die zentralen Prozesse, relevanten Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis beschreibt. Speziell geht es hier um eine sequenzielle Beschreibung des Kernprozesses mit Konflikten und Dilemmata sowie Schlüsselsituationen und Störungen, die besonders praxisrelevant oder von hoher systematischer Bedeutsamkeit sind. Anschließend wird ein Überblick zu den im jeweiligen Lernfeld fokussierten Kompetenzdimensionen gegeben. Der nächste Teil der curricularen Analyse stellt die für das Lernfeld relevanten Kompetenzdimensionen in ihrem Prozesszusammenhang dar. Die anzustrebenden Kompetenzen werden ebenso beschrieben wie ihre immanente Wissensbasis.

Der dann folgende Abschnitt des Planungsformates wird als Strukturplanung bezeichnet. Die Strukturplanung gliedert das Lernfeld in Teilsequenzen. Diese Sequenzen werden mit ihrem intentionalen Schwerpunkt, ihrem inhaltlichen Akzent sowie der geplanten Unterrichtszeit beschrieben. Weiteres zentrales Element der Strukturplanung ist die Verknüpfung zu den vorher beschriebenen Kompetenzdimensionen, denn für jede Teilsequenzen wird definiert, welche Kompetenzdimension(en) fokussiert werden.

Die gemeinsame Arbeit in einem relativ großen Kreis von Kollegen an der Schule barg einige Herausforderungen. Begriffliche Klärungen und die Verständigung auf eine gemeinsame Arbeitsstrategie waren teilweise ebenso herausfordernd wie die Motivation und Akzeptanz innerhalb der AG KC. Trotz intensiver Vorbereitung der gemeinsamen Workshops war eine effektive Entwicklungsarbeit nicht immer möglich, da der Verständigungsprozess innerhalb der AG sehr viel Raum einnahm. Dies hatte u. a. eine Veränderung der Arbeitsstrategie zur Folge. In den Workshops wurde der Arbeitsschwerpunkt nach der Verständigung auf eine vorläufige Version der Kompetenzdimensionen auf die Analyse, Diskussion und Optimierung der in den Planungsformaten beschriebenen Lernfelder gelegt. Die Workshopteilnehmer arbeiten dabei in Kleingruppen und optimieren die Lernfelder aufgrund der vorhandenen Beschreibungen und ihrer Unterrichtserfahrungen.

Im Ergebnis sollten für alle Lernfelder Strukturplanungen entstehen, in denen wesentliche Probleme, Lücken und Brüche identifiziert sind und Optimierungsideen beschrieben werden. Die systematische Betrachtung und Modellierung der Entwicklungsperspektive der Lernenden über die verschiedenen Lernfelder hinweg war zunächst in den Hintergrund gerückt und stellt einen nächsten Arbeitsschwerpunkt dar, der bisher noch nicht vollzogen wurde. Basis für diese Arbeit bilden die beschriebenen und optimierten Planungsformate sowie die verabschiedeten (vorläufigen) Kompetenzdimensionen.

Insgesamt wurde der Entwicklungsprozess von den ungewissen Zukunftsperspektiven des Schulversuchs sowie der aktuellen Neuordnung der Büroberufe tangiert. Ausdrückliches Ziel an der H17 ist es jedoch, die Kompetenzmatrix rechtzeitig zur Neuordnung der Büroberufe fertig zu stellen, um mit ihr ein hilfreiches Planungsinstrument für einen systematischen und strukturierten Übergang zum neuen Berufsbild zu haben. Die bisherigen Informationen zur Neuordnung korrespondieren mit der curricularen Entwicklungsarbeit und lassen einen hohen Nutzen der Kompetenzmatrix für die Neuordnung an der H17 erkennen.

Curriculare Vorarbeiten an der Schule

Grundlage für den **LB I** des Schulversuchs war der Rahmenlehrplan für die duale Ausbildung der Fachinformatiker Systemintegration (FISI), welcher seit 1997 existiert und schulintern in Lernprojekten konkretisiert wurde. Charakteristisch für die Lernprojekte ist zum einen, dass sie fächerübergreifend angelegt sind und zum anderen, dass sie sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren (vgl. EARA 2010, 167). Die Entwicklung der Lernprojekte für die duale Ausbildung fand in einem iterativen Prozess zwischen dem fachlichen Know-how der Kollegen und den Ordnungsmitteln statt. Die einzelnen Lernprojekte haben in der Regel Bezug zu mehreren Lernfeldern des Berufs Fachinformatiker Systemintegration. Die schulinternen Lernprojekte der FISIs wurden für die BFSVq zum Technischen Assistenten für Informatik (TAI) schulintern modifiziert (z. B. Ergänzung um fachpraktische Elemente).

Die curricularen Grundlagen für den Schulversuch (TAISI-Ausbildung) im LB I waren die Lernprojekte der FISIs und der TAIs. Die Entwicklungen der einzelnen Lernprojekte des TAIISI-Curriculums (vgl. Tabelle 5) wurden auf Basis der bestehenden schulinternen Lernprojekte der dualen Ausbildung und der BFSVq durch ein Lehrerteam auf Basis ihrer didaktisch-pädagogischen Überzeugung entwickelt. Parallel zu den Lernprojekten wurden im LB I weitere Fächer unterrichtet. Diese sind eng mit den Lernprojekten verzahnt und orientieren sich sowohl thematisch und inhaltlich als auch methodisch daran. Weiterer Bestandteil der TAIISI-Ausbildung ist ein Curriculum von Cisco (Cisco Certified Network Associate), welches auch in der FISI-Ausbildung als Wahlpflichtkurs angeboten wird. Ziel war es, die Attraktivität des Schulversuchs zu steigern, da die Schule auf eine spätere Cisco-Prüfung vorbereitet und diese Vorbereitungskurse auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind.

Tabelle 5: Lernprojekte des TAIISI-Curriculums

Lernprojekt	Bezeichnung des Lernprojektes	Stunden
1	Funktion einer PC-Komponente im Systemzusammenhang erarbeiten und präsentieren für eine begründete technische und ökonomische Kaufempfehlung	27
2	Installation, Konfiguration und Sicherung eines	36

Lernprojekt	Bezeichnung des Lernprojektes	Stunden
	kundenspezifischen PC-Einzelarbeitsplatzes mit Übergabe und Kundenberatung	
3	Planung, Aufbau und Einrichtung eines einfachen Windows-Netzes (peer-to-peer) für ein kleines Unternehmen mit Internetzugang	45
4	Gestaltung eines Windows-Netzes (client-server) für eine Umgebung mit wechselnden Benutzern am Beispiel eines IT-Schulungsraums	63
5	Einrichtung eines Cisco ISR und Leistungsstörungen	63
6	Domänenstruktur und Gestaltung standortübergreifender Netzwerke für den Schulungsbetrieb	45
7	Planung und Umsetzung erweiterter Serverlösungen für das Schulungsunternehmen. (Mail-, Fax-, Web- und ... Server)	45
8	Existenzgründung und Entwicklung von Datenschutz- und Datensicherungs-Konzepten	45
9	Planung und Realisierung einer datenbankgestützten Intranet-Software zur Meldung und Bearbeitung technischer Fehler (Ticketsystem)	81

Die Fächer des **LB II** sind teilweise mit den Lernprojekten verbunden. Eine curriculare Verbindung entsteht häufig durch Absprachen zwischen den Kollegen und ist am ehesten für das Fach Wirtschaft und Gesellschaft festzustellen. Weitere Beispiele sind das Thema Ergonomie im Sportunterricht oder auch Unterricht in Fachenglisch, welcher teilweise spezifisch auf aktuelle Lernprojekte gerichtet ist. Das Fach Sprache und Kommunikation hat nur teilweise einen Bezug zu den Lernprojekten, da es in Teilen als Unterrichtsfach Deutsch mit Inhalten wie z. B. Literatur unterrichtet wird, um den Anforderungen der FHR zu genügen; gleiches gilt für Englisch. Mathematik und Techniklehre (zusammen: Naturwissenschaft) werden ausschließlich nach den Anforderungen der FHR unterrichtet und haben keine Verbindung zum LB I. Eine systematische Verknüpfung der beiden Lernbereiche besteht nicht.

Die beschriebene Struktur des Curriculums blieb im Laufe des Schulversuchs konstant. Schulinterne Veränderungen fanden auf der Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung statt.

Die curriculare Arbeit am kompetenzorientierten Curriculum für den Lernbereich I mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung

Die Rekonstruktion des intendierten Curriculums sowie die Curriculumentwicklung wurden bisher überwiegend integrativ vollzogen. Grund hierfür war, dass die Rekonstruktion sich auf explizite (z. B. Lernprojekte und Arbeitsblätter) sowie auf implizite Elemente (z. B. Unterrichtsgeschehen und Ziele der Arbeitsblätter) stützt. Weiterhin sind während der Rekonstruktion Unklarheiten und Lücken aufgedeckt worden, auf die häufig bereits im Arbeitsprozess reagiert wurde.

Im Kern bestand das Team aus Kollegen der G18, welche auch zur wissenschaftlichen Begleitung zählten, sowie aus Mitarbeitern des IBWs. Anfänglich galt es in der gemeinsamen curricularen Arbeit, den deutungs offenen Gestaltungsraum soweit zu konkretisieren, dass sich gemeinsam akzeptierte Gestaltungskriterien sowie Arbeitsstrategien bilden konnten. Hierzu gehörten auch begriffliche Klärungen und im weiteren Sinne die Verständigung auf eine gemeinsame Sprache. Weiterer wichtiger Punkt zu Beginn des Prozesses war die Definition eines Dokumentationsformates für die curriculare Arbeit. Die leitende Idee bei dem gewählten Format war, das bereits bestehende Format der schulinternen Qualitätsgruppe zu verwenden, um die Akzeptanz der curricularen Arbeit innerhalb der Schule zu erhöhen und eine Diffusion des Curriculums zu ermöglichen. Das Darstellungsformat des Curriculums ist also an die bestehende Praxis der G18 angelehnt.

Die curriculare Arbeit konzentrierte sich auf den LB I und fokussierte auf die einzelnen Lernprojekte. Diese wurden idealtypisch an Hand von Dokumenten (z. B. Projektaufträge für Schüler) sowie der Unterrichtserfahrung beschrieben und gegebenenfalls ergänzt. Mit Unterstützung der jeweiligen Kollegen wurden, soweit vorhanden, Verbindungen zu den Fächern des LB II identifiziert und dokumentiert.

Aktueller Arbeitsstand und künftige Herausforderungen

Der aktuelle Arbeitsstand umfasst eine Beschreibung der neun Lernprojekte der TAISI-Ausbildung. Jedes Lernprojekt ist durch einen situativen Rahmen und die Aufgabenstellung beschrieben. Weiterhin sind die Lernhandlungen, welche den Kompetenzerwerb der Schüler fokussieren, idealtypisch beschrieben. Die einzelnen Lernprojekte sind im Sinne der vollständigen Handlung in Auftragsannahme, Auftragsplanung, Auftragsdurchführung und Auftragsabschluss gegliedert. Zu den

Lernhandlungen sind fachliche Inhalte sowie Verknüpfungen zu den Fächern angegeben (vgl. die Rekonstruktion des Lernprojekts 2 im Anhang 7.4).

Als spezielle Herausforderung, welche noch nicht völlig zufriedenstellend gelöst werden konnten, hat sich die Beschreibung von Kompetenzen sowohl in den Lernprojekten als auch in der intendierten Kompetenzentwicklung im Laufe der Ausbildung erwiesen. Eine elaborierte, semantische Beschreibung des Zielbereichs der komplexen Lehr-Lern-Arrangements, also der angestrebten Kompetenzen der Lernenden, ist bisher nicht vollständig geglückt. Hierzu wurde im November 2011 ein Workshop durchgeführt, in der die kompetenzorientierte Formulierung des curricularen Zielbereichs diskutiert wurde. Seither wird intensiv an der Kompetenzbeschreibung gearbeitet.

Weiterhin war es bisher nicht möglich, die Entwicklungsperspektive der Lernenden über die verschiedenen Lernprojekte hinweg, also für die gesamte schulische Ausbildung, zielgerichtet und strukturiert zu berücksichtigen. Die Arbeitsgruppe verfolgte zum Zeitpunkt der Berichtslegung einen vielversprechenden Matrixansatz.

Die systematische, kriteriengeleitete Reflexion und Weiterentwicklung des bisher rekonstruierten Curriculums im Sinne der vorstehend dargestellten Herausforderungen ist bisher noch nicht erfolgt. Dieser komplexe und umfangreiche Arbeitsschritt sollte sinnvollerweise mit Hilfe eines größeren Kreises von Kollegen an der Schule bearbeitet werden. Denn entscheidend ist nicht eine korrekte Beschreibung von Entwicklungs- und Zielperspektiven, sondern die gemeinsame Verständigung innerhalb des Kollegiums auf eben diese. Die Einbindung weiterer Kollegen wiederherum erscheint nur sinnvoll, wenn die curriculare Arbeit des Schulversuchs mit anderen curricularen Entwicklungsarbeiten innerhalb der Schule oder mit anderen Schulstandorten, die ebenfalls TAI und/oder FISl ausbilden, gemeinsam erfolgt. Speziell bietet sich eine gemeinsame schulnahe Curriculumentwicklung für den dualen Ausbildungsberuf Fachinformatiker Systemintegration an.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Die Empfehlung der wissenschaftlichen Begleitung aus dem Zwischenbericht lautete, Curricula „zu rekonstruieren“ und „kompetenzorientiert“ auszurichten (EARA 2010, 199).

Für beide Bildungsgänge gilt, dass sich die Curriculumentwicklung zum Zeitpunkt der Berichtslegung im Prozess befindet, so dass abschließende Bewertungen nicht möglich sind. Die Curriculumentwicklung der beiden Bildungsgänge verlief nicht im Gleichklang, was auf die unterschiedlichen Fachrichtungen, Schulen und Beteiligten am Prozess zurückzuführen ist. Das Vorgehen an der H17 richtete sich nach dem Konzept der Kompetenzmatrix (siehe TRAMM 2003, 2009). Die Einführung und Erläuterung zu diesem Konzept sowie die gemeinsame Arbeit mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung waren entscheidend für die Akzeptanz der an der Curriculumentwicklung beteiligten Lehrkräfte. Dabei galt es vor allem, Vorbehalten aufgrund der Ausführlichkeit (und Komplexität) des Planungsformats zu begegnen. Die Curriculumentwicklung an der G18 wurde fast ausschließlich durch Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt. Um die Akzeptanz und Anwendbarkeit der Ergebnisse zu begünstigen, wurde ein schulinternes Format für die gemeinsame Arbeit gewählt. Die beschriebenen Herausforderungen, v. a. die Berücksichtigung einer lernprojektübergreifenden Planung der Kompetenzentwicklung, lassen sich jedoch ohne deutliche Erweiterungen des schulinternen Formats nicht bewältigen. Aktuell wird an ersten Ansätzen der lernfeldübergreifenden Planungsperspektive mithilfe einer Matrix gearbeitet.

Weiterhin wurde empfohlen, *“für zukünftige Schulversuche und Erprobungsmodelle dieser Art [...] bereits deutlich vor Beginn der Bildungsgänge Arbeitsgruppen zur Curriculumentwicklung mit wissenschaftlicher Begleitung an den Schulen einzurichten“* (EARA 2010, 14).

Im Rahmen der curricularen Arbeit im Kontext des Schulversuchs hat sich gezeigt, dass die Entwicklung schulinterner Curricula ein individuelles Vorgehen erfordert und sich dennoch auf elaborierte Konzepte stützen sollte. Entscheidend ist eine gemeinsame Verständigung innerhalb des Kollegiums über Inhalte, Ziele und Struktur des jeweiligen Bildungsgangs. Diese Verständigungsprozesse müssen geplant, moderiert und angereichert werden. Die Verwendung elaborierter

Instrumente zur curricularen Planung sowie die Einbindung der Lehrkräfte über eine Workshopstruktur in Verbindung mit wissenschaftlicher Beratung können als Vorbild für zukünftige Projekte herangezogen werden.

Die Curricula im Schulversuch orientieren sich jeweils stark an den dualen Ausbildungsgängen, was allgemein zu mehr praxisbezogenen Inhalten geführt hat. Damit bereiten die Curricula auf die Kammerprüfung des jeweiligen dualen Ausbildungsgangs vor und können über den Schulversuch hinaus auch für die jeweiligen dualen Ausbildungsgänge nutzbar gemacht werden. Die Nutzung der curricularen Ergebnisse für die Ausbildung der Kaufleute für Bürokommunikation ist an der H17 in die ZLV aufgenommen worden und wird von der Schule intensiv vorangetrieben. Neben den beschriebenen Erfahrungen der curricularen Arbeit, welche für zukünftige Projekte nutzbar sind, werden auch curriculare Produkte über den Schulversuch hinaus genutzt.

3.3 Prüfungsgestaltung und Vorbereitung

Das mit dem Schulversuch ursprünglich verbundene Prüfungsmodell sah vor, die Prüfungen zur Berufsfachschule und zur Erlangung der Fachhochschulreife sowie den Kammerabschluss inhaltlich zu integrieren. Gleichzeitig sollte eine zeitlich veränderte Abfolge der Prüfungstermine die Schüler bereits (teil-)qualifiziert in den betrieblichen Abschnitt entlassen, ohne den dualen Abschluss vorweg zu nehmen.

Für den Durchgang 08 erfolgten im Mai 2010 die LB II-Prüfungen zur FHR sowie die Bearbeitung einer für den Schulversuch neu eingeführten so genannten ganzheitlichen Aufgabe III (vgl. für die folgenden Ausführungen Abbildung 3).

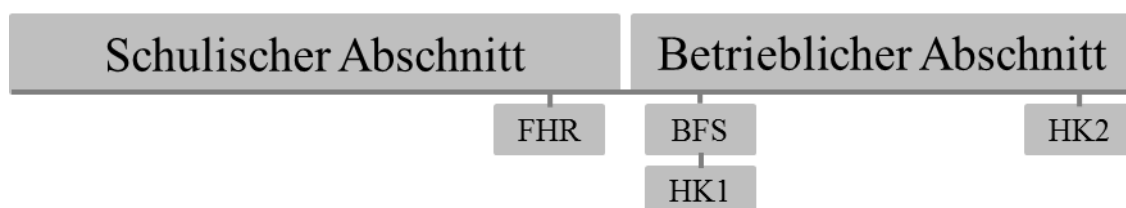


Abbildung 3: Ursprüngliches Prüfungsmodell des Schulversuchs

Die ganzheitlichen Aufgaben III (GA III), die den berufspraktischen Teil bei der Erlangung der FHR sowie die praktischen Anteile der Prüfung zum Assistenten abdecken und deren Inhalte auch aus dem fachpraktischen Bereich der dualen Ausbildung entlehnt sind, wurden für den Schulversuch neu entwickelt. Sie basieren

konzeptionell auf einer offenen, komplexen und berufstypischen Fallbeschreibung. Mit dieser GA III sollte der integrative Charakter der Prüfung umgesetzt werden.

Die Aufgabenstellungen zur FHR entsprachen an der H17 den Abschlussprüfungen der Höheren Handelsschule, wobei das Prüfungsfach Wirtschaftsmathematik noch um eine Aufgabe aus dem Bereich Naturwissenschaften ergänzt wurde. An der G18 wurden die Aufgabenstellungen der Hamburger Prüfung zur Erlangung der FHR entnommen.

Im August 2010 wurden die schriftlichen Prüfungen der Assistenzberufe sowie der erste Teil der schriftlichen Kammerprüfung abgelegt. Diese Prüfungen wurden eigens für die am Schulversuch beteiligten Bildungsgänge entwickelt. Im November 2011 legten die Schüler den zweiten Teil der schriftlichen sowie im Januar 2012 den praktischen (und mündlichen) Teil der Kammerprüfung ab. Die Aufgaben dieses Teils sind den regulären Kammerprüfungen entnommen.

In der Umsetzung dieses Modells zeigten sich einige Herausforderungen (vgl. (EARA 2010, S. 205–208). So war vor Erstellung der Aufgaben bereits zu klären, welcher Teil der Prüfung als Leistung des entsprechenden Abschlusses anerkannt werden konnte. Dieses Verfahren wurde dadurch erschwert, dass für BFS, FHR und dualen Abschluss jeweils unterschiedliche Ordnungsmittel vorhanden und unterschiedliche Gremien und Institutionen verantwortlich waren. Durch entsprechende Vorgaben bedingt, wurden fünf Prüfungstermine (zwei Termine im Mai 2010 sowie jeweils ein Termin im August 2010, im November 2011 und im Januar 2012) angesetzt, die schließlich dazu führten, dass die Schüler erst im Oktober 2010 ihren FHR-Abschluss nachweisen konnten. Die von den regulären Terminen der dualen Ausbildung abweichenden Prüfungstermine im August 2010 führten auch dazu, dass für den Schulversuch eigene Prüfungssätze entwickelt werden mussten.

Weitere Herausforderungen betrafen die Integration der unterschiedlich zu prüfenden Inhalte. Beide Schulen haben eigens für den Durchgang 08 des Bildungsgangs eine GA III entwickelt. Die Inhalte der GA III sollten den fachrichtungsbezogenen Teil der FHR sowie die Inhalte der Fächer des LB I des jeweiligen Assistenzberufs umfassen und sich auf einen Teil der Fachqualifikationen der dualen Ausbildung beziehen. Die Integration hatte neben prüfungsorganisatorischen auch curriculare Konsequenzen.

Angesichts der erheblichen Nachteile, die mit Prüfungsorganisation und –erstellung verbunden waren, wurde im EARA-Zwischenbericht empfohlen zu prüfen, „inwieweit die BFS und die FHR bis Juni abgeschlossen werden kann“ (EARA 2010, 206).

Im November 2010 lud das HIBB unter Mitwirkung der Kammern, der beteiligten Schulen sowie der wissenschaftlichen Begleitung zu einem Prüfungsworkshop ein. Als Ergebnis des Workshops wurde in der Sitzung des Lenkungsausschusses am 25.01.2011 für die folgenden Durchgänge des Schulversuchs das Prüfungsmodell vereinfacht (vgl. für die folgenden Ausführungen Abbildung 4).

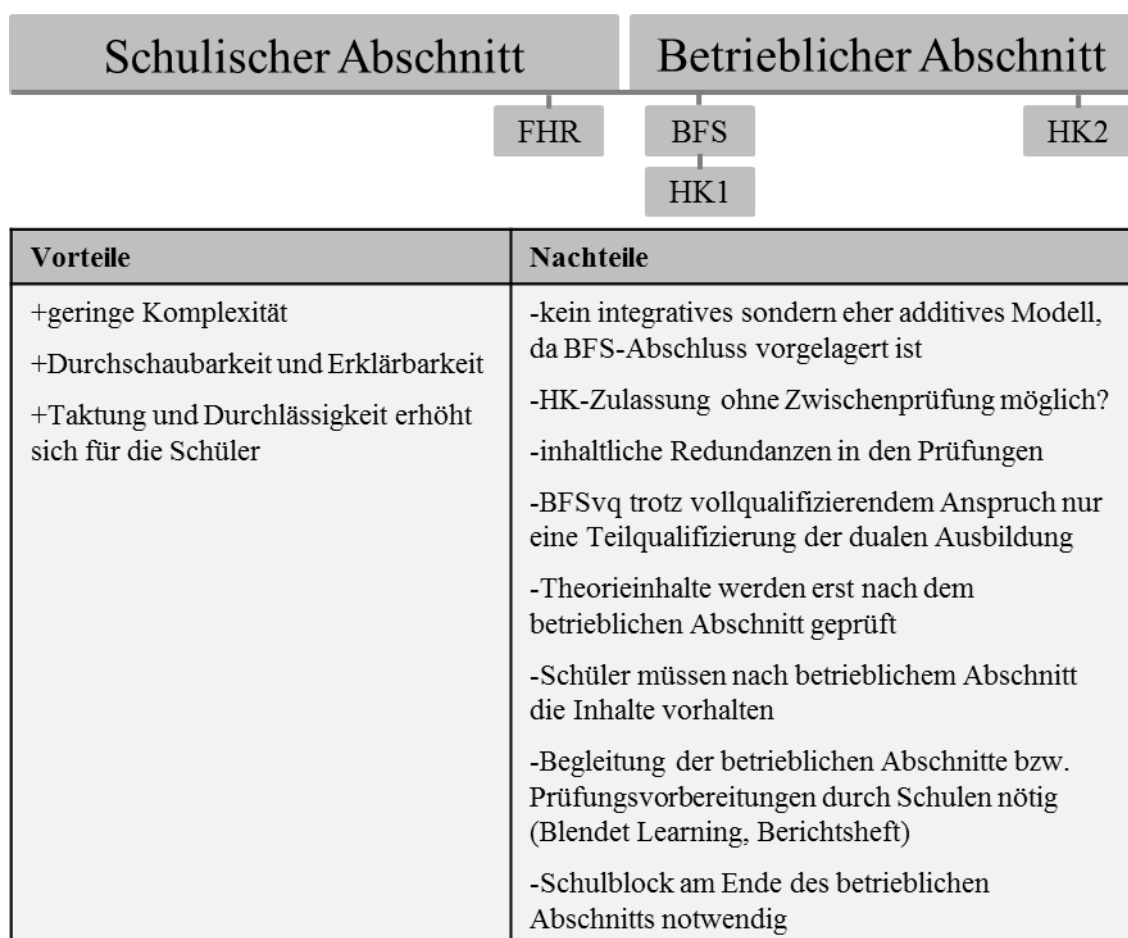


Abbildung 4: Neues Prüfungsmodell des Schulversuchs

Als wesentliche Veränderung wird im neuen Prüfungsmodell der Kammerabschluss mit einem einzigen Prüfungsteil nach Beendigung des betrieblichen Abschnitts absolviert. Im Verlauf des Schulversuchs wurde weiterhin von einer GA III und damit explizit von einer Integration der Inhalte abgesehen.

Eine Einschätzung des neuen Prüfungsmodells zeigt, dass das Prüfungswesen organisatorisch vereinfacht wurde und von allen bildungspolitisch Beteiligten im Wesentlichen getragen wird. Inhaltliche Überschneidungen der Prüfungsteile wurden mit Blick auf die organisatorische Umsetzbarkeit ebenso hingenommen wie die Tatsache, dass die Kammerprüfung im neuen Prüfungsmodell ca. 1,5 Jahre nach dem letzten Schulbesuch liegt (vgl. hierfür auch die schulische Begleitung des betrieblichen Abschnitts in Kap. 3.4).

Mit der Konzentration auf zwei Prüfungstermine und den Wegfall der GA III wurde die zu Beginn des Schulversuchs gewünschte inhaltliche Integration der dem Schulversuch zu Grunde liegenden Bildungsgänge für die folgenden Durchgänge zurückgenommen. Am ersten Prüfungstermin (Mai) absolvieren die Jugendlichen nun die Prüfungen zum Abschluss der Berufsfachschule sowie zur Erlangung der Fachhochschulreife. Am zweiten Prüfungstermin (November und Januar) legen die Jugendlichen die Kammerprüfung ab.

Für den Durchgang, der 2009 seine Ausbildung begann, ergaben sich Probleme bei der Änderung des Prüfungsmodells insbesondere dadurch, dass das Modell sehr kurzfristig entschieden und umgesetzt wurde.

3.4 Unterstützung und Begleitung betrieblicher Abschnitte

Betriebliche Ausbildungsanteile übernehmen verschiedene Funktionen, die sich in ihrem Stellenwert erheblich unterscheiden (vgl. z. B. VAN BUER/TROITSCHANSKAJA 2002). Im Schulversuch lassen sich zwei Arten betrieblicher Ausbildungsanteile unterscheiden: die betrieblichen Praktika, die die Schüler im Verlauf des schulischen Ausbildungsabschnitts absolvieren müssen und den 1,5 Jahre andauernden betrieblichen Ausbildungsabschnitt.

Implementation betrieblicher Praktika in den Unterricht

Den Praktika im Schulversuch wurde explizit eine Orientierungsfunktion zugeschrieben (EARA 2010, 184f.). Andere aus der Perspektive der Pädagogik bedeutsame Funktionen, wie z. B. der Transfer des theoretisch Gelernten in die berufliche Praxis, das Lernen am (originären) Arbeitsplatz, die eigene Qualifizierung sowie die Sozialisation und Netzwerkbildung im beruflichen Umfeld erschienen bei dieser Ausrichtung der Praktika nicht intendiert. Diese Tendenz wurde durch

Vorgaben verstärkt, die den zeitlichen Rahmen für die Absolvierung der Praktika einschränkten, indem die Praktikumszeiten in die Schulferien gelegt wurden. Im Schulversuch kamen den Praktika allerdings – durch dualen Ausbildungscharakter und Konsekutivität des Bildungsgangs bedingt – auch diejenigen Funktionen zu, die in der dualen Ausbildung dem Lernen am Lernort Betrieb zugeschrieben werden. Diesem Doppelcharakter wurden sowohl die absolvierten Praktika als auch die Einbettung dieser betrieblichen Abschnitte in die schulische Ausbildung nach Aussagen von Schülern und Lehrern nur eingeschränkt gerecht.

Die Suche von Praktikumsplätzen lag hauptsächlich in der Verantwortung der Auszubildenden. Maßnahmen zur Unterstützung hingen in beiden Bildungsgängen vom Engagement der beteiligten Lehrer ab und wurden an der H17 zusätzlich durch ein Beratungsangebot außerhalb der Unterrichtszeiten ergänzt. Während des Praktikums wurden von den Schülern Praktikumsberichte erstellt. Die Schüler erhielten weder eine Vorgabe, mit welchem Ziel der Bericht geschrieben werden soll, noch formale oder inhaltliche Gestaltungsvorgaben und Kriterien oder Richtlinien. Die abgegebenen Berichte wurden inhaltlich weder individuell rückgemeldet noch in den Unterricht einbezogen.

Eine weitere Herausforderung für die Schulen lag darin, die im Praktikum gemachten Erfahrungen in den Unterricht einzubetten. Übernehmen die Praktika eine Orientierungsfunktion im Verlauf der Berufswahl, so sind in der Folge insbesondere die persönlichen Eindrücke der Schüler zu thematisieren. Im Schulversuch galt es darüber hinaus, das in der Schule Gelernte in Anlehnung an eine duale Ausbildung inhaltlich mit dem im Betrieb Erfahrenen zu verknüpfen und zu transferieren. Die Einbettung der betrieblichen Erfahrungen in den Unterricht betraf im Schulversuch daher einerseits die inhaltliche und fachliche Vor- und Nachbereitung und andererseits die Nachbereitung der unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen und Eindrücke. Die Unterstützung der Schüler bei der Bildung und Verfolgung individueller Ziele sowie eine Anregung und Anleitung zur Selbstreflexion fand jedoch nicht systematisch und angeleitet statt. Ein inhaltliches Anknüpfen an die im Praktikumsbetrieb gewonnenen Erfahrungen war nach Aussagen der Lehrer aufgrund der Komplexität und Intensität dieser Erfahrungen sowie der unterschiedlichen Inhalte nur eingeschränkt möglich. Die Betreuung der Schüler während der Praktika in den Schulferien wurde durch die Umsetzung des Lehrerarbeitszeitmodells

erschwert, wie es derzeit in Hamburg praktiziert wird. Dennoch fanden in den Schulen in Abhängigkeit von den beteiligten Lehrern zum Teil Vor- und/oder Nachbereitungen der Praktika statt.

Die Schüler berichteten in den Interviews davon, dass sich die Suche nach Praktikumsplätzen schwierig gestalte und forderten u. a. eine intensivere Betreuung bei der Praktikumsvorbereitung sowohl bei fachlichen als auch bei persönlichkeitsabhängigen Voraussetzungen und Anforderungen. Nur wenige Schüler gaben in den Interviews an, das Wissen aus der Schule im praktikums anbietenden Unternehmen angewendet zu haben. Insgesamt gab es zu diesem Punkt gegensätzliche Aussagen, so dass vermutet werden kann, dass die inhaltliche Verknüpfung des in der Schule Gelernten mit dem im Unternehmen Erfahrenen weitgehend von den (Selbst-)Lernkompetenzen der Schüler abhängt und an beiden Lernorten nicht systematisch unterstützt wird.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung empfahl daher im Zwischenbericht, *„das Praktikum nicht nur hinsichtlich der anrechenbaren Stundensätze zu betrachten, sondern auch die inhaltliche Gestaltung als betriebliche Praxisphase in den Blick zu nehmen und für die Lernprozesse der Schüler zu nutzen“* (EARA 2010, 188). Weiterhin wurde empfohlen, *„das Praktikum zumindest anteilig in die Schulzeit zu verlegen“* (ebd., 197). Konzeptionell wurde empfohlen, im Unterricht Planungs-, Gestaltungs- und Zielvorgaben für die betrieblichen Praxisphasen zu erarbeiten.

Für die folgenden Durchgänge des Schulversuchs ist die organisatorische, konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der Praktika nicht verändert worden, so dass die Empfehlungen aus dem Zwischenbericht unverändert gelten.

Schulische Begleitung des betrieblichen Ausbildungsabschnitts

Die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des betrieblichen Abschnitts der im Schulversuch angebotenen Bildungsgänge lag vollständig in der Verantwortung der beteiligten Ausbildungsunternehmen, da sie nach dem schulischen Abschnitt ausgebildet wurden. Als Nachteile der konsekutiven Ausbildungsform wurde insbesondere bemängelt, dass für die Jugendlichen während des betrieblichen

Abschnitts wichtige Begleitstrukturen (z. B. außerbetriebliche Ansprechpartner, Reflexion des im Betrieb Erfahrenen) fehlen.

Im Zwischenbericht wurde empfohlen, die Schüler zumindest auf die Prüfungen im Januar 2012 vorzubereiten (EARA 2010, 211). Diese Empfehlungen wurden für den Durchgang, der 2008 die Ausbildung begann, an beiden Schulen durch entsprechende freiwillige Angebote zur Prüfungsvorbereitungen umgesetzt.

Für die Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens in beiden Arten betrieblicher Ausbildungsanteile wurde von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung ein Konzept entwickelt. Darin wird betriebliches Lernen nicht mehr auf die bloße Anwendung schulischer Inhalte reduziert und schulischem Lernen über den reflexiven Einbezug von Lern- und Arbeitsstrategien bzw. von fachbezogenen Problemlösestrategien einen erarbeitenden Charakter zugewiesen, statt auf das bloße Beschreiben oder Vordenken beruflicher Situationen zu reduzieren. Es geht davon aus, dass die für den einzelnen Schüler notwendigen Lernprozesse des Abgleichs und der Systematisierung individuelle Prozesse sind, die zwar durch Erkundungsaufgaben sowie durch Aufgaben zur Strukturierung unterstützt und initiiert werden können, die aber nicht unbedingt einer Aufarbeitung innerhalb des gesamten Klassenverbands bedürfen.

Die Neudefinition des Verhältnisses von schulischem und betrieblichem Lernen wirkt sich nach diesem Konzept auf die curriculare Konzeption und die didaktisch-methodische Umsetzung in beiden Ausbildungsabschnitten des Schulversuchs unterschiedlich aus: Während des schulischen Ausbildungsabschnitts werden die Schüler in Lernfeldern unterrichtet. Ihre betrieblichen Erfahrungen beschränken sich auf wenige Wochen Einblicke in zumeist mehrere Unternehmen. Diese Erfahrungen gilt es im Unterricht zu initiieren, aufzugreifen, zu systematisieren und individuell zu reflektieren. Bei der Wahl der Methoden wird daher auf Instrumente und Maßnahmen zurückgegriffen, die die Schüler aus dem Unterricht, d. h. aus einem Lernkontext bereits kennen (vgl. Anhang 7.5). Gänzlich anders sind die Lern- und Arbeitsbedingungen während des betrieblichen Ausbildungsabschnitts. Die Schüler befinden sich bereits in einem betrieblichen Umfeld, eine schulische Begleitung ist nicht mehr durch Lernfelder vorstrukturiert. Daher werden als methodischer Zugang für diesen Ausbildungsabschnitt Instrumente und Maßnahmen des Wissensmanagements und des Blended Learning adaptiert, die (zumindest große)

Unternehmen auch als Instrumente zur Projektorganisation und zur Weiterbildung einsetzen (vgl. Anhang 7.6).

Für die folgenden Durchgänge wird von den beteiligten Schulen eine kontinuierliche Begleitung des betrieblichen Abschnitts angeboten, in denen in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die Prüfungsvorbereitung und die Reflexion der betrieblichen Erfahrungen im Vordergrund steht. Eine Evaluation der schulischen Begleitung des betrieblichen Abschnitts durch die wissenschaftliche Begleitung ist vorgesehen.

4 Effekte

4.1 Kompetenzen der Schüler

Die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Rahmen der beiden Bildungsgänge im Schulversuchs EARA stellt einen wesentlichen Indikator für den Erfolg der Bildungsgänge dar.

Methodische Herangehensweise zur Kompetenz- und Motivationsfeststellung

Bei der Erhebung wurde von der Grundentscheidung ausgegangen, dass zur Erhebung der beruflichen Handlungskompetenz quantitative Verfahren mit qualitativen Verfahren kombiniert werden müssen (vgl. EARA 2010, 38). Insofern galt es, die durchgeführte Feststellung der Kompetenzen mit qualitativen Aussagen der Schüler und Lehrer in Beziehung zu setzen und ggf. zu relativieren. In Anlehnung an die Unterscheidung der KMK wurde zudem angestrebt, die berufliche Handlungskompetenz in ihren Teilkategorien Sach-/ bzw. Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbst-/ bzw. Personalkompetenz zu erheben.

Schließlich wurde methodologisch davon angegangen, dass die Reichweite der Aussagen, die getroffen werden können, aufgrund geringer Stichproben eher gering ist und die Aussagen nicht verallgemeinerbar sind. Zwar wird in der Erhebung die zur Verfügung stehende Grundgesamtheit befragt, eine verallgemeinerbare Aussagekraft der Ergebnisse ist jedoch aufgrund der sehr geringen Grundgesamtheit der Experimentalgruppe als problematisch einzuschätzen.

Seitens der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Fragen bearbeitet, wie sich die Schüler an der G18 im Vergleich zu Schüler des Assistenzberufs TAI, die Schüler an der H17 im Vergleich zu Schülern der höheren Handelsschule und beide Ausbildungsgänge im Vergleich zu Schülern der entsprechenden dualen Ausbildungen hinsichtlich ihrer beruflichen Handlungskompetenzen entwickeln sowie welche Kompetenzen die Schüler des Schulversuchs zum Ende des schulischen bzw. des gesamten Ausbildungsweges haben.

Ausgehend von dieser Zielsetzung wurde in Anlehnung an den bestehenden Hamburger Schulleistungstest ULME ein Design für die Kompetenz- und Motivationsfeststellung (KuM_EARA 1.0 und 2.0) entwickelt, mit dem die beruflichen Fachleistungen, Methoden- und Sozialkompetenzen der Schüler des

Durchgang 08 und 09 erhoben wurden. Diese Testversion wurde in Zusammenarbeit mit dem LIQ entwickelt und ausgewertet. In der ersten Version enthielt die Kompetenz- und Motivationsfeststellung KuM_EARA 1.0 folgende Tests (vgl. Abbildung 5):

- Fragebogen für Methodenkompetenzen (LEHMANN u. a. 2005)
- Inventar sozialer Kompetenzen (KANNING 2009)
- Basiskompetenzen: Figurentest, Mathematik, Leseverständnis, Fachenglisch (LEHMANN u. a. 2005)
- Fragebogen zur Motivationsvarianten und motivationalen Bedingungen im Unterricht (PRENZEL 2007)
- Fachleistungstest für den Beruf Bürokaufmann in Anlehnung an die Fachleistungstest ULME III (LEHMANN u. a. 2007)
- Fachleistungstest für den Beruf Fachinformatiker in Anlehnung an die Fachleistungstest ULME III (LEHMANN u. a. 2007)

In der späteren Testversion KuM_EARA 2.0 wurde auf die Erhebung der Basiskompetenzen verzichtet.

1. Tag	H17	Dauer = 108 min	G18
Einleitung		10 min	
Methoden- und Sozialkompetenz	Ulme 1+2: Fragebogen für Methodenkompetenzen + Kanning: Sozialkompetenzen	20 min + 10 min	Ulme 1+2: Fragebogen für Methodenkompetenzen + Kanning: Sozialkompetenzen
Intelligenztest	Ulme 1+2: Figurentest	8 min	Ulme 1+2: Figurentest
Mathematik	Ulme 1+2: Mathematik 1 + 2	60 min	Ulme 1+2: Mathematik 1 + 2
2. Tag	H17	Dauer = 155 min	G18
Motivationen	Prenzel: Lernmotivation	10 min	Prenzel: Lernmotivation
Deutsch	Ulme 1+2: Leseverständnis	60 min	Ulme 1+2: Leseverständnis
Englisch	Ulme 1+2: Fachenglisch	25 min	Ulme 1+2: Fachenglisch
Fachkompetenz	Ulme 3: Fachleistungstest BK	60 min	Ulme 3: Fachleistungstest IT

Abbildung 5: Testaufbau zur Kompetenz- und Motivationsfeststellung KuM_EARA 1.0

Die Kompetenz- und Motivationsfeststellung im Rahmen des Schulversuchs wurde mit dem Durchgang 08 zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt und mit dem Durchgang 2009 zu einem Zeitpunkt. Wie die folgende Abbildung 6 deutlich macht, wurde zum Durchgang 08 keine aktuelle Vergleichsgruppe hinzugezogen, in der Auswertung wurden jedoch die Daten der ULME III Erhebung verwendet.

Erhebungszeitpunkte

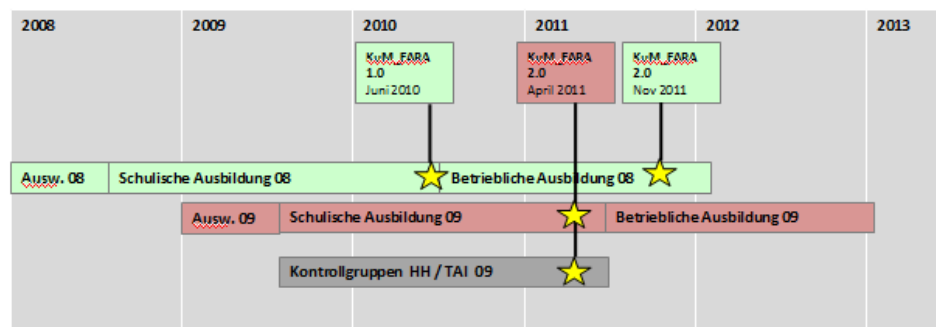


Abbildung 6: Erhebungszeitpunkte der vergleichenden Kompetenz- und Motivationsfeststellung

An der Untersuchung waren im Durchgang 08 (KuM_EARA 1.0 im Juni 2010) 17 Schüler und im Durchgang 09 (KuM_EARA 2.0 im April 2011) 29 Schüler aus dem Bildungsgang für Kaufleute für Bürokommunikation des Schulversuchs einbezogen. Aus dem Bildungsgang der Fachinformatiker für Systemintegration waren im Durchgang 08 14 Schüler und im Durchgang 09 13 Schüler an der Erhebung beteiligt.

Die Schülergruppe des Durchgangs 08 wurde zwar am Ende des gesamten Ausbildungsgangs im November 2011 partiell zum zweiten Mal befragt, um die Kompetenzentwicklung deutlich zu machen. Aufgrund geringer Schülerzahlen nach dem Übergang in den betrieblichen Abschnitt standen dabei jedoch nur noch 8 Schüler zur Verfügung, so dass auf die Auswertung der Daten verzichtet wurde.

Die Auswertung der Kompetenzfeststellung erfolgte hypothesengeleitet, wobei sich die Hypothesen im ersten Erhebungsdurchgang im Juni 2010 auf den Vergleich der Experimentalgruppe mit bestehenden Ergebnissen aus den Untersuchungen ULME III bezogen.

Erhebung der Fachkompetenz

In der Ulme III-Untersuchung wurden im Frühjahr 2005 alle Schüler der Abschlussklassen in den hier relevanten Berufen Fachinformatiker und Bürokaufmann sowie in 15 weiteren Berufen getestet. Ziel der Ulme III-Untersuchung war es, „empirisch gestützte Aussagen zu den am Ende einer Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems erreichten allgemeinen und beruflichen Kompetenzen vorzunehmen“ (LEHMANN u. a. 2007, 15) sowie „etwas

über die allgemeinen und fachspezifischen Lernstände“ (LEHMANN u. a. 2007, 21) zu erfahren.

Die für ULME und EARA verwendeten beruflichen Fachleistungstests beziehen sich auf „die Erfassung kontextspezifischer kognitiver Leistungsdispositionen“ (SEEBER 2008, 75) und wurden so konzipiert, dass die Beurteilung von Kompetenzen innerhalb der betreffenden Domänen durch eine ausreichende Breite an Anforderungen, Inhalten und Antwortformaten ermöglicht wird. Die Aufgaben stellen dabei Indikatoren einer Leistungsdisposition (der ökonomischen bzw. informationstechnischen Fachleistung) dar. Mit dem ausgewählten Testsetting wird somit insbesondere auf kognitiv abprüfbare Bereiche der Fachkompetenz abgezielt und damit ein wesentlicher Teil von der beruflichen Handlungsfähigkeit erhoben. Die Ergebnisse lassen allein jedoch noch keine belastbare Aussage zur Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Schüler zu. In der Erhebung KuM-EARA 1.0 wurden die Testitems der ULME-Fachleistungstest zusammengefasst. Da sowohl im ULME III-Datensatz als auch im EARA-Datensatz dieselben Items zusammengefasst wurden, bleiben die Ergebnisse vergleichbar.⁵

Zur Auswertung der Ergebnisse der Fachleistungstest wurde die folgende Hypothese zugrunde gelegt:

Schüler, die den Bildungsgang TAI SI besuchen, zeigen am Ende der schulischen Ausbildung schlechtere Ergebnisse zu dem Fachleistungstest als die ULME III-Schüler aber bessere Ergebnisse als die Schüler der TAI-Klassen bzw. der Höheren Handelsschule.

Wie in der Hypothese deutlich wird, beziehen sich die Aussagen auf den Vergleich der Experimentalgruppe mit den 2005 getesteten ULME III-Schülern und den Berufsfachschulklassen (bzw. Klassen der Höheren Handelsschule) der jeweils relevanten Berufe. Da die ULME III-Schüler zum damaligen Testzeitpunkt eine duale Ausbildung abgeschlossen haben, hatten sie sowohl hinsichtlich des Aufbaus bzw. des Konzepts als auch bezüglich der Dauer einen anderen Bildungsgang absolviert als die Experimentalgruppe.

⁵ Die sogenannten „Wahr-Falsch-Aufgaben“ wurden zusammengefasst, da bei den Einzelitems eine Ratewahrscheinlichkeit von 50% vorliegt. Auch bei Zuordnungsaufgaben wurden Einzelitems zusammengefasst, da zwischen den Einzelitems eine Abhängigkeit besteht, die das Lösen weiterer Aufgaben erleichtert. Um diesen Effekt auszuschließen ist eine Zusammenfassung notwendig.

Ein Vergleich der beiden Gruppen erschien trotzdem sinnvoll, da beide Schülergruppen einen berufsqualifizierenden Abschluss in den jeweiligen Berufen erlangen und demnach spätestens zum zweiten Messzeitpunkt am Ende der gesamten Ausbildung, den die Experimentalgruppe 08 im November 2011 durchläuft, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglich ist. Die Grundüberlegung im Design der Untersuchung war diesbezüglich, dass zu beiden Messzeitpunkten bei einer Gruppe identische Tests eingesetzt werden, diese aber zum ersten Zeitpunkt von den Schülern der Experimentalgruppe „noch“ nicht so erfolgreich bearbeitet werden können.

An der Kompetenzfeststellung KuM_EARA 1.0 haben im Bereich der **BFSvq+KfB** 17 Schüler der Experimentalgruppe teilgenommen. Die Ergebnisse dieser Fachleistungstests wurden mit den ULME-Testergebnissen von 160 Schülern verglichen. Zur Einordnung der Ergebnisse dienen die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schüler der Experimentalgruppe und die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse aller Schüler, die 2005 in diesem Beruf an der ULME-III-Erhebung teilgenommen haben.

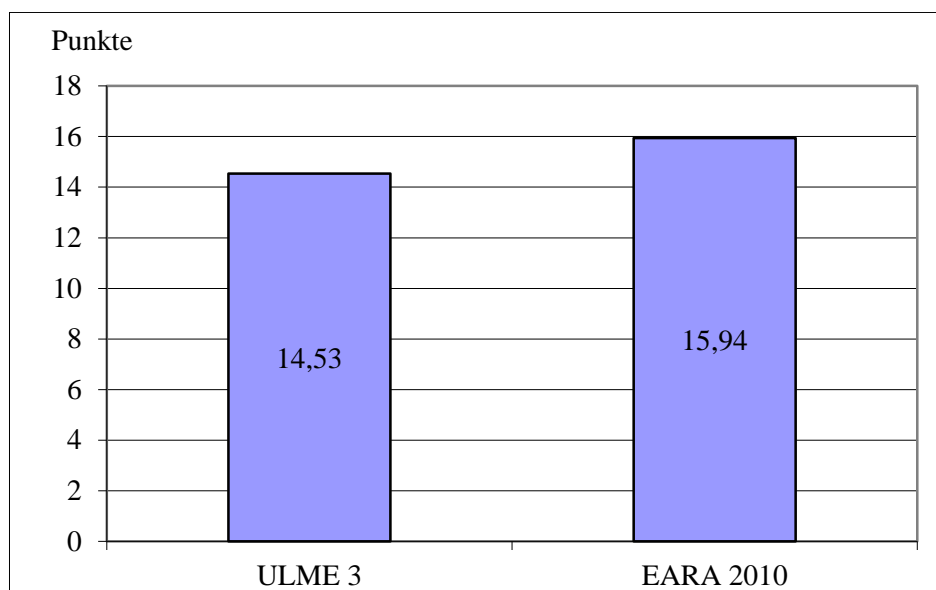


Abbildung 7: Durchschnittlich erreichte Punkte im Fachleistungstest Bürokaufleute KuM_EARA 1.0 im Vergleich mit ULME III

Die Auswertung der Daten ist in Abbildung 7 zusammengefasst. Die Schüler beider Gruppen konnten die maximale Punktzahl 39 erreichen. Da Einzel-Items zusammengefasst wurden, haben die Schüler insgesamt mehr als 39 Aufgaben gelöst. Wie aus Abbildung 7 ersichtlich wird, erzielten die Schüler der EARA-

Experimentalgruppe durchschnittlich 15,94 Punkte, wobei das schlechteste Ergebnis 6 Punkte bzw. richtige Aufgaben betrug und das beste Ergebnis 23 Punkte. Die Schüler der ULME III-Kontrollgruppe erreichten durchschnittlich 14,53 Punkte.

Werden die Leistungen einzelner Lerngruppen verglichen, so können Klassen- bzw. Schulunterschiede als "deutlich" bezeichnet werden, wenn die Effektstärke $> 0,3$ Standardabweichungen beträgt. Mit dem hier errechneten Effekt von 0,26 kann zwar nicht von einem deutlichen, dennoch aber von einem nicht zu unterschätzenden Effekt ausgegangen werden, d.h. die Ergebnisse der Schüler des Bildungsgangs BFSvq+KfB im Fachleistungstest können im Durchgang 08 als „nahezu deutlich“ besser eingeordnet werden.

Ein Vergleich der beiden getesteten BFSvq+KfB-Durchgänge (im Folgenden: BFSvq+KfB 1u2) mit den ULME III-Ergebnissen einerseits und den Ergebnissen der Schüler der Höheren Handelsschule andererseits zeigen, dass sich abgesicherte Unterschiede in den erreichten Fachleistungen ergeben (Varianzanalyse, $p < .01$, post-hoc Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur). Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen BFSvq+KfB 1u2 und Bürokaufleuten (ULME3) ist gering ($d = -0,4$), der Mittelwertsunterschied zwischen BFSvq+KfB1u2 und Höherer Handelsschule erreicht jedoch eine mittlere Effektstärke ($d = 0,7$).

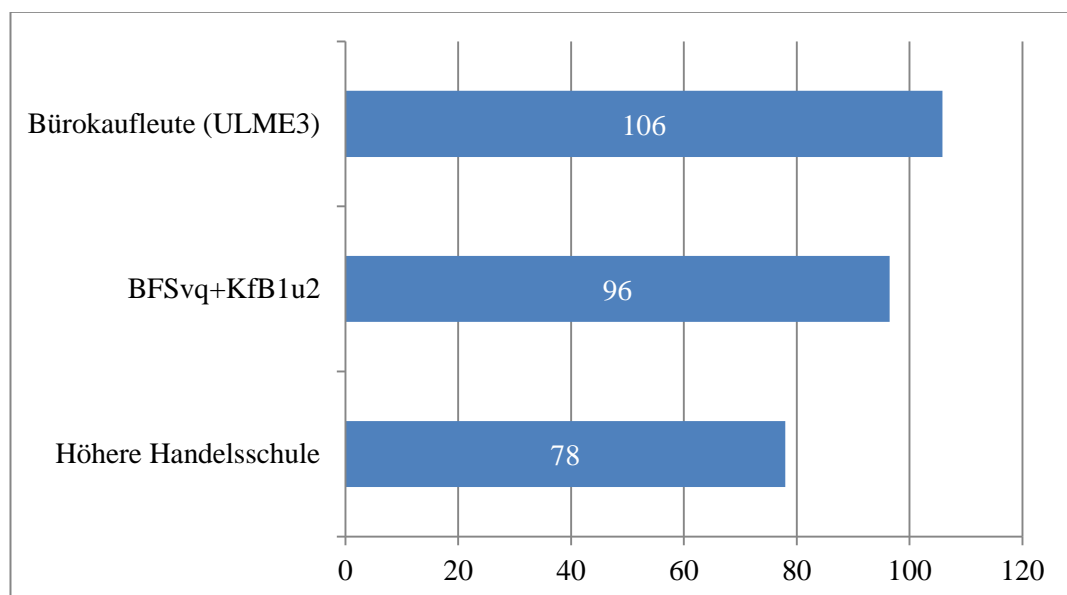


Abbildung 8: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB (EARA1.0 und EARA2.0) mit Höherer Handelsschule (EARA2.0) sowie ULME III

Auch in der Kompetenzfeststellung im Bereich der **TAISI** zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Dort haben im Durchgang 08 14 Schüler der Experimentalgruppe

teilgenommen. Sie wurden mit 86 ULME III-Testergebnissen verglichen. Auch hier dienen zur Einordnung die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schüler der Experimentalgruppe und die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse aller Schüler, die 2005 in diesem Beruf an der ULME III-Erhebung teilgenommen haben.

Die Schüler der Experimentalgruppe (rechte Säule) erzielten durchschnittlich 23,64 Punkte. Auch dieser Wert unterscheidet sich vom Vergleichswert aus der ULME III-Untersuchung (durchschnittlich 21,81 Punkte).

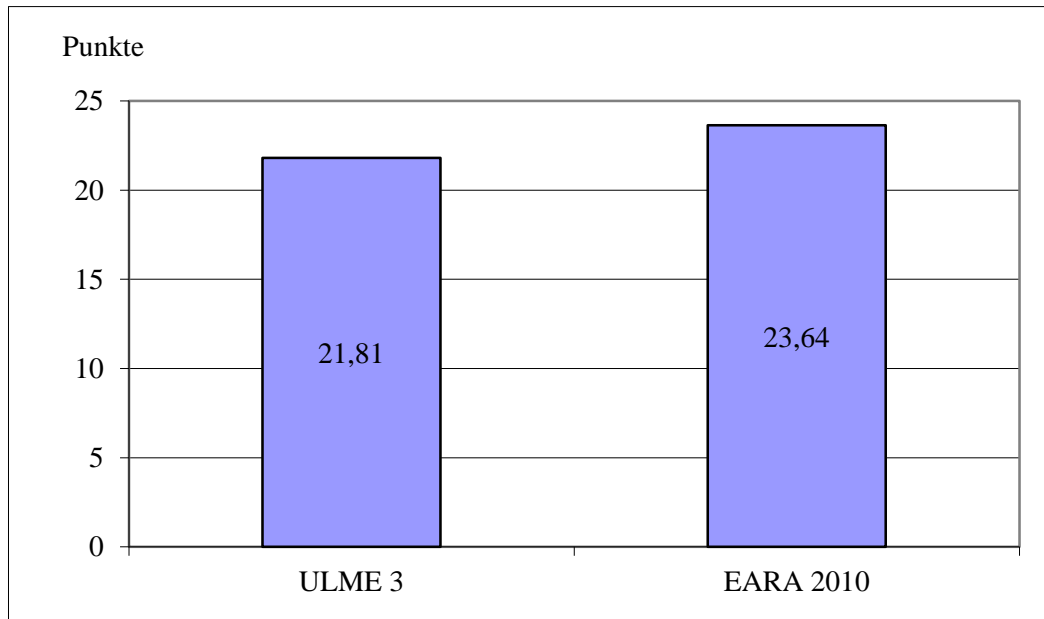


Abbildung 9: Durchschnittlich erreichte Punkte im Fachleistungstest Fachinformatiker Ergebnisse KuM_EARA 1.0 im Vergleich mit ULME III, Fachleistungstest Fachinformatiker

Da die in diesem Fall eine Effektstärke von 0,38 vorliegt, sind die Ergebnisse der Schüler des Bildungsgangs TAISI im Fachleistungstest für Fachinformatiker als deutlich besser einzuordnen als die der ULME-III-Schüler.

Ein Vergleich der beiden getesteten TAISI-Durchgänge (im folgenden TAISI1u2) mit den ULME III-Ergebnissen einerseits und den Ergebnissen der Schüler der Berufsfachschule für Technische Assistenten für Informatik andererseits zeigen, dass zwischen den Fachinformatikern (ULME III) und den TAISI1u2 kein Unterschied hinsichtlich der erreichten Fachleistungen besteht. Jedoch erreichen sowohl Fachinformatiker (T-Test, $p < .01$) als auch die TAISI (Mann-Whitney-U-Test, $p < .01$) höhere Werte als die Technischen Assistenten. Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen TAISI1u2 und Technischen Assistenten ist groß ($d = 1,2$).

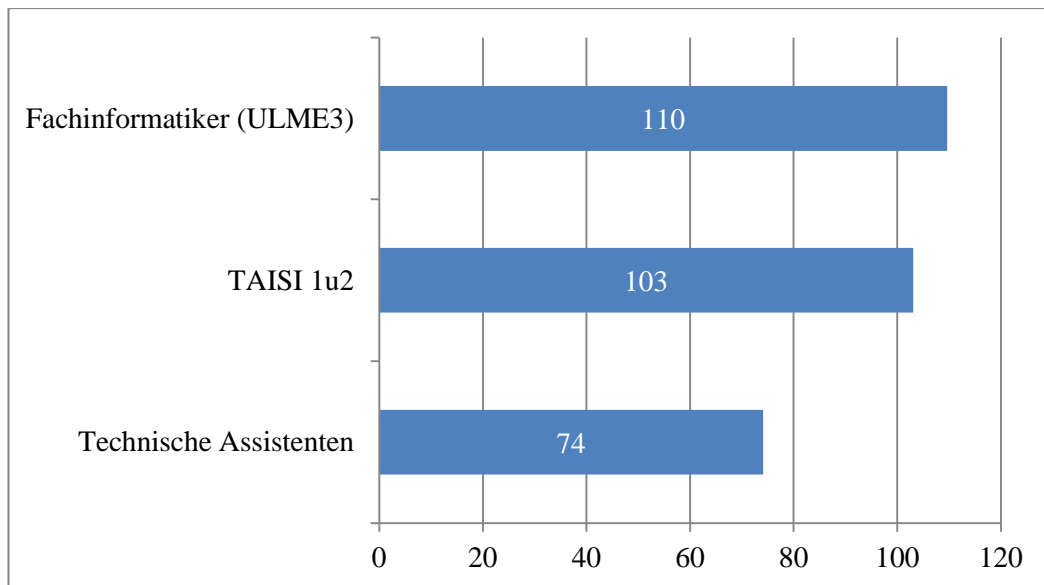


Abbildung 10: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) sowie ULME3

In der Untersuchungshypothese wurde davon ausgegangen, dass die Schüler der Experimentalgruppe deutlich schlechtere Ergebnisse in den Fachleistungstests zeigen würden⁶ als die ULME-III-Ergebnisse, aber bessere Ergebnisse als die der TAI-Klassen bzw. der Höheren Handelsschule. Ausgehend davon erschienen die Ergebnisse nach der ersten Erhebung mit dem Durchgang 08 als bemerkenswert.

- Zunächst war mit diesen Ergebnissen des Durchgangs 08 die Ausgangshypothese widerlegt, dass die Schüler der Experimentalgruppe im Schulversuch schlechtere Ergebnisse in den Fachleistungstest zeigen als die Kontrollgruppe ULME III (siehe Abbildung 7 und 9). In der Zusammenführung der Durchgangs 08 und 09 bestätigt sich jedoch die Ausgangshypothese (vgl. Abbildung 8 und 10).
- Die Ergebnisse nach der Erhebung des Durchgangs 08 legten zudem die Schlussfolgerung nahe, dass die Schüler aus dem Schulversuch in beiden Bildungsgängen bereits nach dem zweijährigen schulischen Abschnitt ein ähnliches, zum Teil sogar besseres Fachleistungsniveau besitzen als das Niveau, welches im dualen System zum Abschluss der dualen Ausbildung erreicht wird. Durch die Erhebung im Durchgang 09 wurden diese Ergebnisse relativiert, so dass die Ausgangshypothese weitgehend bestätigt ist,

⁶ Aufgrund ihrer kürzeren 2-jährigen Ausbildungszeit und aufgrund des vollschulischen Modells, das zu diesem Messzeitpunkt noch keine betrieblichen Anteile im Lernprozess der Schüler vorsieht.

wenngleich nicht von deutlichen Effekten, sondern von einer mittleren Effektstärke auszugehen ist.

Insgesamt decken diese Ergebnisse die Frage auf, welcher Zusammenhang tatsächlich zwischen schulischen und betrieblichen Lernergebnissen zu sehen ist, da sich hier die Vermutung aufdrängt, dass wenig komplementäre Elemente zwischen den Lernwelten Schule und Betrieb bestehen.

Zudem ist zu fragen, welche Faktoren die Kompetenzentwicklungsprozesse von Schülern beeinflussen und welche Reichweite demzufolge auch punktuellen Messergebnissen zugeschrieben werden kann. So zeigt die folgende Abbildung 11, die in Anlehnung an HELMKE (2007) entwickelt wurde, welche Bedingungsfaktoren das Lernen in schulischen Prozessen beeinflusst.

Die durch Fachleistungstest gemessenen Ergebnisse können demnach als Outputfaktoren gelten, die nach oder während eines Lernprozesses als Effekt (Ertrag 1) gemessen werden, dabei aber durch verschiedene Kontextfaktoren beeinflusst werden. Auch die zuvor stattfindenden Lernprozesse sind bereits durch verschiedene Bedingungsfaktoren im Unterricht, durch die Lernaktivitäten des einzelnen sowie durch spezifische Inputfaktoren beeinflusst. Ausgehend davon ist zu betonen, dass an dieser Stelle nicht eindeutig darauf geschlossen werden kann, **warum** die Schüler der Experimentalgruppe zunächst bessere Ergebnisse gezeigt haben als die Kontrollgruppe ULME III.

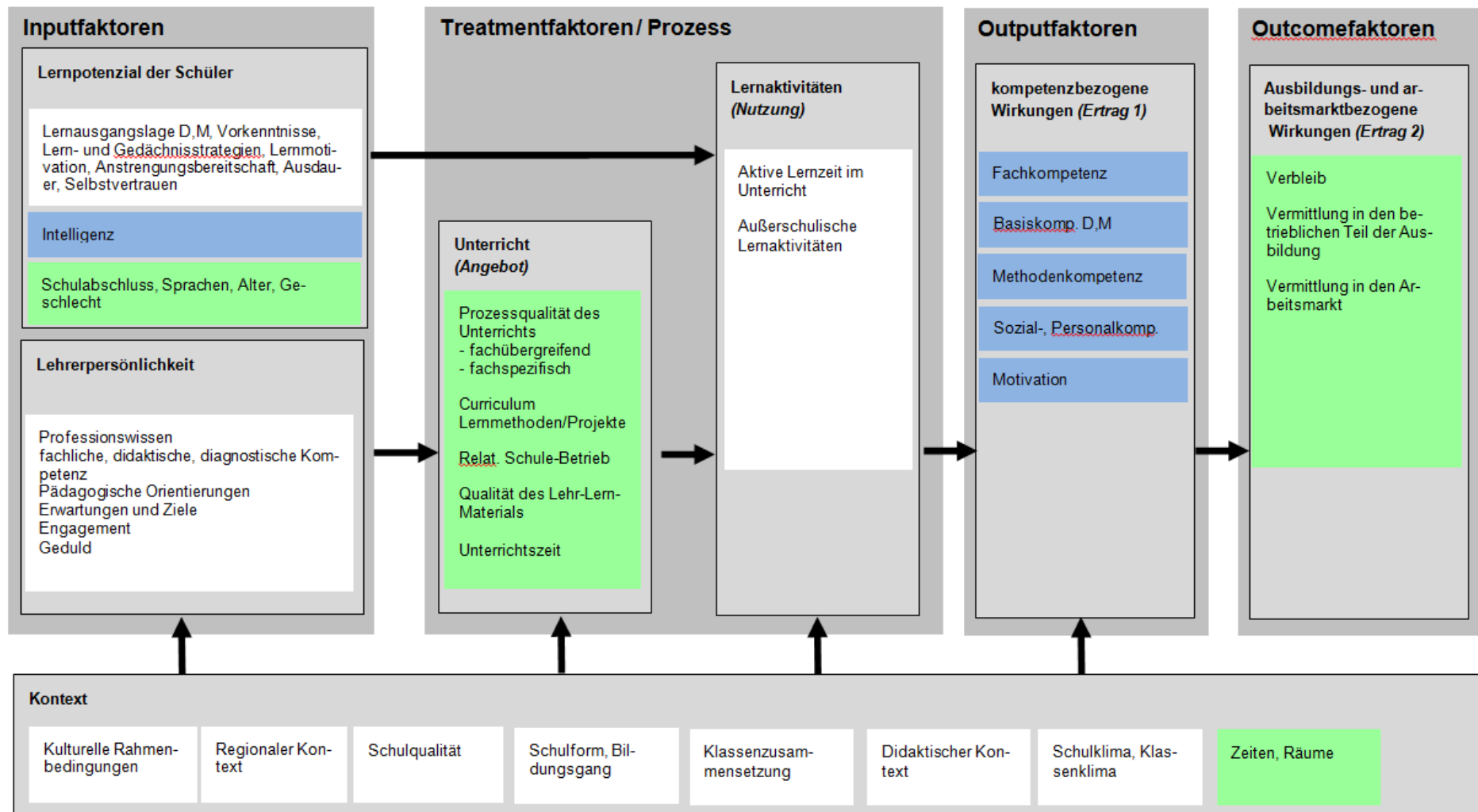


Abbildung 11: Bedingungsfaktoren zur Effektmessung (in Anlehnung an HELMKE 2007)

Schließlich stellt sich angesichts dieser Ergebnisse die grundsätzliche Frage, ob die eingesetzten Fachleistungstests insbesondere schulisch-erwerbbares Wissen abprüfen und dadurch von der Experimentalgruppe des Durchgangs 08 zunächst erfolgreicher bearbeitet werden konnten als von der Kontrollgruppe, die innerhalb der dualen Ausbildung insgesamt nur ein Jahr Unterricht erhält.

Erhebung zu Methodenkompetenzen (Lernstrategien)

Neben den Fachleistungstests wurden in KuM_EARA auch Fragebögen eingesetzt, mit denen fachübergreifende Lernstrategien und Sozialkompetenzen der Schüler erhoben werden sollten. Zur Erhebung der Methodenkompetenzen wurde ein Fragebogen eingesetzt, der bereits in der Ulme I-Erhebung unter dem Titel „Fragebogen zu Lernstrategien“ (LEHMANN u. a. 2005, 14f.) verwendet wurde. Mit diesem Instrument wird den methodischen Lerndispositionen nachgegangen, die in der beruflichen Erstausbildung bedeutsam sind. Der Fragebogen geht auf ein Instrument zurück, das von STRAKA (2005) entwickelt und pilotiert wurde.

Die getesteten Schüler geben dazu auf einer 4er-Skala zwischen „1-trifft überhaupt nicht zu“, „2-trifft eher nicht zu“, „3-trifft eher zu“ und „4-trifft völlig zu“ an, wie sie in der Schule und zu Hause lernen. Die ursprünglichen 59 Items wurden bereits für die Ulme 1-Erhebung auf 24 Items gekürzt. Die Lerngewohnheiten werden in der Auswertung zu drei Subskalen *Lernprozesse planen und organisieren*, *Lernprozesse strukturieren* und *Lernprozesse kognitiv und metakognitiv reflektieren* zusammengeführt.

Die Hypothese, die dem Einsatz des Instruments in der EARA-Erhebung zugrunde lag, lautete folgendermaßen:

Schüler, die den Bildungsgang TAISI besuchen, zeigen gute Ergebnisse (zutreffende Einschätzungen) zu ihrer Methodenkompetenz (aufgrund handlungsorientierter Lernprojekte und -methoden).

Es wurden insgesamt 31 Schüler aus den beiden Klassen des Durchgangs 08 im Schulversuch erreicht (16 Schüler des Bildungsgangs BFSvq+KfB und 15 Schüler des Bildungsgangs TAISI).

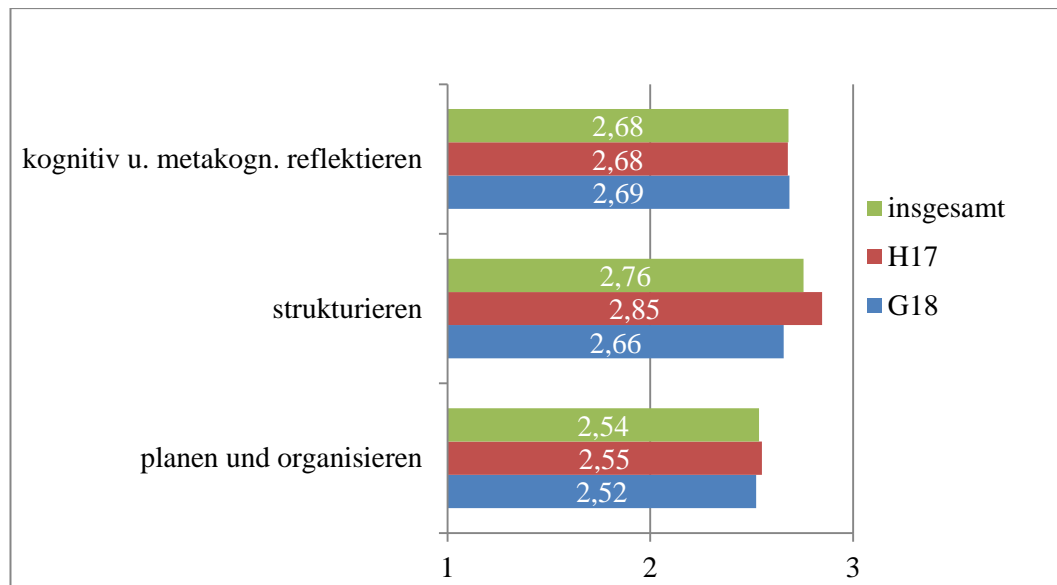


Abbildung 12: Mittelwertvergleich KuM_EARA 1.0, Fragebogen zu Methodenkompetenzen

Die Auswertung zeigt, dass die Gesamtgruppe der beiden Klassen im ersten Durchgang in der Subskala *Lernprozesse strukturieren* den höchsten Mittelwert (2,76) erreicht. Die dahinterliegenden Aussagen wie „Bevor ich mich zum Lernen hinsetze, ordne ich alles so, dass ich mich gut zurechtfinde“, „Meine Mitschriften aus dem Unterricht hefte ich ab“ oder „Zum behalten lese ich die entsprechenden Textabschnitte mehrmals durch“ werden also von den Jugendlichen im Schulversuch als weitgehend zutreffend eingeschätzt. Weniger Zustimmung erhalten demgegenüber die Aussagen der Subskala *Lernprozesse kognitiv und metakognitiv reflektieren* (Mittelwert 2,68) und *Lernprozesse planen und organisieren* mit einem Mittelwert von bei 2,54. Da dieses Ergebnis nur dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,54 entspricht, ist zu folgern, dass viele Schüler die Aussagen wie „bevor ich anfangen zu lernen, überlege ich mir, was ich erreichen möchte“ und „Zur Vorbereitung einer Klassenarbeit mache ich mir einen Zeitplan“ als nicht als zutreffend bewerten.

Die einzelnen Experimentalgruppen der beiden Bildungsgänge unterscheiden sich lediglich in ihrer Einschätzung im Bereich *Lernprozesse strukturieren* deutlich voneinander (Effektstärke 0,38), da die Schüler des Bildungsgangs für Bürokaufleute einen Mittelwert von 2,84 erreichen, während die Schüler des Bildungsgangs für Fachinformatiker ein Mittelwert von 2,66 aufweisen. Cronbachs Alpha als Wert, der die Güte der internen Konsistenz einer Skala angibt, liegt in den drei ausgewerteten Subskalen bei 0,72 (*Lernprozesse planen und organisieren*), 0,68 (*Lernprozesse*

strukturieren) und 0,58 (Lernprozesse kognitiv und metakognitiv reflektieren), so dass von einer weitgehend zufriedenstellenden Skalengüte ausgegangen werden kann.

In der zugrunde gelegten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass die Schüler, die den Bildungsgang TAISI besuchen, gute Ergebnisse (zutreffende Einschätzungen) zu ihrer Methodenkompetenz zeigen. Dazu kann zusammenfassend festgestellt werden, dass lediglich in den Subskalen *Lernprozesse strukturieren* und *Lernprozesse planen und organisieren* bestätigende Selbsteinschätzungen der Schüler vorliegen. Relativierend muss jedoch hinzugefügt werden, dass die hier vorliegenden Selbsteinschätzungen lediglich einen der möglichen Zugänge darstellen und durch Fremdeinschätzungen der Lehrer ergänzt werden müssten.

In der berufsbezogenen Zusammenschau beider Schulen gegenüber den jeweiligen Kontrollgruppen, die in der Erhebung KuM_EARA 2.0 hinzugezogen wurde, ergeben sich, wie die untenstehenden Abbildungen 13 und 14 zeigen, keine signifikanten Unterschiede. Es ist also davon auszugehen, dass die Schüler der Experimentalklassen zum Messzeitpunkt über ein ähnliches Niveau hinsichtlich ihrer Lernstrategien verfügen wie die Klassen der TAI bzw. der Höheren Handelsschule.

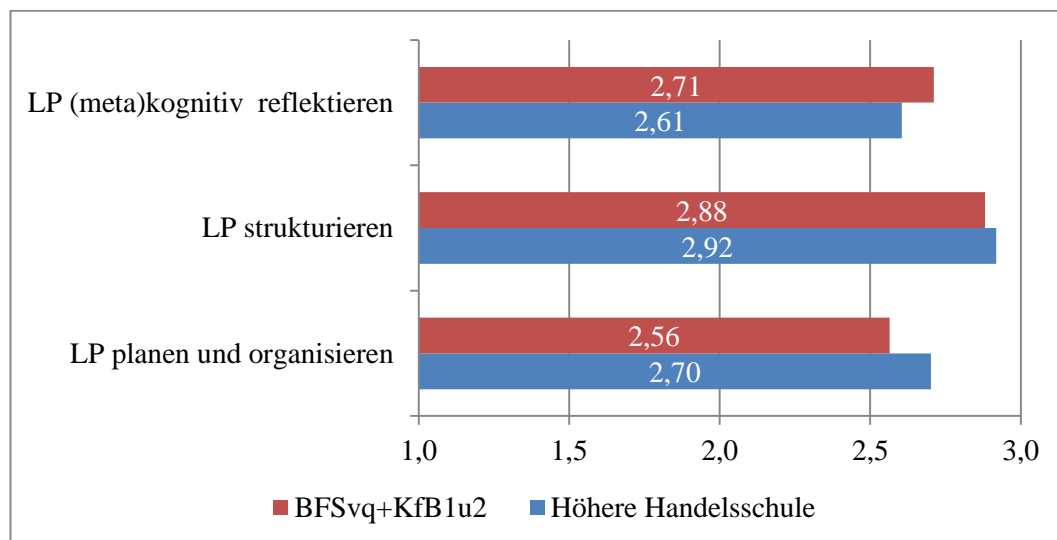


Abbildung 13: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB 1u2 (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Lernstrategien

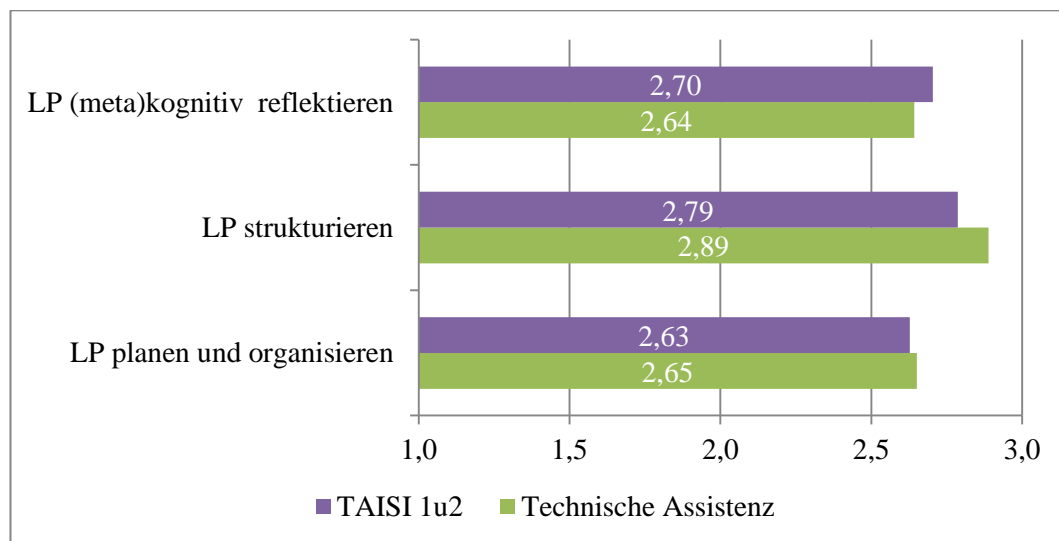


Abbildung 14: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Lernstrategien

Erhebung der Sozialkompetenzen

Zur Erhebung der Sozialkompetenzen wurde das Inventar sozialer Kompetenzen (ISK) herangezogen (KANNING 2009). Dieses Instrument ermöglicht die Abbildung sozialer Kompetenzen, die Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten bilden. In dem Fragebogen müssen die Probanden sich selbst einschätzen und die vorgelegten Aussagen anhand einer vierstufigen Zustimmungsskala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft sehr zu“) bearbeiten. Eingesetzt wurde eine Kurzversion des ISK mit 33 Items. Der Test wurde ausführlich nach den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und Ökonomie des Verfahrens analysiert (vgl. KANNING 2009).

Dem Test liegt folgendes Begriffsverständnis sozialer Kompetenz zugrunde: „Soziale Kompetenz ist die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens [...] fördert. Sozial kompetentes Verhalten ist das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (KANNING, 2009, 8). Es werden vier Faktoren mit insgesamt 17 sozialen Einzelkompetenzen unterschieden:

Tabelle 6: Skalen des Inventars sozialer Kompetenzen (KANNING 2009, 15)

Faktor	Einzelkompetenzen
Soziale Orientierung	Prosozialität, Perspektivübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft, Zuhören
Offensivität	Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit
Selbststeuerung	Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Internalität
Reflexibilität	Selbstdarstellung, direkte Selbstaufmerksamkeit, indirekte Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung

Individuen, die sich durch eine sehr hohe *soziale Orientierung* auszeichnen, können sich gut in die Lage anderer versetzen, sie hören aktiv zu, sind offen gegenüber anderen Werte- und Normvorstellungen, haben eine positive Einstellung gegenüber anderen und es gelingt ihnen, bei Konflikten auf den die beteiligten Personen einzugehen und deren Interessen zu berücksichtigen.

Die Sekundärskala der *Offensivität* beschreibt wie sehr ein Individuum in der Lage ist, aktiv mit anderen in Kontakt zu treten, neue Kontakte zu knüpfen, sich mit auftretenden Konflikten auseinander zu setzen und Entscheidung zu treffen.

Die Sekundärskala der *Selbststeuerung* kennzeichnet, inwiefern eine Person ihr eigenes Handeln bezüglich der Wirkung auf die Umwelt reflektieren kann. Selbststeuerung beschreibt darüber hinaus das Temperament einer Person und ist ein Indikator dafür, wie gut die Person auch in schwierigen Situationen ruhig und sachlich handelt und wie gut sie in der Lage ist, sich auf wechselnde Situationen einzustellen. Der Mittelwert aus den Items von vier Primärskalen ergibt die Selbststeuerung.

Die letzte der vier Sekundärskalen ist die der *Reflexibilität*. Reflexibilität bedeutet, dass eine Person ihr eigenes und das Verhalten ihres Gegenübers reflektiert. Sie nimmt die Reaktionen des Interaktionspartners wahr und stellt sich selbst in der Situation angepasst vorteilhaft dar.

Konfrontiert man diese vier Sekundärskalen mit der Unterscheidung der Kompetenzdimensionen der KMK, so zeigt sich, dass sich die Sekundärskalen Offensivität und soziale Offenheit dabei auf Situationen der soziale Interaktion beziehen und auch in der Begriffsfassung der KMK als Sozialkompetenzen anzusehen sind. Demgegenüber sind die Sekundärskalen Selbststeuerung und

Reflexibilität eher in den Bereich der Personalkompetenzen der KMK-Begriffsfassung einzuordnen.

Folgende Hypothesen wurden zur Auswertung der ersten Erhebung (KuM_EARA 1.0 im Juni 2010) zugrunde gelegt:

Schüler, die den Bildungsgang TAISI besuchen, zeigen gute Ergebnisse zur Sozialkompetenz (aufgrund handlungsorientierter Lernprojekte und -methoden)

Es wurden insgesamt 31 Schüler aus den beiden Klassen des Durchgangs 08 im Schulversuch befragt (15 Schüler TAISI, 16 Schüler BFSvq+KfB).

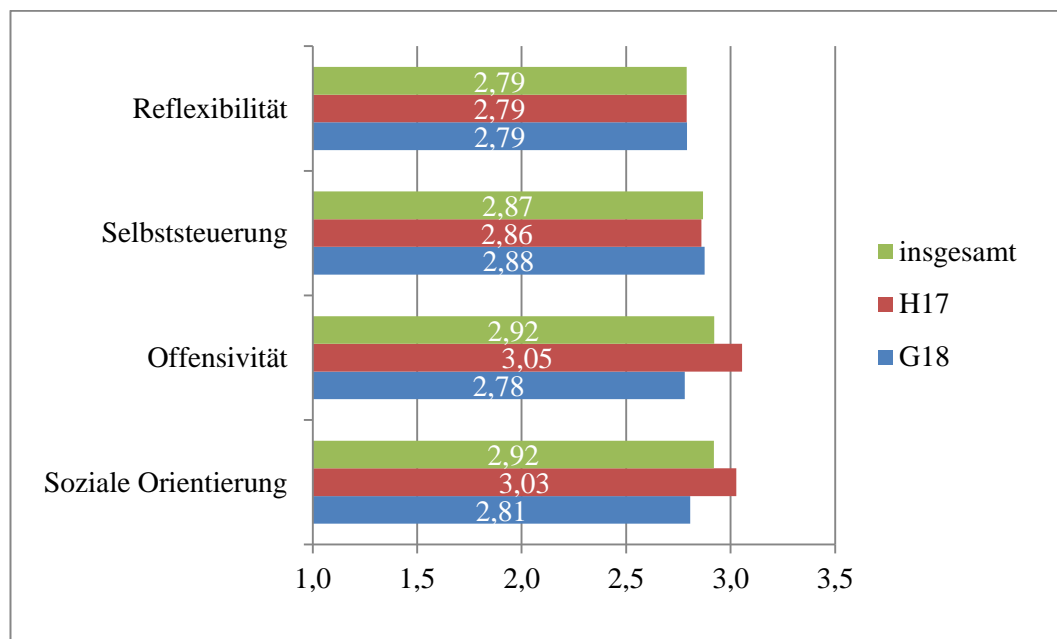


Abbildung 15: Mittelwertvergleich KuM_EARA 1.0, Fragebogen zu Sozialkompetenzen

Die Auswertung (Abbildung 15) zeigt, dass die Gesamtgruppe in den Sekundärskalen „Offensivität“ (2,92) und „soziale Orientierung“ (2,92) den höchsten Mittelwert erreicht. Die dahinterliegenden Aussagen werden also von den Jugendlichen im Schulversuch als weitgehend zutreffend eingeschätzt. Etwas weniger Zustimmung erhalten demgegenüber die Aussagen der Sekundärskalen „Selbststeuerung“ (2,86) und „Reflexibilität“ (2,79).

Die einzelnen Experimentalgruppen der beiden Schulen unterscheiden sich lediglich in ihrer Einschätzung im Bereich „Offensivität“ deutlich voneinander (Effektstärke 0,76), da die Schüler des Bildungsgangs für Bürokaufleute einen Mittelwert von 3,05 erreichen, während bei den Schülern des Bildungsgangs für Fachinformatiker ein Mittelwert von 2,78 besteht. Auch die Einschätzungen im Bereich der Sekundärskala

„Soziale Orientierung“ unterscheiden sich deutlich voneinander (Effektstärke 0,55). Auch hier haben die Schüler des Bildungsgangs für Bürokaufleute eine positivere Selbsteinschätzung (Mittelwert 3,02 gegenüber 2,8).

In der zugrunde gelegten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass die Schüler, die den Bildungsgang TAISI besuchen, zutreffende Einschätzungen zu ihrer Sozialkompetenz zeigen. Zusammenfassend kann dazu festgestellt werden, dass die Hypothese bestätigt werden kann, weil die Schüler beider Klassen eine weitgehend positive Einschätzung ihrer Fähigkeit haben, aktiv mit anderen in Kontakt treten zu können, neue Kontakte zu knüpfen, sich mit auftretenden Konflikten auseinander zu setzen und Entscheidungen zu treffen (Offensivität). Auch ihre Fähigkeit, sich in die Lage anderer zu versetzen, aktiv zuzuhören, offen gegenüber anderen Werte- und Normvorstellungen zu sein, anderen Einstellung anderen gegenüber aufgeschlossen zu sein und bei Konflikten auf andere Personen einzugehen schätzen sie als positiv ein. Damit liegen die positiven Einschätzungen der Schüler besonders in dem Inhaltsbereich der seitens der KMK als Sozialkompetenz angesehen wird.

Weniger gute Einschätzungen haben die Schüler zu ihren Fähigkeiten im Bereich der Sekundärskalen Selbststeuerung und Reflexibilität, was eher der Definition der Personalkompetenz seitens der KMK entspricht.

In der berufsbezogenen Zusammenschau gegenüber den jeweiligen Kontrollgruppen, die in der Erhebung KuM_EARA 2.0 hinzugezogen wurde, ergeben sich, wie die untenstehenden Abbildungen 16 und 17 zeigen, im Bereich der Technischen Assistenten für Informatik keine signifikanten Unterschiede. Es ist also davon auszugehen, dass die Schüler der Experimentalklassen im technischen Bereich zum Messzeitpunkt über ein ähnliches Niveau hinsichtlich ihrer Lernstrategien verfügten wie die Schüler der TAI- Klassen.

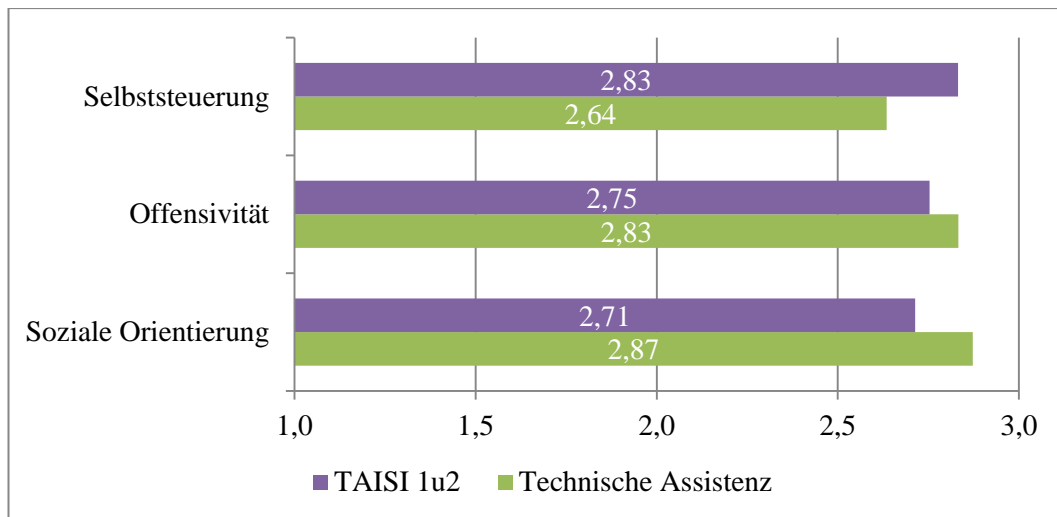


Abbildung 16: Mittelwertvergleich TAISI (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Sozialkompetenzen

Im kaufmännischen Bereich wird die ‚Offensivität‘ von den Schülern der Experimentalgruppe BFSvq+KfB 1u2 tendenziell höher eingeschätzt als von den Schülern der Höheren Handelsschule (T-Test, $p = .07$, $d = 0,4$)⁷

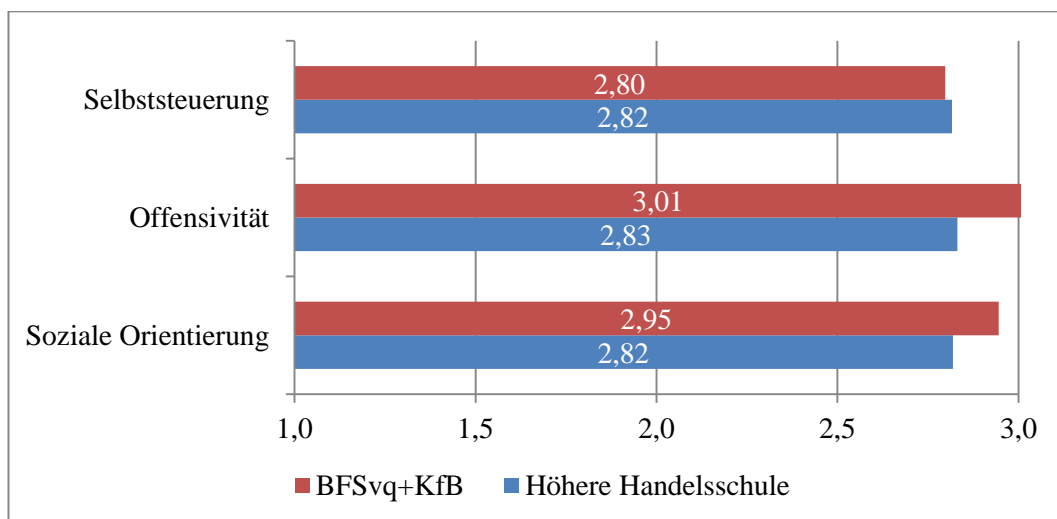


Abbildung 17: Mittelwertvergleich BFSvq+KfB 1u2 (EARA1.0 und EARA2.0) mit Technischen Assistenten (EARA2.0) zu Sozialkompetenzen

⁷ Effektstärke: ab $d = 0,2$ kleiner Effekt, ab $d = 0,5$ mittlerer und ab $d = 0,8$ starker Effekt (Cohen).

4.2 Motivation und Wahrnehmung der Schüler

Quelle für die folgenden Aussagen sind Gruppeninterviews mit den Schülern des Durchgangs 08, die an der H17 im November 2009 und an der G18 im März 2010 durchgeführt wurden. Eine Auswertung dieser Interviews ist bereits im Zwischenbericht erfolgt (siehe EARA 2010, Kap. 3.3.1.2 für die H17 und Kap. 4.3.1.2 für die G18 sowie Kap. 5.3.2). Außerdem werden die Ergebnisse des Fragebogens zu Motivationsvarianten und motivationalen Bedingungen im Unterricht dargestellt.

Zu beachten ist, dass die hier dargestellten Aussagen der Schüler wesentlich von Schülern stammen, die den schulischen Abschnitt fast vollständig durchlaufen hatten, weil bis zum Zeitpunkt der Interviews schon eine Reihe von Schülern ausgeschieden waren. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Schüler befragt wurden, deren Leistungsvermögen zu den Leistungsanforderungen der Bildungsgänge passten.

Die Entscheidung der Schüler für den Bildungsgang war maßgeblich durch die Möglichkeit geprägt, mehrere Abschlüsse innerhalb eines Bildungsgangs zu erlangen. Andere Gründe wie die erfolglose Suche eines Ausbildungsplatzes im dualen System, der Elternwille oder fehlende Alternativen waren eher nebensächlich. Das Auswahlverfahren wurde aufgrund der (geringen) selektiven Wirkung teilweise kritisch gesehen.

Die Schüler beider Standorte berichteten mit Blick auf den schulischen Abschnitt des Bildungsgangs überwiegend von positiven Lernerfolgen.

Die Erfahrungen im Rahmen der Praktikumssuche waren sehr unterschiedlich (sehr einfach oder sehr schwierig). Die Suche erfolgte in einigen Fällen über das private Netzwerk. Nur sehr vereinzelt wurde über eine ablehnende Haltung der Betriebe bzgl. des Schulversuchs berichtet. Die Bewertung der Praktika war heterogen und wesentlich abhängig vom Praktikumsbetrieb. Positiv fällt der sogenannte „Klebeffekt“ auf, bei dem Schüler über das Praktikum zu einer betrieblichen Ausbildung gekommen sind. Dieser Effekt wird von den Schülern als persönlicher Erfolg und Bestätigung ihrer Leistungen im Praktikum wahrgenommen. Insgesamt erscheinen die Praktika als ein Schlüsselement für das Selbstwertgefühl und die Motivation der Schüler. Die Mehrzahl der Schüler berichtete, dass schulisches Wissen bzw. in der Schule erworbene Kompetenzen im Praktikum nicht bzw. kaum

angewendet werden konnten. Vereinzelt wurde allerdings das Gegenteil berichtet. Als problematisch wurde die Verortung der Praktika in den Ferien angesprochen. Die Nachbereitung wurde als nicht ausreichend, aber im Gegensatz dazu auch vereinzelt als unnötig bewertet.

Nahezu alle Schüler beider Standorte hatten konkrete Vorstellungen über den weiteren Verlauf ihrer Ausbildung. Einige Schüler waren pessimistisch in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche und begründeten dies mit dem geringen Bekanntheitsgrad des neuen Bildungsgangs und befürchteten eine mangelnde Akzeptanz bei den Betrieben. Von einigen Schülern werden neben dem betrieblichen Abschnitt des Schulversuchs auch bewusst Alternativen angestrebt, z. B. eine duale Ausbildung oder ein Studium. Als Problem wurde angesprochen, dass der betriebliche Abschnitt nicht in einem anderen Bundesland absolviert werden könne.

Motivationsvarianten und motivationalen Bedingungen im Unterricht

Nachfolgend werden die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung zur Motivation dargestellt (vgl. PRENZEL 1996). Der Test erlaubt es, für verschiedene Motivationsvarianten und motivationsrelevante Bedingungen Aussagen über Häufigkeitsunterschiede zwischen Gruppen zu treffen. Als Kontrollgruppen für den Schulversuch sind Schüler des Bildungsgangs TAI (N=33) und Schüler der Höheren Handelsschule herangezogen worden. Für die Schulversuchsschüler TAISI (N=26) und BFSvq+KfB (N=46) sind die Durchgänge 08 und 09 zusammengefasst worden, um eine solidere Datenbasis für die Aussagen zu erhalten. Der Erhebungszeitpunkt lag für den Durchgang 08 im Juni 2010 und für den Durchgang 09 im April 2011, die Daten der Kontrollgruppen wurden ebenfalls im April 2011 erhoben.

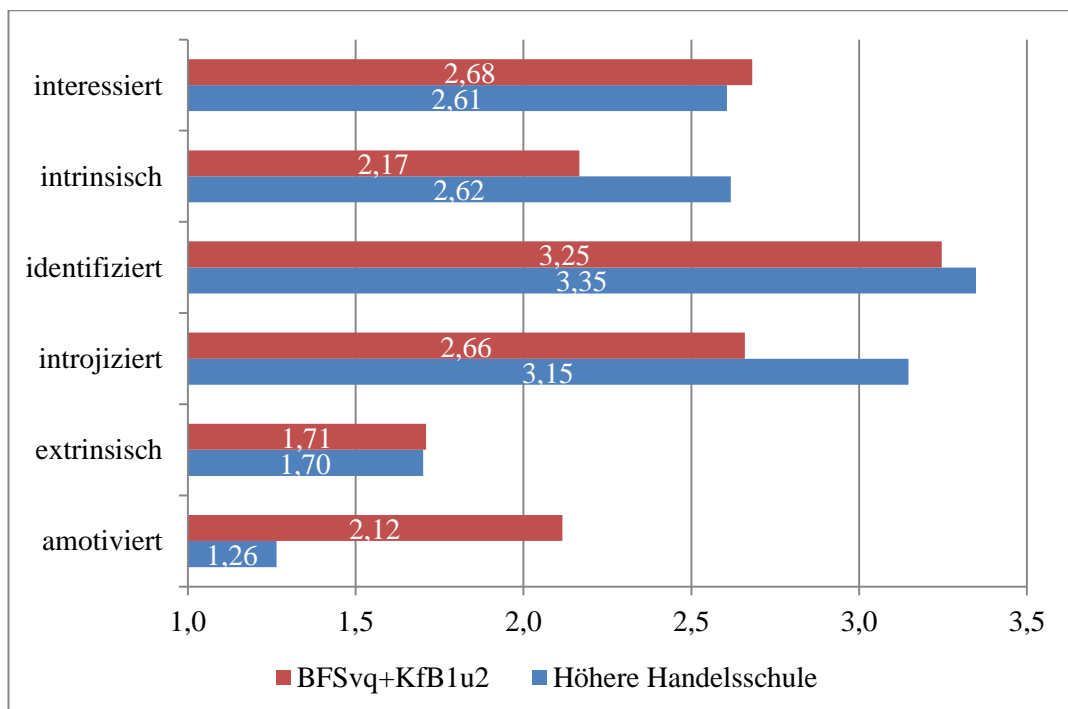
Die Tabelle 7 zeigt, welche Motivationsvarianten erhoben wurden und gibt eine kurze Erklärung zum jeweiligen Konstrukt (angelehnt an die Zusammenfassung von KRAMER 2002, 26). Dabei bezeichnen die Varianten motivierten Lernens motivationale Zustände, die dem Lernen vorangehen und es begleiten. Es sind keine überdauernden motivationalen Orientierungen (vgl. ebd., 28).

Tabelle 7: Motivationsvarianten

Motivationsvariante	Erklärung
interessiert	Ist eine Variante des intrinsischen Lernens, gelernt wird aufgrund der wahrgenommenen persönlichen oder allgemeinen Bedeutung der Sache.
intrinsisch	Der Lernende lernt aufgrund der von ihm wahrgenommenen Anreize in der Sache oder in den inhaltsbezogenen Tätigkeiten.
identifiziert	Der Lernende verfolgt selbst gesetzte Ziele und lernt daher von sich aus.
introjiziert	Das äußere Bekräftigungssystem ist vom Lernenden verinnerlicht worden. Lernen erfolgt nun ohne Druck von außen, ist aber aufgrund des Drucks von innen nicht selbstbestimmt.
extrinsisch	Lernen erfolgt aufgrund von äußeren Faktoren fremdbestimmt durch Bekräftigung und Sanktionen.
amotiviert	Der Zustand bezeichnet die Abwesenheit von Lernmotivation. Verhaltensweisen, die nicht auf Interventionen zurückgehen, werden als amotiviert bezeichnet.

In Anlehnung an Kramer KRAMER 2002, 26f.

Signifikante Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der erhobenen Motivationsvarianten nur bei den Schülern des Bildungsgangs BFSvq+KfB und der entsprechenden Kontrollgruppe, jedoch nicht zwischen den TAISI- und TAI-Schülern (Abbildung 18 auf der folgenden Seite).



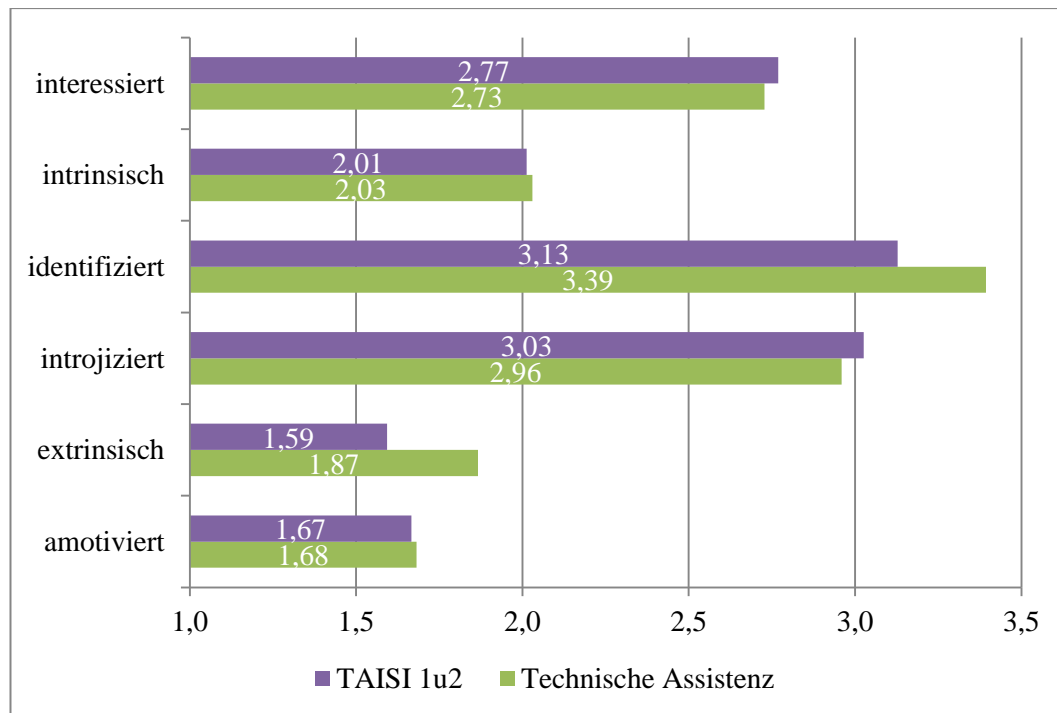


Abbildung 18: Motivationsvarianten (Mittelwertvergleich)

Amotivation tritt bei den BFSvq+KfB-Schülern häufiger auf als bei den Schülern der Höheren Handelsschule (T-Test, $p = .01$, $d = 0,6$). Weiterhin tritt die introjizierte (d.h. fremdbestimmt, im Sinne von außen vorgegebener Regeln, die verinnerlicht werden) Lernmotivation tendenziell häufiger bei den Schülern der Handelsschule im Vergleich zu den Schulversuchsschülern aus dem kaufmännischen Bereich auf (T-Test, $p = .10$, $d = -0,4$). Bei den anderen Motivationsvarianten bestehen keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Schulversuchsschülern im kaufmännischen Bereich und den Schülern der Höheren Handelsschule.

Neben den sechs Varianten der Lernmotivation umfasst der Test auch Bedingungen für motiviertes Lernen (vgl. Tabelle 8). Dabei sollen deutliche Ausprägungen der motivationsrelevanten Bedingungen identifiziertes, intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen unterstützen. Wenn die Ausprägungen schwach oder nicht ausgeprägt sind, ist zu erwarten, dass introjiziert oder extrinsisch motiviert gelernt wird oder gar eine Amotivation auftritt (vgl. PRENZEL 1996, 220). PRENZEL unterscheidet sechs theoretische Bedingungskomplexe, die mit 46 Items erhoben werden (vgl. PRENZEL 1995):

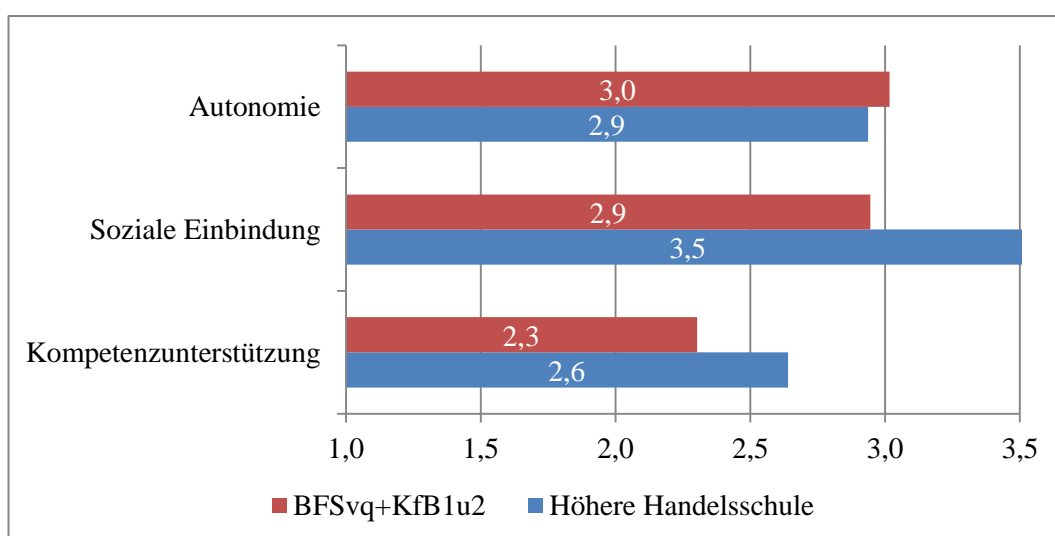
Tabelle 8: Motivationsrelevanten Bedingungen

Bedingungskomplex	Beispiele
Wahrgenommene Autonomieunterstützung	Wahlmöglichkeiten; Spielräume; Unterstützung von selbstständigem Erkunden, Planen, Handeln, Lernen
Wahrgenommene soziale Einbindung	Kollegialer Umgang, Empathie, kooperatives Arbeiten, entspannte, freundliche Lernatmosphäre
Wahrgenommene Kompetenzunterstützung	Rückmeldungen aus der Sache, informierendes Feedback; individuelle Bezugsnormen
Wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lernstoffs	Anwendungsbezüge; Verknüpfung über Fächer, Lernsituationen, Lernorte
Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden	Ausdrücke von Empfindungen, Engagement, Enthusiasmus
Wahrgenommene Instruktionsqualität	Gezieltes Situieren, Handlungsorientierung, abstrahierendes Vorgehen; klare Strukturen, Verständlichkeit

Nach PRENZEL 1996, 220f.

In den drei wahrgenommenen Bedingungskomplexen Autonomieunterstützung, soziale Einbindung und Kompetenzunterstützung sind zwei signifikante Unterschiede aufgedeckt worden (Abbildung 19 auf der folgenden Seite).

In der Höheren Handelsschule ist die wahrgenommene soziale Einbindung der Schüler höher als bei den Schülern des kaufmännischen Bildungsgangs des Schulversuchs (T-Test, $p = .02$, $d = -0,5$). Bei den TAISI-Schülern besteht ein signifikanter Unterschied in der wahrgenommenen Autonomieunterstützung, sie ist höher, im Vergleich zur Kontrollgruppe (Mann-Whitney-U-Test, $p = .02$, $d = 0,7$).



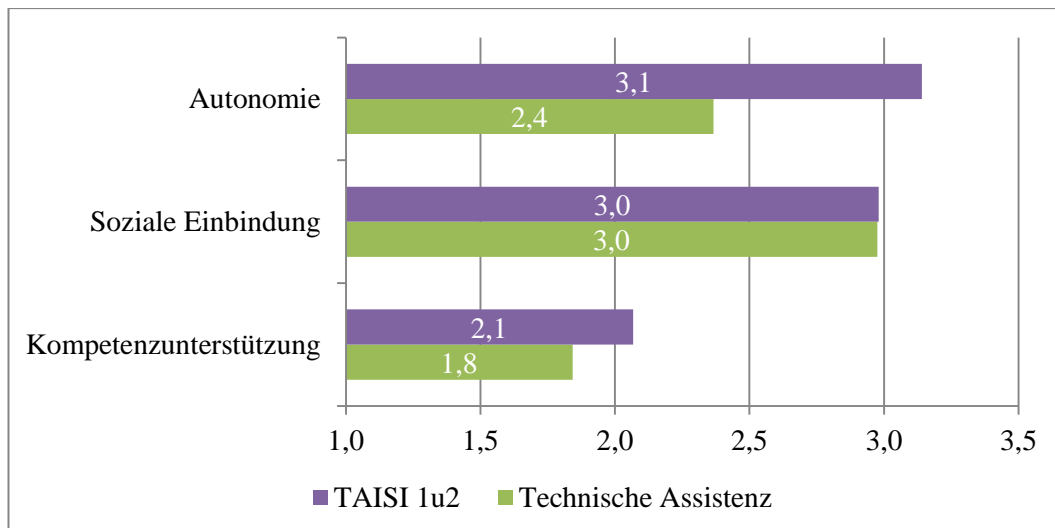
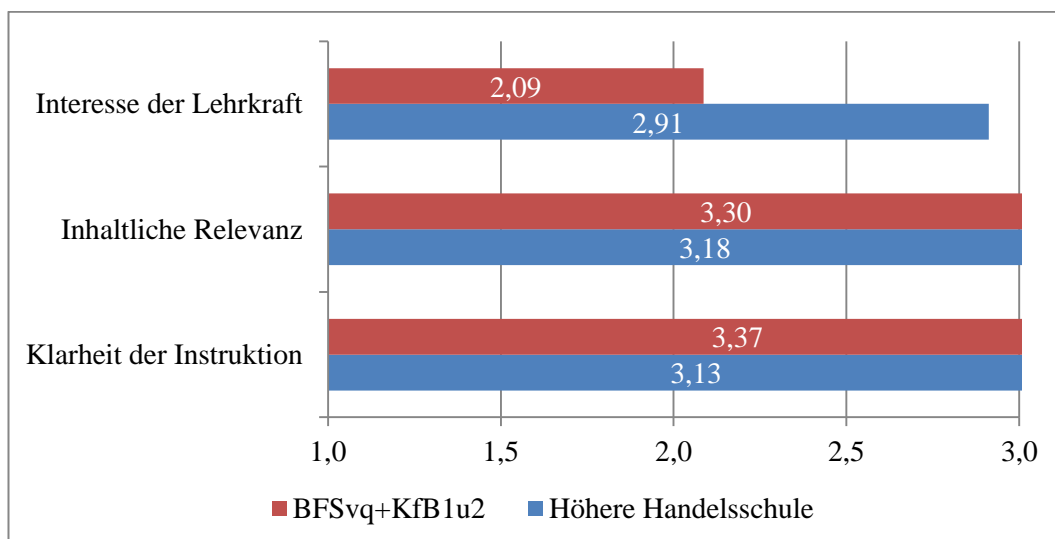


Abbildung 19: Autonomieunterstützung, soziale Einbindung und Kompetenzunterstützung (Mittelwertvergleich)

Bezogen auf die anderen drei Bedingungskomplexe (Abbildung 20 auf der folgenden Seite) für motiviertes Lernen besteht nur bei den Schülern eines Bildungsgangs des Schulversuchs und dessen Kontrollgruppe ein signifikanter Unterschied. Das wahrgenommene inhaltliche Interesse beim Lehrenden ist in der Höheren Handelsschule höher als im Bildungsgang BFSvq+KfB (T-Test, $p=.01$, $d = -0,6$).



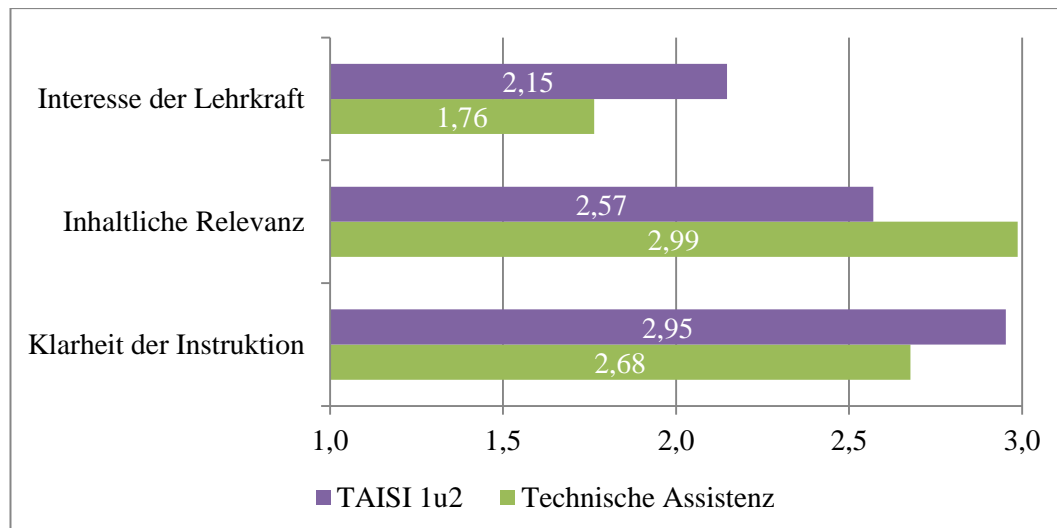


Abbildung 20: Interesse der Lehrkraft, inhaltliche Relevanz und Klarheit der Instruktion (Mittelwertvergleich)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich zwischen den untersuchten Bildungsgängen im Schulversuch und den jeweiligen Kontrollgruppen nur vereinzelt signifikante Unterschiede bei den Motivationsvarianten sowie den motivationsrelevanten Bedingungen feststellen ließen. Im Mittel hat sich gezeigt, dass bei den Schülern des Bildungsgangs BFSvq+KfB häufiger als bei den Schülern der Höheren Handelsschule ohne Motivation gelernt wird. Jedoch lernen die Schüler der Höheren Handelsschule tendenziell häufiger introjiziert motiviert und damit fremdbestimmt.

Im Vergleich zwischen den kaufmännischen Schülern des Schulversuchs und den Schülern der Kontrollgruppe ist sowohl die wahrgenommene soziale Einbindung der Schüler als auch das wahrgenommene inhaltliche Interesse beim Lehrenden in der Höheren Handelsschule höher. Bei den TAISI-Schülern und ihrer Kontrollgruppe, den TAI-Schülern, gab es bezüglich der Motivationsvarianten keine signifikanten Unterschiede. Lediglich bei einer der sechs motivationsrelevanten Bedingungen besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulversuchsschülern im technisch-gewerblichen und den Schülern der Kontrollgruppe. Bei den TAISI-Schülern sind die wahrgenommene Autonomieunterstützung und damit die wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten, Unterstützung von selbstständigem Erkunden, Planen, Handeln etc. höher als bei den TAI-Schülern.

4.3 Verbleib der Schüler

BFSvq+KfB

An der H17 haben sich 68 Personen für den Schulversuch beworben, von denen die Schule 34 angenommen hat (siehe auch EARA 2010, 217; vgl. für die folgenden Ausführungen Abbildung 21). Da vier Schüler den angebotenen Platz nicht angetreten haben, hat die Klasse im Durchgang 08 mit 30 Schülern begonnen.

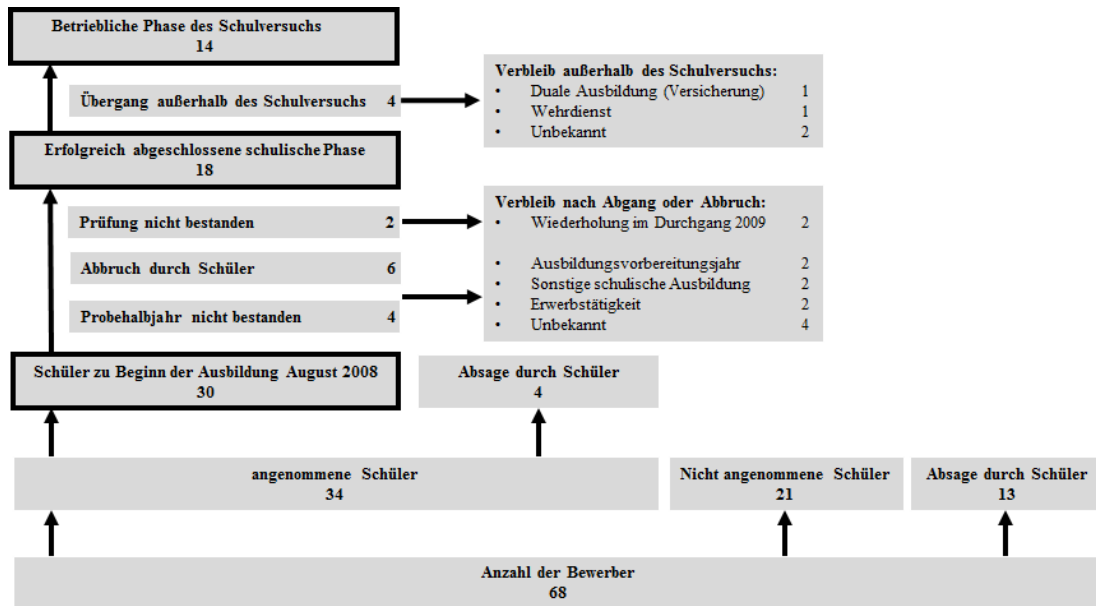


Abbildung 21: Verbleib der Schüler des Bildungsganges BFSvq+KfB

Vier Schüler haben das Probetalbjahr nicht bestanden und sind während des schulischen Abschnitts ausgeschieden. Weitere sechs Schüler haben sich zum Abbruch des Bildungsganges entschieden. Begründet wurde dies bei einem Schüler z. B. durch einen Wohnortwechsel. Daneben wurden anderen Interessen sowie persönliche Aspekte als Begründungen für den Abbruch angeführt. Zwei Schüler haben die Prüfungen im Durchgang 08 nicht erfolgreich bestanden und sich dafür entschieden, diese im Durchgang 09 zu wiederholen.

Den schulischen Abschnitt haben 18 Schüler erfolgreich beendet, von denen sind 14 in den betrieblichen Abschnitt übergegangen. Vier Schüler haben sich anders orientiert. Von ihnen hat einer eine duale Ausbildung im Bereich Versicherung begonnen, ein anderer hat sich für die Bundeswehr entschieden. Bei den anderen beiden ist der Verbleib nicht bekannt.

Ein Schüler hat die Ausbildung während des betrieblichen Abschnitts abgebrochen, der Verbleib ist nicht bekannt. An der Kammerabschlussprüfung zum KfB haben 13 Auszubildende teilgenommen. Die Prüfungsleistungen verhalten sich im Vergleich zu den Prüfungsleistungen dualer Auszubildenden durchschnittlich und ohne Auffälligkeiten.

Während des betrieblichen Abschnitts hat ein Auszubildender mit einem Ausbildungsbetrieb innerhalb der Probezeit den Vertrag gelöst. Gründe hierfür sind nicht bekannt.

TAISI

An der G18 gab es für den ersten Durchgang 43 Bewerber, von denen 27 als Schüler des Bildungsganges aufgenommen wurden (siehe auch EARA 2010, 215; vgl. für die folgenden Aussagen Abbildung 22).

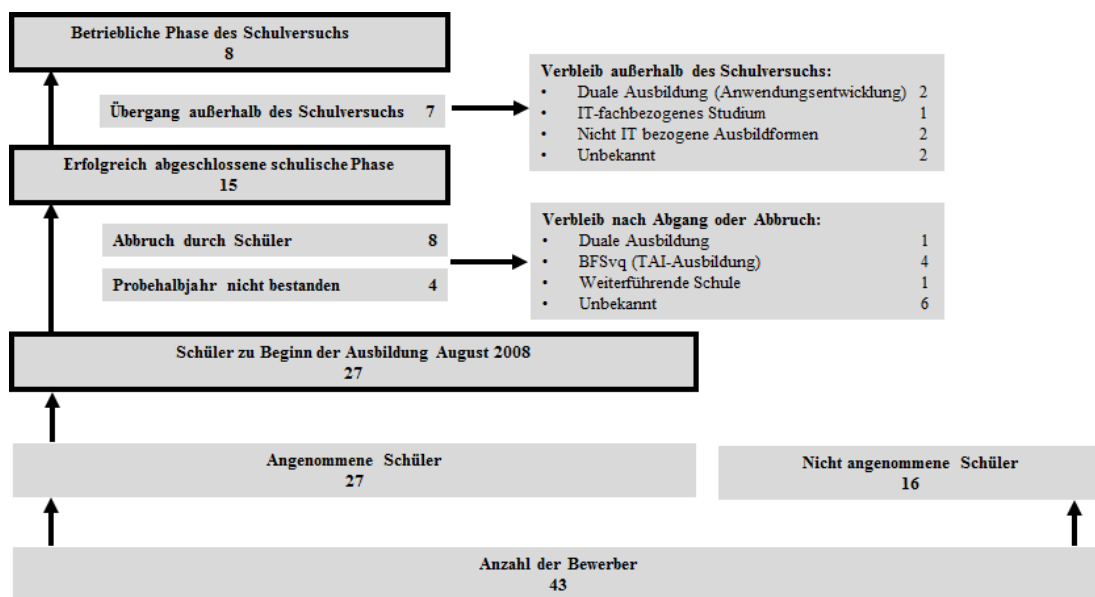


Abbildung 22: Verbleib der Schüler des Bildungsganges TAISI

Zwölf Schüler haben den Bildungsgang während des schulischen Abschnitts abgebrochen. Von den zwölf Schüler haben vier die Leistungsanforderungen nicht erfüllt und das Probetalbjahr nicht bestanden, die anderen acht haben sich selbst für einen Abbruch entschieden. Begründungen waren u. a. Krankheit, eine andere Interessenlage und die Präferenz zu einer dualen Ausbildung. Einige Schüler sind an der G18 verblieben und in die reguläre BFSvq gewechselt. Bei sechs Schülern ist der Verbleib unbekannt.

Zum Ende des schulischen Abschnitts befanden sich noch 15 Schüler im Bildungsgang, also etwa die Hälfte der aufgenommenen Auszubildenden. Von den verbleibenden Schülern sind acht in den betrieblichen Teil der Ausbildung übergegangen. Die anderen sieben Schüler haben sich anders orientiert. Drei Schüler sind im IT-Bereich geblieben von ihnen haben zwei eine duale Ausbildung im Bereich Anwendungsentwicklung begonnen, ein Schüler begann ein Studium. Einer der sieben Schüler hat ein theaterwissenschaftliches Studium begonnen, ein anderer ist in die BFS mit Fachrichtung Screen Design gewechselt. Bei zwei Schülern ist der Verbleib unbekannt.

An der Kammerabschlussprüfung zum FIS I haben acht Auszubildende teilgenommen, ihre Prüfungsleistungen sind durchschnittlich und ohne Auffälligkeiten.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Bei beiden Bildungsgängen fällt auf, dass nicht alle Schüler des Durchgangs 08 beide Abschnitte des Schulversuchs durchlaufen haben. Im Bildungsgang TAISI haben von den 27 Schülern lediglich acht den Übergang in die betriebliche Phase vollzogen. Im Bildungsgang BFSvq+KfB waren es, mit 14 von 30 Schülern, etwa die Hälfte der Schüler, welche in den zweiten Abschnitt des Schulversuchs übergegangen sind. Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgängen lassen sich auf Basis der vorliegenden Daten und der geringen Fallzahlen nicht erklären.

Eine intensive Einzelfallbetrachtung war im Rahmen der Evaluation nicht vorgesehen, so dass die Aussagen zum Verbleib ausserhalb des Schulversuchs nicht empirisch validiert werden konnten, sondern vielfach auf Annahmen und Plausibilitäten beruhen. Die Daten beruhen auf Aussagen der Schüler gegenüber den am Schulversuch teilnehmenden Lehrern, die Planungen und Vorhaben widerspiegeln. Der tatsächliche Verbleib ist hingegen weitgehend unbekannt.

Von 57 Schülern, die im August 2008 in beiden Bildungsgängen des Schulversuchs begonnen haben, sind während des schulischen Abschnitts 24 Schüler ausgeschieden. Die Übergänge wurden individuell begründet. So ist z. B. ein Schüler in eine duale Ausbildung übergegangen, einige Schüler haben im Schulversuch eine Durchgangsstufe wiederholt und andere sind in andere schulische Bildungsgänge

gewechselt. Positiv erscheint, dass die entsprechenden Schüler einen Übergang mit Perspektive vollzogen haben und nicht arbeitslos geworden sind. Bei Übergängen in die Berufsfachschule, ins Ausbildungsvorbereitungsjahr oder beim Wiederholen der Durchgangsstufe kann vermutet werden, dass die Leistungsanforderungen nicht zum Leistungsvermögen der Schüler passten. Diese Vermutung steht im Kontext des Auswahlverfahrens, welches wahrscheinlich kaum eine selektive Wirkung entfaltet hat (siehe Kap. 3.1).

Nach erfolgreichem Abschluss des schulischen Abschnitts haben sich 11 Schüler gegen den betrieblichen Abschnitt des Schulversuchs entschieden. Auch hier sind die Übergänge individuell begründet. Drei Schüler haben sich z. B. für eine duale Ausbildung entschieden und ein anderer Schüler für den Wehrdienst bei der Bundeswehr. Aber auch das Studium ist als Verbleib angegeben worden.

Eine eindeutige Bewertung der relativ hohen Zahl von Schülern, die den Bildungsgang nicht vollständig durchlaufen haben, ist kaum möglich. Dies liegt unter anderem an der in der Evaluation nicht angelegten qualitativen Einzelfallbetrachtung - ob die Gründe der Abbrüche individuell, schulisch oder betrieblich bedingt waren (vgl. BMBF 2009, 13) ist nicht hinreichend geklärt.

4.4 Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrenden

Dieser Abschnitt beruht auf Interviews mit den Klassenlehrern, die für die G18 (N=1) am 03.06.2010 und für die H17 (N=2) am 22.06.2010 geführt wurden sowie Einschätzungen der abgeordneten Lehrer, die im Zwischenbericht dokumentiert sind (siehe EARA 2010, Kap. 3 und 4).

Aus subjektiver Klassenlehrerperspektive wurde die Motivation der Schüler an beiden Schulen als heterogen beschrieben. Vereinzelt und dabei in unterschiedlichen Lerngebieten fühlten sich die Schüler beider Bildungsgänge überfordert.

Als Problembereich der Bildungsgangstruktur wurde an der G18 angesprochen, dass es schulisch nur in Grenzen möglich sei, die Praxis abzubilden. Weiterhin stelle die Verortung der Praktika in den Ferien an beiden Schulen eine besondere Belastung für die Schüler dar. Einige der Schüler an der H17 seien dazu noch in Nebenjobs tätig gewesen, was die Belastung erhöhte.

In Bezug auf die Schulorganisation fehlte es teilweise an Informationen. Bemängelt wurden weiterhin unzureichende Zeitressourcen und kurzfristige Änderungen in der Struktur der Bildungsgänge. Schulorganisatorisch problematisch waren weiterhin die vielen Abgänge. Die Arbeit der Lehrerteams war von guter kollegialer Zusammenarbeit geprägt.

Die Eingangsvoraussetzungen im Bildungsgang BFSvq+KfB waren im Vergleich zur Höheren Handelsschule geringer, was aus Sicht der Klassenlehrer problematisch sei. Denn teilweise bewarben sich Schüler für den Schulversuch, die den geforderten Notendurchschnitt der Höheren Handelsschule nicht erfüllten. Weiterhin hätten die Schüler, welche die Voraussetzungen für beide Ausbildungszweige erfüllten, eher die Höheren Handelsschule präferiert, weil das Zulassungsprozedere nicht so lange dauerte und nicht so aufwendig war.

Die Aussichten für den Schulversuch wurden eher negativ gesehen. Begründung war die als ungenügend wahrgenommene Kooperation der Betriebe (Bereitstellung von Praktika) sowie der Handelskammer (z. B. bei Prüfungen) und ein fehlender politischer Wille.

Empfehlungen aus dem Zwischenbericht und Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung

Für zukünftige Modellversuche oder neue Bildungsgänge ist der Themenkomplex Eingangsvoraussetzungen erfolgskritisch, so dass eine intensive Abwägung zu Bildungsgängen mit ähnlichen Zulassungsvoraussetzungen empfohlen wird.

Klassenlehrer beider Bildungsgänge haben eine erhöhte Arbeitsbelastung aufgrund zwingender curricular-didaktischer Neuentwicklungen für den Schulversuch sowie fehlender Erfahrungswerte in Verbindung mit mangelnder Ressourcenausstattung angesprochen. Der Aufwand bei der Erstdurchführung eines Bildungsganges liegt erheblich über dem eines bereits standardisierten, daher empfiehlt sich für zukünftige Modellversuche erhöhte Zeitbedarfe für konzeptionelle und curriculare Entwicklungsarbeiten explizit in Rechnung zu stellen.

4.5 Imageeffekte und Akzeptanz bei den Betrieben

Die am Schulversuch teilnehmenden Betriebe, die Jugendliche des Durchgangs 08 ausbildeten, wurden im Mai 2011 zur Akzeptanz des neuen Ausbildungsgangs befragt.

Im Vorfeld der Befragung wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ein Akzeptanzmodell entwickelt (vgl. Abbildung 23). Die Intention dabei war, die Einflussgrößen auf die Akzeptanz der Unternehmen zu bündeln und zu strukturieren.

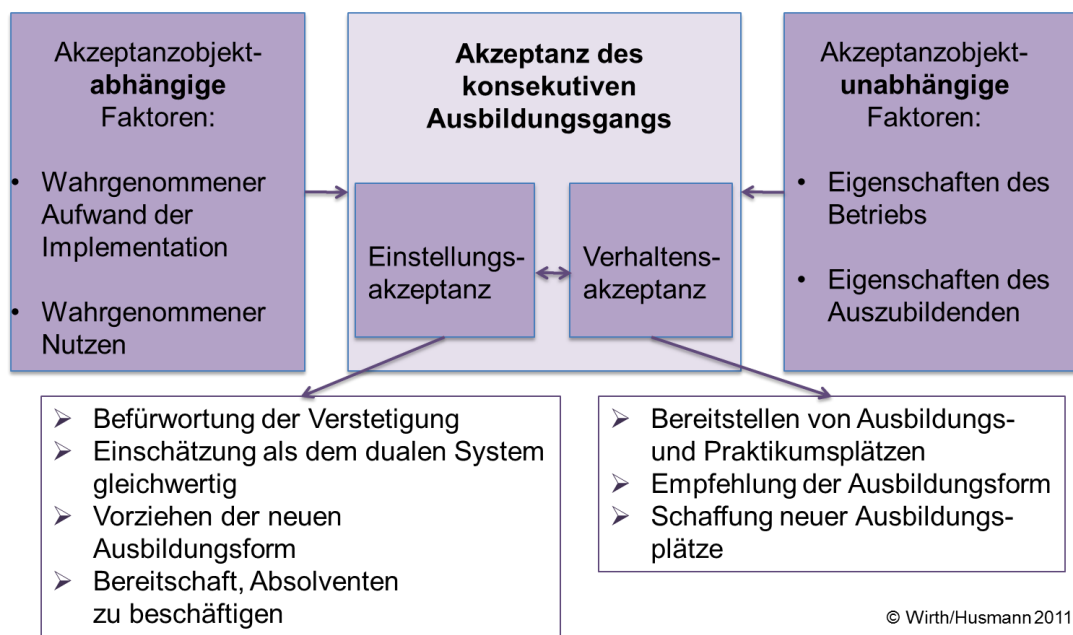


Abbildung 23: Akzeptanzmodell

Das entwickelte Akzeptanzmodell ist so konstruiert, dass es an die Erforschung der Akzeptanz anderer innovativer Ausbildungsmodelle angepasst werden kann. Die Einstellung der Betriebe gegenüber dem neuen Ausbildungsgang wirkt sich auf deren Verhalten aus. Generell lässt sich sagen: Je höher die Einstellungsakzeptanz, desto höher die Verhaltensakzeptanz. Es wirken allerdings über die Einstellungsakzeptanz hinaus noch weitere externe, von den Ausgestaltungsmerkmalen des Ausbildungsgangs unabhängige Faktoren auf die Verhaltensakzeptanz ein. Diese sind für die Betrachtung der Akzeptanz von Bedeutung, da sie dazu führen können, dass der Ausbildungsgang trotz Vorbehalten genutzt oder auf der anderen Seite trotz positiver Einstellungsakzeptanz nicht genutzt wird.

Eine hohe Teilnahmequote von 80 % ermöglichte es der wissenschaftlichen Begleitung, 16 Fragebögen auszuwerten⁸. Es nahmen Ausbildungsbetriebe sehr unterschiedlicher Größe teil (vgl. Abbildung 24). Fast alle Auszubildenden sind in Betrieben der Dienstleistungsbranche beschäftigt (zwei im Handel, einer mit der Angabe „Sonstige“).

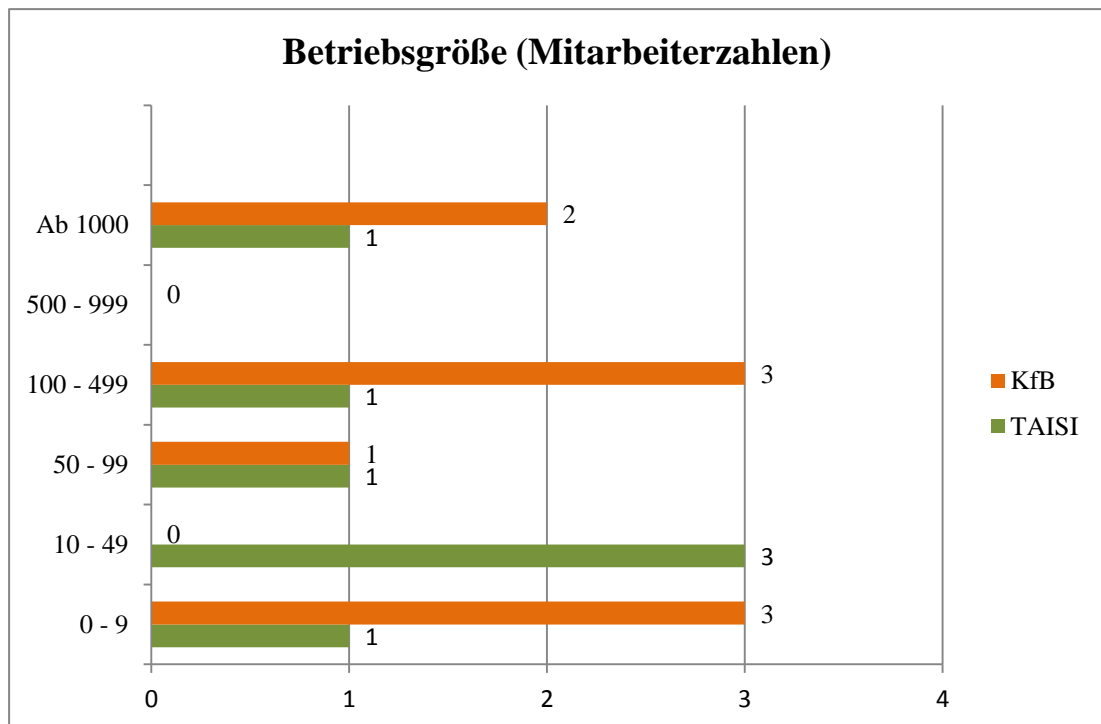


Abbildung 24: Übersicht über die Größe der befragten Ausbildungsbetriebe (Mitarbeiterzahlen)

Die mit dem konsekutiven Ausbildungsgang gemachten Erfahrungen waren überwiegend positiv und auch die Erwartungen der Betriebe wurden größtenteils erfüllt (vgl. für diese und die folgenden Aussagen die Abbildung 25). Fast alle Betriebe plädierten für eine Verstetigung des Ausbildungsgangs. Die überwiegende Anzahl an Betriebe möchte auch in Zukunft neue Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen, steht einer generellen Beschäftigung der Absolventen positiv gegenüber und empfiehlt die konsekutive Ausbildungsform an andere Betriebe weiter.

⁸ N = 7 von sieben Betrieben, die eine Ausbildung im Rahmen TAISI anboten, N = 9 von dreizehn Betrieben, die eine Ausbildung im Rahmen BFSvq+KfB anboten.

**Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:
Betrachten wir die neue Ausbildungsform
abschließend, dann stellen wir fest, dass ...**

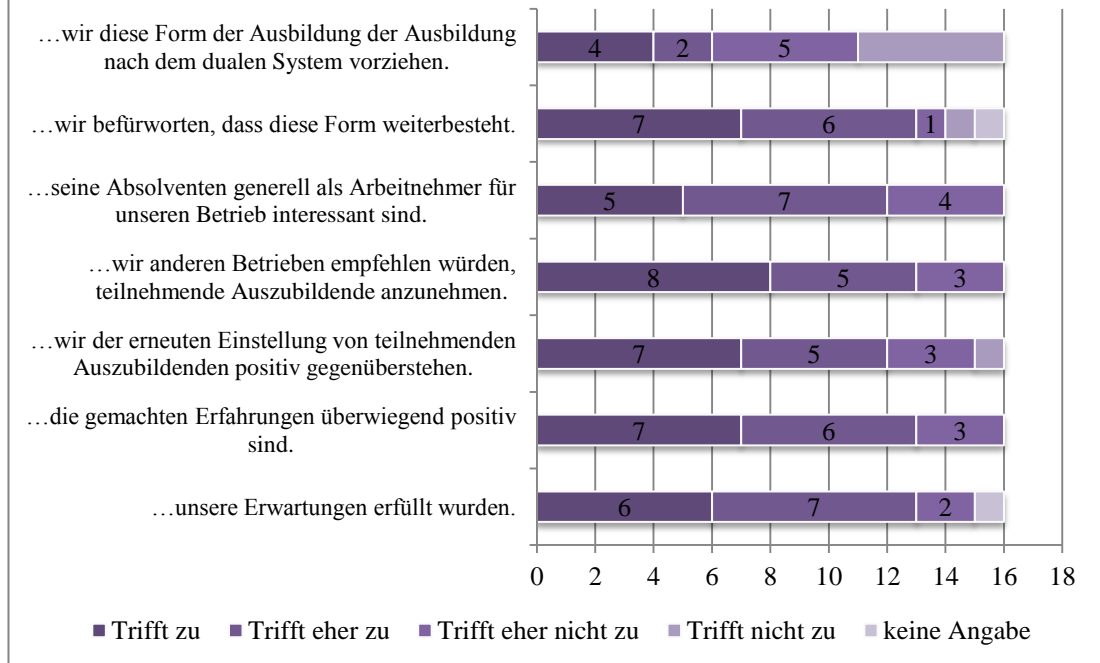


Abbildung 25: Abschließende Einschätzung der Betriebe

Die Implementation des konsekutiven Ausbildungsgangs stellte sich insgesamt als wenig aufwendig dar, z. B. ergab sich durch die Organisation der Betreuung der Auszubildenden des neuen Ausbildungsgangs kein Mehraufwand. Allerdings bemerkte die Mehrzahl der Betriebe einen Mangel durch die Entkopplung des Berufsschulunterrichts vom betrieblichen Abschnitt. Eine Vielzahl der Befragten (14 von 16 Betrieben) gab an, dass die Auszubildenden den Arbeitsanforderungen gewachsen sind und auch mit der Arbeitsweise (15 Betriebe) zeigten sich die meisten Betriebe zufrieden. Einschränkungen gab es im selbstsicheren Auftreten (12 von 16 Betrieben) und dem konzentrierten Arbeiten (11 von 16 Betrieben) der Auszubildenden.

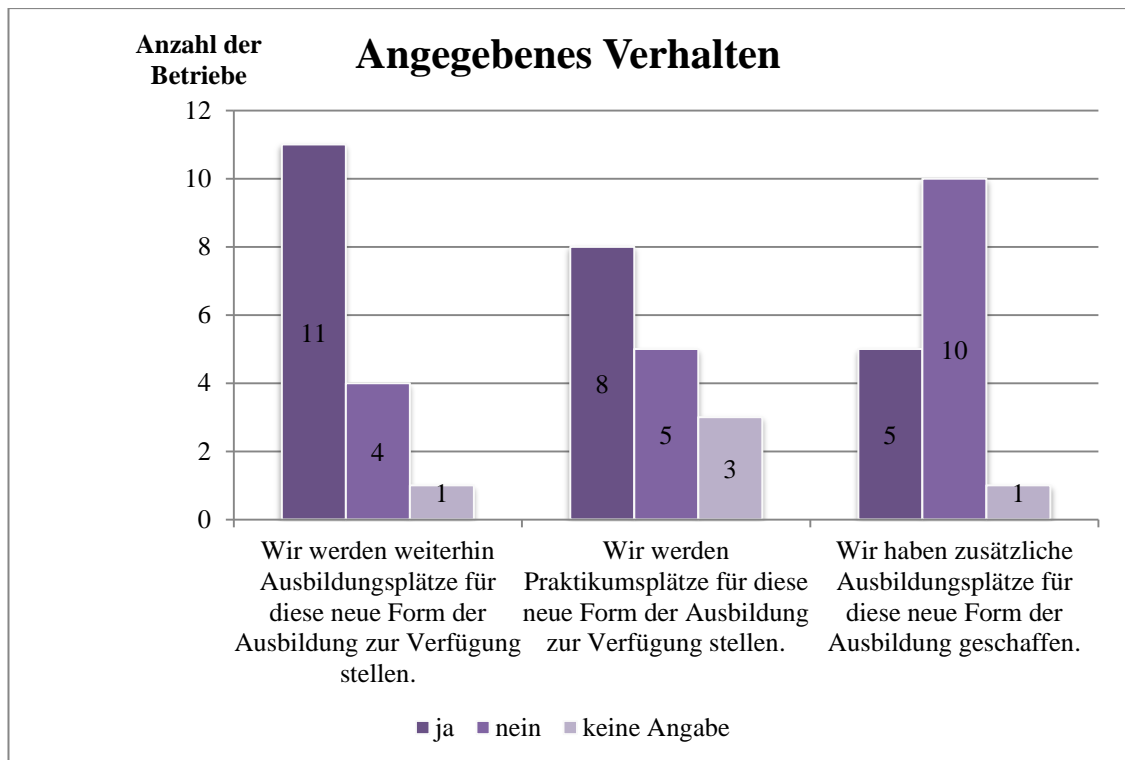


Abbildung 26: Verhaltensangaben der Betriebe

Hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens sahen die Betriebe vor allem Vorteile durch die durchgängige Anwesenheit der Auszubildenden für 1,5 Jahre im Betrieb, das Kennenlernen des Auszubildenden im Praktikum und die fachliche Vorbildung des Auszubildenden in der Berufsfachschule (vgl. Abbildung 27).

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen: Als Vorteil der neuen Ausbildungsform sehen wir, dass...

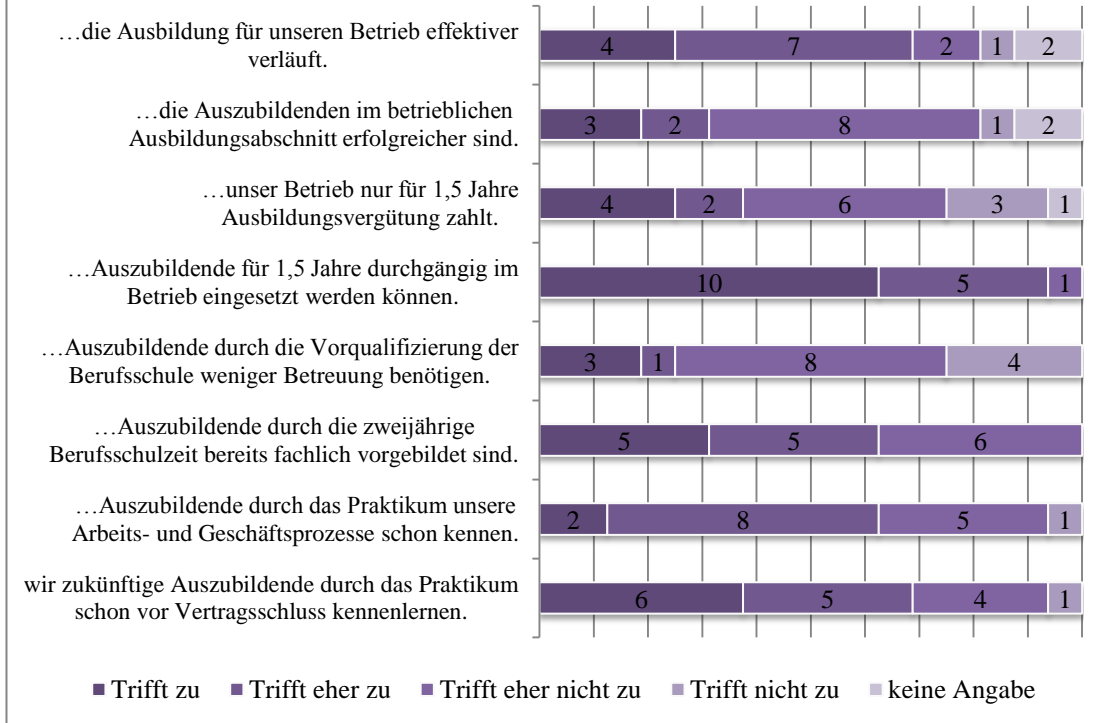


Abbildung 27: Wahrgenommen Vorteile des Ausbildungsgangs aus Sicht der Betriebe

Nachteile des neuen Ausbildungsgangs wurden nur von wenigen Ausbildungsbetrieben wahrgenommen (vgl. Abbildung 28). Diese nannten vor allem zu wenig Praxisanteile im neuen Ausbildungsgang, die schlechtere Verknüpfung von Theorie und Praxis oder eine sinkende Ausbildungsqualität. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Betriebe einen Nutzen der neuen Ausbildungsform wahrnehmen, da die Vorteile überwiegen.

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen: Als Nachteil der neuen Ausbildungsform sehen wir, dass...

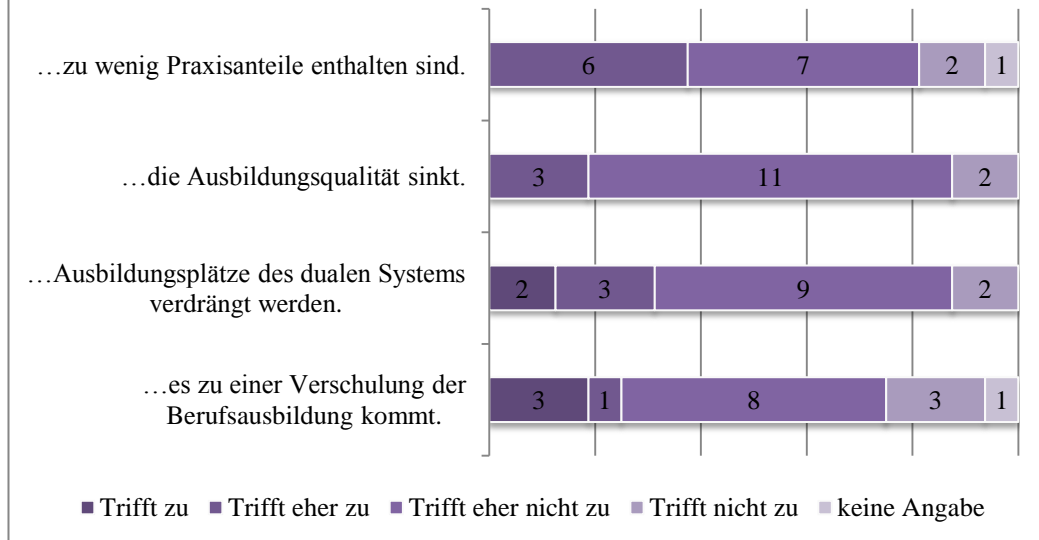


Abbildung 28: Wahrgenommene Nachteile des Ausbildungsgangs aus Sicht der Betriebe

5 Zusammenfassende Darstellung der bildungspolitischen Implikationen

5.1 Kombination zweier beruflicher mit einem allgemeinbildenden Abschluss

Mit den im Schulversuch angebotenen Bildungsgängen konnten die Schüler zwei berufliche Abschlüsse sowie einen allgemeinbildenden Abschluss zur Fachhochschulreife erlangen (vgl. Kap. 1). Diese Mehrfachqualifizierung mit drei Abschlüssen war ein besonders prägendes Merkmal des Schulversuchs (vgl. WIRTH 2011a; WIRTH/GILLEN 2011).

Bildungsgänge, in denen die Erlangung der Fachhochschulreife entweder mit einem länderspezifischen Abschluss oder mit einem dualen Abschluss kombiniert wird, sind in anderen Bundesländern bereits in großen Teilen etabliert (vgl. z. B. BIBB 2011). In Hamburg können Jugendliche erst seit dem Schuljahr 2011/12 die Fachhochschulreife im Rahmen der dualen Ausbildung erwerben (KWB 2011, HIBB 2011, 35). Eine Kombination der vollqualifizierenden Berufsfachschule mit dem Erwerb der Fachhochschulreife ist unter bestimmten Bedingungen ebenfalls möglich (vgl. HIBB 2011, 36).

5.2 Kombination eines vollzeitschulischen mit einem dualen Abschluss

Die Kombination eines länderspezifischen, vollzeitschulischen Bildungsgangs mit einer dualen Ausbildung bot im Schulversuch Anlass für bildungspolitische Kontroversen (vgl. Kap. 2.2). Gesetzliche Grundlagen für diese Kombination wurden im reformierten BBiG gelegt, in dem in § 7 die Länder ermächtigt wurden, durch Rechtsverordnung zu bestimmen, dass der Besuch eines Bildungsgangs ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit einer dualen Ausbildung angerechnet werden kann. Vollzeitschulische Bildungsgänge konnten somit in Verbindung mit § 43, II BBiG dazu führen, dass die Absolventen als so genannte „Externe“ zu den Abschlussprüfungen der Kammern zugelassen werden müssen.

Mit diesen beiden Änderungen besteht seit 2005 die Möglichkeit, länderspezifisch so genannte Kombinationsmodelle einzuführen, in denen eine vollzeitschulische Ausbildung mit einer dualen kombiniert wird (WIRTH 2011b). BELLAIRE und BRANDES identifizierten 2008 drei Strategien, wie Bundesländer mit dieser Ermächtigung umgehen (BELLAIRE/BRANDES 2008, 48; vgl. auch LEHMPPFUHL

2008, 4): Sechs von 13 befragten Bundesländern setzten entsprechende Rechtsverordnungen um, in zwei Bundesländern existierten freiwillige Vereinbarungen zur Umsetzung. In Hamburg sowie in vier weiteren Bundesländern wurden die bisher geltenden Regelungen fortgeschrieben. Am 01.08.2011 trat die Ermächtigung zum Erlass einer Rechtsverordnung nach § 7 BBiG außer Kraft. Eine abschließende Evaluation auf Bundesebene steht noch aus. Mit dem Schulversuch erprobte Hamburg ein Kombinationsmodell in der Praxis.

5.3 Konsekutives Modell mit integrativer Verknüpfung Schule und Beruf

Ein weiteres Merkmal, das den Schulversuch in Anlage, Struktur und Umsetzung prägte, war in der Konsekutivität des schulischen und betrieblichen Abschnitts zu sehen (vgl. WIRTH 2011b). Ein Bildungsgang, in dem die Schüler zunächst den schulischen und anschließend den betrieblichen Teil absolvierten, stellte für die bildungspolitisch Verantwortlichen zumindest in Teilen die Grundstruktur des dualen Systems in Frage (vgl. Kap. 2.2).

Befürchtete betriebliche Vorbehalte gegen das konsekutive Modell konnten bei einer Befragung der ausbildungsplatz anbietenden Betriebe des Durchgangs 08 nicht bestätigt werden (vgl. Kap. 4.5). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen einer Befragung, die das BIBB 2007 bei Betrieben durchführen ließ (vgl. BELLAIRE/BRANDES 2008, 49). Allerdings zeigten die Daten zum Verbleib im Schulversuch, dass einige Schüler, die den schulischen Abschnitt bereits absolviert hatten, anschließend eine duale Ausbildung begannen (vgl. Kap. 4.3).

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zeigten sich in der konsekutiven Anlage und der integrierten curricularen Umsetzung des Schulversuchs nur deutlicher und exemplarisch die Herausforderungen z. B. in der Lernortkooperation, der Einbindung betrieblicher Erfahrungen in den Unterricht sowie der curricularen (Re-)Konstruktion, denen es auch in der dualen Ausbildung zu begegnen gilt.

Alle an der Umsetzung Beteiligten sprachen sich dafür aus, den Schülern auch während des rein betrieblichen Abschnitts den Kontakt zur Schule, zu ihren Mitschülern und den Lehrern zu ermöglichen und die im betrieblichen Abschnitt gemachten Erfahrungen in der Schule zu systematisieren und zu reflektieren (vgl. Kap. 3.4). Dementsprechend wurde im Schulversuch ein rein konsekutives Modell weder gewünscht noch umgesetzt. Stattdessen wurde nach Alternativen zum

herkömmlichen Teilzeit- oder Blockunterricht der dualen Ausbildung gesucht. Überlegungen reichten von Blended-Learning-Maßnahmen bis zu Reflexionsworkshops an den Schulen. Eine stärkere Integration der betrieblichen Praktika in den Unterricht wurde allerdings nicht realisiert.

5.4 Schulnahe Curriculumentwicklung

Mit der Einführung und Durchsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne sind Lehrer an beruflichen Schulen mehr als je zuvor als Curriculumentwickler gefordert. Dabei handelt es sich um ein komplexes Implementationsproblem im Spannungsfeld intentionaler Ambitioniertheit, strukturellem Traditionsbruch und thematischer Offenheit der Lehrplanvorgaben. Bezogen auf den eigenen Bildungsgang müssen Schulen das Lernfeldcurriculum schulspezifisch interpretieren (vgl. TRAMM 2003, 1; SLOANE 2003, 2,19). Im Rahmen der curricularen Arbeit im Kontext des Schulversuchs haben sich neben bildungsgangspezifischen Arbeitsstrategien an den beiden Schulen auch unterschiedliche Perspektiven für die dabei erarbeiteten curricularen Produkte herausgebildet (Kap. 3.2).

Für die G18 bietet es sich an, die didaktisch-curricularen Weiterentwicklungen des Bildungsgangs TAISI für die Ausbildung der Technischen Assistenten zu nutzen. Im Rahmen des Schulversuchs wurde das TAI-Curriculum der G18 für den Bildungsgang TAISI überarbeitet und dabei eng an die duale Ausbildung FISI angelehnt, sowie um fachpraktische Elemente ergänzt, so dass auf didaktisch-curricularer Ebene eine innovative Weiterentwicklung des bisherigen Bildungsgangs vollzogen wurde. Die Nutzung der curricularen Entwicklung schulintern für die G18, aber auch Hamburg weit zu prüfen, erscheint aufgrund der curricularen Einflüsse der dualen Ausbildung sowie der erprobten Umsetzung im vollzeitschulischen Abschnitt des Schulversuchs vielversprechend, denn es könnte die Attraktivität und Akzeptanz der TAI-Ausbildung erhöhen. Diese Nutzung erscheint jedoch nur möglich, wenn sie mit Hilfe eines größeren Kreises von Kollegen umgesetzt wird, denn entscheidend sind nicht eine abgeschlossene Beschreibung von Entwicklungs- und Zielperspektiven, sondern der Prozess des curricularen Diskurses und die gemeinsame Verständigung innerhalb des Kollegiums.

An der H17 war und ist die curriculare Entwicklungsarbeit so ausgerichtet, dass sie auch für die duale Ausbildung der Kaufleute für Bürokommunikation genutzt werden

kann. Entscheidend für die curriculare Arbeit war eine gemeinsame Verständigung innerhalb des Kollegiums über Inhalte, Ziele und Struktur der bürowirtschaftlichen Ausbildung. Diese Verständigungsprozesse wurden durch die wissenschaftliche Begleitung geplant, moderiert und angereichert. Dabei hat sich die Verwendung elaborierter Instrumente zur curricularen Planung sowie die Einbindung der Lehrkräfte über eine Workshopstruktur nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung bewährt und kann als Vorbild für zukünftige Projekte herangezogen werden.

5.5 Ausrichtung auf die Zielgruppe der Marktbenachteiligten

In der Befragung der Schüler wurde deutlich, dass das Argument der Marktbenachteiligung bei den Bewerbungen weniger eine Rolle spielte als die Möglichkeit, den Fachhochschulabschluss zu erlangen (vgl. Kap. 4.2). Sowohl durch die Ergebnisse der Schülerbefragungen als auch durch Aussagen der Lehrer wurde die Vermutung bestärkt, dass viele Schüler während des schulischen Abschnitts in ihrer Berufswahl noch nicht eindeutig festgelegt waren und Defizite in ihrer Berufsorientierung aufwiesen. Die Struktur der Bildungsgänge des Schulversuchs förderte einen so genannten sanften Einstieg in die Berufsausbildung, bei dem zunächst erste betriebliche Kontakte über Praktika hergestellt wurden, auch um einen Ausbildungsvertrag anzubahnen. Um dieses Verfahren erfolgreich in den Regelbetrieb zu überführen, ist allerdings eine Änderung der Lernortkooperation notwendig, in der Schulen und Betriebe für beide Abschnitte der Ausbildung die gemeinsame Verantwortung übernehmen.

5.6 Organisatorische Effekte des Schulversuchs

Im Verlauf des Schulversuchs traten mehrere Aspekte und Herausforderungen auf, die zwar in der Intention des Schulversuchs nicht explizit angelegt waren, aber sich dennoch wesentlich auf den Verlauf des Schulversuchs auswirkten.

1. Der Schulversuch war dadurch gekennzeichnet, dass drei verschiedene Abschlüsse in drei verschiedenen Schulformen erreicht werden konnten. Diese Kombination bedeutete eine verstärkte Koordination der Verantwortlichkeiten, insbesondere bei Anerkennung, Integration und Organisation der Prüfungen. Dazu mussten neben rechtlichen auch verfahrensbedingte und regionale Besonderheiten beachtet werden. Auch

wenn der Schulversuch in dieser Hinsicht nicht explizit evaluiert wurde, so lässt sich dennoch abschließend feststellen, dass über alle organisatorischen Ebenen und alle institutionellen Rahmen hinweg im Sinne des Schulversuchs zusammengearbeitet wurde.

2. Im Aufbau des Bildungsgangs sowie in der Anlage des Schulversuchs waren schulorganisatorische Veränderungen impliziert, die erst im Ablauf des ersten bzw. zweiten Durchgangs deutlich wurden. So erhielten die Schulen die Verantwortung für die Vermittlung der Schüler in ein Praktikum und in den betrieblichen Abschnitt. Weiterhin ergab sich die unmittelbare Aufgabe, im Bewerbungsverfahren selektiv tätig zu werden. Sowohl für die Auswahl als auch für die Vermittlung der Schüler sind Schulen bisher nicht verantwortlich gewesen, gleichwohl werden sie dies im Zuge der Hamburger Schulreform ebenso übernehmen müssen wie eine umfangreiche und systematische Dokumentation des Verbleibs der jeweiligen Schüler. Dies gilt insbesondere, wenn der Schüler nach Abschluss oder Abbruch der schulischen Maßnahme im Schulsystem verbleibt.

5.7 Gegenseitige Bedingtheit von Schulversuch und Hamburger Schulreform

Der Schulversuch wurde seit April 2007 konzeptionell geplant und mit Beginn des Schuljahrs 2008/2009 mit einem ersten Durchgang umgesetzt. Während dieser Umsetzungsphase wurde infolge des Senatsbeschlusses vom 18. Januar 2011 mit der umfassenden Reform der beruflichen Bildung in Hamburg begonnen. In dieser Schulreform werden konzeptionelle Aspekte angestrebt, die auch der Schulversuch realisiert und die hier kurz zusammengeführt werden sollen. Sie beziehen sich zum einen auf die konzeptionelle Parallelität zu den Reformüberlegungen zum Hamburger Ausbildungsmodell (vgl. FHH 2011, 5), zum anderen auf die Weiterentwicklung der Höheren Handelsschule (vgl. FHH 2011, 6) und schließlich zur Verknüpfung der dualen Ausbildung mit der Erlangung der Fachhochschulreife (vgl. FHH 2011, 5).

1. Das Hamburger Ausbildungsmodell richtet sich ebenso wie der Schulversuch an Jugendliche, welche die Ausbildungsreife erlangen, eine Entscheidung für einen Beruf getroffen und trotz intensiver Bemühungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben. Auch die einjährige vollschulische

Berufsqualifizierung innerhalb des Hamburger Ausbildungsmodells und der darauf folgende Übergang in die betriebliche Berufsausbildung mit Kammerabschlussprüfung sind im Hinblick auf Zielgruppe, Aufbau und Abschluss weitgehend mit dem Modell des Schulversuchs vergleichbar. Beide Ausbildungsmodelle entsprechen zudem der oben benannten konsekutiven Form der Berufsausbildung. Anders als der Schulversuch stellt das Hamburger Ausbildungsmodell jedoch eine flächendeckende und reformintegrierte Maßnahme dar.

2. Weiterhin ist die Möglichkeit zur Erlangung der Fachhochschulreife sowohl im Rahmen der BFSvq und der dualen Ausbildung gemäß Reform als auch im Schulversuch angelegt. Dabei können Auszubildende der Berufsfachschule sowie der dualen Ausbildung mit mittlerem Bildungsabschluss durch einen Zusatzunterricht ergänzend zum Berufsabschluss die Fachhochschulreife erwerben. Während im Schulversuch das Angebot zur Erlangung der Fachhochschulreife jedoch nicht optional umgesetzt wurde und alle Schüler des Bildungsgangs auf einem entsprechenden Niveau unterrichtet wurden, wird nach der Schulreform in allen BFSvq als auch in der dualen Ausbildung ein optionales Angebot zur Erlangung der Fachhochschulreife realisiert. Da das optionale Angebot als weniger selektiv anzusehen ist, erscheint es tragfähiger und der heterogenen Schülerschaft angemessener.
3. Eine direkte Verknüpfung zwischen den konzeptionellen Elementen des Schulversuchs und den Reformüberlegungen besteht zur Weiterentwicklung der Höheren Handelsschule. Diese soll künftig als vollqualifizierende Berufsfachschule begriffen werden und so weiterentwickelt werden, dass sie in zwei Jahren zu einer vollwertigen Fachhochschulreife führt und zusätzlich auf eine konsekutive Berufsausbildung anrechenbare Kompetenzen fördert (vgl. FHH 2011, 6). Ebenso wie im Schulversuch werden in der Weiterentwicklung der Höheren Handelsschule also die Erlangung der vollwertigen Fachhochschulreife und eine Anrechnung auf die folgenden Bildungsgänge angestrebt. Der kaufmännische Bildungsgang im Schulversuch ist somit als Pilot der Weiterentwicklungsüberlegungen in der Reform anzusehen.

Aufgrund der bildungspolitischen Positionierung und Kritik einiger der Akteure stand die Ausweitung des Modells des Schulversuchs bereits in der Konzeptionsphase, spätestens aber seit März 2011 in Frage (vgl. EARA 2010, Kap. 5.1.1). Weiterhin war mit der Beschlussfassung des Senats zur Schulreform die Konzeption des Schulversuchs in Frage gestellt, da wesentliche Elemente des Schulversuchs in der Reform der beruflichen umfassender und weitreichender umgesetzt werden.

6 Literaturverzeichnis

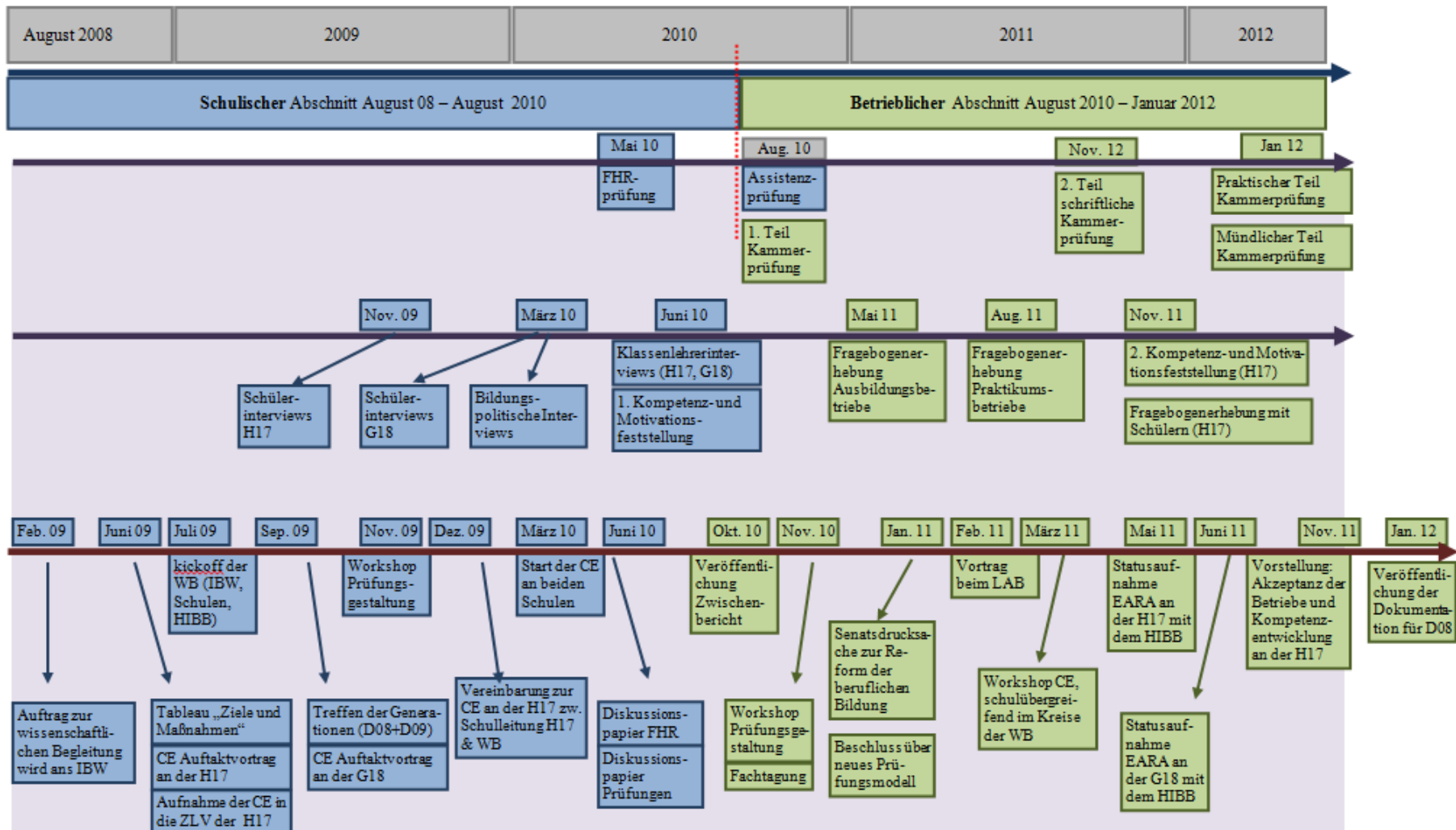
- BELLAIRE, E. / BRANDES, H. (2008): Das duale System flexibel organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in den Betrieben. In: BWP (4), 48–49.
- BIBB [BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG] (2011). Zusätzlicher Erwerb eines Schulabschlusses. Online unter: <http://www.ausbildungplus.de/html/434.php> (10.01.2012).
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Bonn, Berlin.
- FHH [SENAT DER FREIE UND HANSESTADT HAMBURG] (2004): Ausbildungskonsens zwischen dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg und der Hamburger Wirtschaft. Hamburg.
- FHH [SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG] (2011): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung. Drucksache 19/8472. Hamburg.
- EARA (2010): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010 (EARA). Hamburg.
- GILLEN, J. (2010a): Diskussionspapier zur Integration der Fachhochschulreife in den neu strukturierten Ausbildungsgängen BFSvq+KfB und TAISI. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.
- GILLEN, J. (2010b): Kompetenzorientierung in der Curriculararbeit für Informatikberufe. In: lernen & lehren, 25 (99), 121-124
- HELMKE, A. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Lindau. Online unter: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf (10.01.2012).
- HIBB [HAMBURGER INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG] (2008): Beantragung eines Schulversuches „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“. Unveröffentlichtes Dokument. Hamburg.
- HIBB [HAMBURGER INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG] (2011). "Berufliche Bildungswege 2011". Online unter: <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1382>. (10.01.2012).
- KANNING, U. (2009): Inventar sozialer Kompetenzen. Göttingen u. a.
- KRAMER, K. (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Kiel.
- KWB [KOORDINIERUNGSSTELLE WEITERBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG] (2011): Dual plus Fachhochschulreife. Online unter: <http://uebergangschuleberuf.de/5262,Dual+plus+Fachhochschulreife.html> (10.01.2012).

- LEHMANN, R. / IVANOV, S. / HUNGER, S. / GÄNSFUSS, R. (2005): Ulme I. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Ausbildung. Hamburg.
- LEHMANN, R. / SEEBER, S. (Hrsg.) (2007): Ulme III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg.
- LEHMANN, R. / SEEBER, S. / HUNGER, S. (2006): Ulme II. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg.
- LEHMPFUHL, U. (2008): Intentionen und Umsetzung der §§ 7 und 43.2 BBiG in Deutschland. Online unter: http://www.medinet-ausbildung.de/fileadmin/user_upload/Aktuelles/Fachgespraech_051208/Intentionen_und_Umsetzung_der___7_und_43.2_BBIG_in_Deutschland_Uwe_Lehmpfuhl.pdf (10.01.2012).
- PRENZEL, M. (1995): Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft* 4, (7), 58-66.
- PRENZEL, M. / DRECHSEL, B. (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 217-234.
- PRENZEL, M. / KRISTEN, A. / DENGLER, P. / ETTLE, R. & BEER, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 108-127.
- PRENZEL M. / GOGOLIN I. / KRÜGER H.-H. (2007): Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8.
- SEEBER, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (1), 74-79.
- SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 4, 1-23. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (10.01.2012).
- STRAKA, G. (2005): Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode. Bremen.
- TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 4, 1-28. Online unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html (10.01.2012).
- TRAMM, T. (2009): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: R. BRÖTZ, F. SCHAPFEL-KAISER (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bonn. Online unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2009_bibbworkshop.pdf (10.01.2012).

- VAN BUER, J. / TROITSCHANSKAJA, O. (2002), 'Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit', bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 3, 1–17. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml (10.01.2012).
- WIRTH, K. (2011a): Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung – Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche? In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5 - HT 2011, 1-12. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/wirth_ws02-ht2011.pdf (20.01.2012)
- WIRTH, K. (2011b): Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen. In: U. FASSHAUER, B. FÜRSTENAU UND E. WUTTKE (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich, 153-161.
- WIRTH, K. / GILLEN, J. (2011): Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA. In: U. FASSHAUER, J. AFF, B. FÜRSTENAU, E. WUTTKE (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, 211–228.

7 Anhang

7.1 Zeitachse Durchgang 08



7.2 Konzept für die organisatorische Gestaltung des Wahlpflichtunterrichts in der Unterstufe für den Bildungsgang BFSvq+KfB an der H17

Von Anne Hassa, Susann Muschkatowitz, Anne-Kathrin Rauh

Aufgrund unserer Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich der Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung des Wahlpflichtunterrichts in der Klasse 08KA1 empfehlen wir Folgendes:

Modulare Organisationsform der Wahlpflichtkurse

Es sind pro Klasse vier Wahlpflichtkurse einzurichten: *Deutsch, Englisch, Mathematik* und *PC-Führerschein*.

- Die Wahlpflichtkurse sollten modular organisiert werden. Konkrete thematische Vorschläge finden sich in den Konzepten zu den einzelnen Kursen.

Die Kurse *Deutsch, Englisch, Mathematik* haben den Charakter von Förderunterricht, während der *PC-Führerschein-Kurs* die Schüler auf den Erwerb einer Zusatzqualifikation vorbereitet.

- Jeweils nach Abschluss eines Moduls soll es für die Schüler möglich sein, den Wahlpflichtkurs zu wechseln.

Innerhalb eines Schuljahres muss jeder Schüler mindestens zweimal den Wahlpflichtkurs *PC-Führerschein* besuchen, denn (ausschließlich) dieser Kurs unterliegt einer Bewertung und ist daher für die Ermittlung einer Zeugnisnote für den Bereich Wahlpflicht notwendig.

Kursgröße – Teilnehmerzahlen

Die einzelnen Wahlpflichtkurse (evtl. ausgenommen der *PC-Führerscheinkurs*) sollten nicht mehr als 10 Plätze zur Verfügung stellen, um dem Fördergedanken noch gerecht zu werden.

- Die Schüler wählen Ihren Wahlpflichtkurs bzw. das entsprechende Modul entsprechend persönlicher Förderbedarfe bzw. Interessenslagen eigenverantwortlich.
- Lediglich bei einer „Überbesetzung“ einzelner Kurse sollte die Klassengemeinschaft eine gemeinschaftliche Lösung finden.

Modulthemen

In den drei Wahlpflichtkursen *Deutsch, Englisch, Mathematik* werden die Modulinhalt von den Lehrern (ggf. unter Berücksichtigung von Schülerwünschen) vorgegeben.

- Die Module befassen sich zu Beginn des Schuljahres mit der Wiederholung wichtiger Grundlagen aus der Mittelstufe und orientieren sich anschließend am laufenden Unterricht bzw. an berufs-/ prüfungsrelevanten Themen. Konkrete Anregungen hierfür liefern wiederum die Konzepte zu den einzelnen Wahlpflichtkursen.

Zeit

- Der Wahlpflichtunterricht sollte zweimal wöchentlich eine Einzelstunde umfassen, um Lücken bzw. Defizite zeitnah bearbeiten zu können.
- Für die einzelnen Module empfiehlt sich ein zeitlicher Umfang von 8-12 Unterrichtsstunden bzw. 4-6 Wochen. Die Lehrer der verschiedenen Wahlpflichtkurse müssen diesbzgl. unbedingt eine einheitliche Regelung finden, um den Schülern den Wechsel zwischen den Modulen zu ermöglichen.

Raum

Für die drei Wahlpflichtkurse *Deutsch, Englisch, Mathematik* sollte jeweils eine der beiden wöchentlichen Unterrichtsstunden in einem EDV-Raum stattfinden.

- Den Einsatz von Internetlernprogrammen bzw. sonstiger Lernsoftware haben wir als für die Schüler ausgesprochen motivierend und lernförderlich erlebt.

7.3 Lernfeld 5 – Curriculum BFSvq+KfB

Lernfeld 5	Personal einstellen, betreuen und die Sachbearbeitung durchführen	Ausbildungsjahr: 1. Zeitrictwert: 90 Stunden
Verantwortlich: (Planungsteam)	Ansprechpartner:	Version: 1 Datum: 05.08.2010
I Curriculare Analyse		
Zielformulierung:		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ermitteln den Personalbedarf und führen die Personalauswahl durch. Sie übernehmen die vollständige Sachbearbeitung im Personalbereich.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler führen eine quantitative und qualitative Personalbedarfsanalyse durch. Im Rahmen der Personalbeschaffung verfassen sie eine interne und externe Stellenausschreibung. Sie berücksichtigen dabei betriebliche Interessen und rechtliche Rahmenbedingungen. Sie sichten Bewerbungsunterlagen, führen Vorstellungsgespräche und treffen kriteriengeleitet eine Entscheidung. Sie schreiben Arbeitsverträge und bereiten den Einstieg neuer Mitarbeiter ins Unternehmen vor. Die Schüler nehmen hierbei sowohl die Arbeitgeber- als auch die Bewerberperspektive ein.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler führen Personalakten und halten die Vorschriften des Datenschutzes ein. Darüber hinaus beachten sie Maßnahmen zur Datensicherheit. Sie erstellen Entgeltabrechnungen und erläutern diese den Mitarbeitern. Sie erfassen die Entgeltabrechnung buchhalterisch.</p> <p>Sie setzen die Beendigung von Beschäftigungsverhältnissen um, berücksichtigen dabei arbeits- und mitbestimmungsrechtliche Gesichtspunkte und fertigen Arbeitszeugnisse an.</p>		

Sie kommunizieren wertschätzend und vertrauensbildend mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und reflektieren das Führungsverhalten Vorgesetzter.

Inhalte:

Beteiligungsrechte des Betriebsrates

Arbeitsbewertung und Entgeltformen

Stellenbeschreibung

Sozialversicherungen

Testverfahren

Lohnsteuerkarte

Personalfragebogen

Führungsstile

Betriebsgeheimnis

Managementtechniken

Betriebsordnung

Handlungsvollmacht und Prokura

Kündigungsarten

Curriculare Funktion:

Anknüpfungspunkte aus bisherigen Lernfeldern:

- LF 01 – Gehaltszahlung an Mitarbeiter
- LF 02 – Arbeitszeitregelungen

Curriculare Einbindung und Funktion von Lernfeld 5:

In diesem Lernfeld wird der Fokus auf die Personalarbeit in Unternehmen gelegt. Die Schüler lernen das gesamte Spektrum der Personalarbeit sowie die Bedeutung und Wichtigkeit der Personalarbeit in Unternehmen kennen.

Die Schüler verstehen, dass die Bereitstellung von Personal in ausreichender Anzahl (quantitativ), mit passender Qualifikation (qualitativ) zum

benötigten Zeitpunkt am richtigen Ort ein entscheidender Faktor für den Erfolg eines Unternehmens ist. Sie führen in dem Zusammenhang die Personalplanung durch und leiten entsprechende Maßnahmen zur Beseitigung von Unterdeckungen oder Überhängen ein, wobei die Schüler nicht nur nach ökonomischen, sondern auch nach sozialverträglichen Maßgaben im Rahmen eines gesellschaftlich verantwortungsvollen Unternehmens agieren.

Als Basis lernen die Schüler verschiedene Organisationsformen sowie den grundsätzlichen Aufbau einer Unternehmensstruktur sowie unterschiedliche Führungsstile und Managementtechniken kennen, da diese Themen die Personalarbeit in einem Unternehmen beeinflussen/prägen.

Außerdem führen die Schüler die komplette Lohn- und Gehaltsabrechnung durch.

Die Schüler verstehen darüber hinaus die Wichtigkeit einer umfassenden Personalbetreuung und –entwicklung im Rahmen der Mitarbeiterbindung.

Curricular angrenzende Themen folgender Lernfelder:

- LF 06 – Planspiel, Mitarbeiter können entlassen/eingestellt werden

Zentrale Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis:

(Betrachtung der dem Lernfeld zugrundeliegenden Arbeits-/Geschäftsprozesse, keine didaktische Aufbereitung)

Kernprozess: Personalbedarfsplanung/-feststellung > Stellenausschreibung/-anzeige > Bewerberauswahl > Einstellung

Prozessvarianten: Personalbedarfsplanung > Personalabbau > Kündigung

Konflikte, Dilemmata, Schlüsselsituationen, Störungen (Beispiele):

- AGG (u. a. Beweislastproblematik für Unternehmen)
- Interne vs. Externe Besetzung einer Stelle
- Kündigung
 - o Sozialauswahl
- Betriebsrat
- Aussagekräftiges Arbeitszeugnis vs. Recht des Arbeitnehmers auf wohlwollendes Zeugnis
- Speicherung personenbezogener Daten

Kompetenzdimensionen in der Übersicht für das Lernfeld 5 Personal einstellen, betreuen und die Sachbearbeitung durchführen

(die relevanten Kompetenzdimensionen sind angekreuzt)

	Beruflichkeit (BE)				Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken (LAKO)				System Unternehmung (SYST)			Wirtschaftsrechtliche Rahmen (NORM)					Büromanagement (BM)			Betriebswirtschaftl. Handlungsfelder (BWH)			
	Berufsethos	Identität/Berufsrolle	Gesundheitsförderung	Berufsbildung und -perspektiven	Soziale Interaktion und Kommunikation	Selbständig und eigenverantwortlich lernen und arbeiten	Grundlegende Arbeitstechniken im kaufmännischen Bereich	Informationen gewinnen, auswerten und Dritten verständlich machen	Innerbetriebliche Beziehungen	Das Unternehmen in seiner Unternehmensumwelt	Das Unternehmen als Akteur in der Gesamtwirtschaft	Vertragsrecht	Gesellschaftsrecht	Steuerrecht	Arbeitsrecht	Schutzrecht	Büroprozessmanagement	Adressatengerechte Kommunikation mit Marktpartnern	Planung und Nutzung von Bürotechnik	Beschaffungsprozess/-logistik	Absatzprozess/-logistik	Personalwirtschaft	Wertschöpfung und Controlling
LF5		X				X		X					X	X	X		X				X		

Kompetenzdimension: **LAKO3 - Grundlegende Arbeitstechniken im kaufmännischen Bereich**

Kompetenzen:

Die Schüler können die personellen Veränderungen sowie den Personalbedarf eines Unternehmens berechnen.

Wissensbasis:

Kompetenzdimension: **SYST1 – Innerbetriebliche Beziehungen**

Kompetenzen:

Die Schüler können den Aufbau eines Unternehmens (Organisationsstruktur) sowie die Abläufe in einem Unternehmen (Entscheidungs- und Leitungswege) analysieren und beschreiben. Sie kennen verschiedene Organisationsformen und können die Vor- und Nachteile erklären. Sie können eine konkrete Unternehmensstruktur einer oder mehrerer Organisationsformen zuordnen.

Die Schüler kennen verschiedene Führungsstile und Managementtechniken und können den Zusammenhang zwischen Führungsstil, Organisations- und Ablaufstruktur eines Unternehmens erklären, d. h. sie wissen, welche Auswirkungen ein Führungsstil auf Entscheidungs-, Berichtswege sowie hierarchische Unternehmensstrukturen hat.

Wissensbasis:

Kompetenzdimension: **NORM1 – Vertragsrecht**

Kompetenzen:

Die Schüler wissen, dass Unternehmen als juristische Personen durch ihre gesetzlichen Vertreter Verträge abschließen können. Sie können Situationen aufzeigen, wo es sinnvoll ist, neben den gesetzlichen Vertretern (Geschäftsführern) weitere Personen mit dem Recht auszustatten, im Namen des Unternehmens Verträge abzuschließen zu dürfen. Die Schüler kennen verschiedene Vollmacht- und Prokura-Arten, können diese unterscheiden und können beurteilen, in welchem Fall welche Vertretungsvollmacht geeignet ist.

Wissensbasis:

- Zustandekommen Kaufvertrag
- Juristische vs. natürliche Person
- Handelsregister

Kompetenzdimension: **NORM3 – Steuerrecht**

Kompetenzen:

Die Schüler kennen die für die Gehaltsabrechnung relevanten Steuerarten (Lohnsteuer, Solidaritätszuschlag, Kirchensteuer) und können die jeweilige Bedeutung erklären.

Die Schüler können die verschiedenen Lohnsteuerklassen erklären und Mitarbeiter korrekt eingruppiieren.

Wissensbasis:

- Besitz- vs. Verkehrssteuer?

<p>Die Schüler können die im Rahmen der Lohn- und Gehaltsbuchungen die Steuern korrekt verbuchen und fristgerecht an das Finanzamt abführen.</p>	
<p>Kompetenzdimension: NORM4 - Arbeitsrecht</p>	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die Schüler kennen wichtige arbeitsrechtliche Bestimmungen zu den Themen Arbeitszeit, Arbeitsvertrag, Personalakte, AGG, Kündigung sowie Rechte des Betriebsrats.</p> <p>Die Schüler kennen die Regelungen zum AGG und können diese im Rahmen des Personalauswahlprozesses bei der Gestaltung der Stellenanzeige/-ausschreibung, bei der Bewerberauswahl sowie der Gesprächsführung korrekt anwenden. Darüber hinaus wissen die Schüler, welche Rechte der Betriebsrat im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens hat.</p> <p>Die Schüler können Arbeitsverträge mit den gesetzlichen Mindestinhalten erstellen und kennen unzulässige arbeitsvertragliche Regelungen. Sie können entscheiden, welche Dokumente/Informationen in die Personalakte wie lange aufgenommen werden dürfen/müssen. Die Schüler können unter Berücksichtigung gesetzlicher Regelungen und der gültigen Rechtsprechung Arbeitszeugnisse formulieren und interpretieren.</p>	<p>Wissensbasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betriebliche Mitbestimmung (WuG)

<p>Die Schüler können unter Berücksichtigung der gesetzlichen Regelungen zum Thema Kündigung und Kündigungsschutz sowie der Rechte des Betriebsrates eine begründete und rechtlich korrekte Entscheidung zur Beendigung eines Arbeitsverhältnisses treffen.</p>	
<p>Kompetenzdimension: NORM5 - Schutzrecht</p>	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die Schüler kennen das Datenschutzgesetz und können beurteilen, welche personenbezogenen Daten der Mitarbeiter im Rahmen des Datenschutzes von der Personalabteilung aufbewahrt bzw. gespeichert werden dürfen. Die Schüler kennen die technischen/baulichen Sicherheitsvorgaben für die Aufbewahrung und Speicherung personenbezogener Daten in der (digitalen) Personalakte.</p>	<p>Wissensbasis:</p>
<p>Kompetenzdimension: BM2 – Adressatengerechte Kommunikation mit Marktpartnern</p>	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die Schüler können Stellenausschreibungen/-anzeigen adressatengerecht und ansprechend mit allen relevanten Informationen erstellen und in geeigneten Medien veröffentlichen.</p>	<p>Wissensbasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textgestaltung in Word (LF Praxis)

Kompetenzdimension: **BWH3 - Personalwirtschaft**

Kompetenzen:

Die Schüler kennen das Aufgabenspektrum der Personalwirtschaft (Personalbeschaffung, Personalbetreuung, Personalentwicklung, Lohn- und Gehaltsbuchung, Personalabbau), können die Funktionen der einzelnen Aufgabenbereiche erklären und die Bedeutung/Notwendigkeit der einzelnen Aufgabenbereiche für das Gesamtunternehmen erläutern.

Die Schüler können auf der Grundlage der Stellen und Stellenbeschreibungen eines Unternehmens eine quantitative (sowie qualitative) Personalplanung vornehmen und Maßnahmen zu Beseitigung von Personalüberhängen bzw. -unterdeckungen vorschlagen.

Die Schüler kennen die Vor- und Nachteile von internen und externen Stellenbesetzungen und können sich fallbezogen für einen geeigneten Weg entscheiden. Sie kennen verschiedene Möglichkeiten im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens geeignete Bewerber für eine Stelle zu identifizieren.

Die Schüler können Arbeitsverträge erstellen, eine Personalakte führen und Arbeitszeugnisse erstellen und interpretieren.

Die Schüler kennen verschiedene Möglichkeiten zur Beendigung von Arbeitsverhältnissen und können unter Berücksichtigung rechtlicher und

Wissensbasis:

<p>sozialer/gesellschaftlicher Aspekte im konkreten Fall geeignete Maßnahmen auswählen/durchführen.</p> <p>Die Schüler kennen die Sozialversicherungen, deren Funktion und die Beitragssätze und können im Rahmen der Lohn- und Gehaltsbuchungen die abzuführenden Arbeitnehmer- und Arbeitgeberanteile berechnen und fristgerecht an den korrekten Adressaten abführen.</p> <p>Die Schüler können unterschiedliche Lohnformen benennen und können für eine Tätigkeit die aus Arbeitgeber- bzw. Arbeitnehmersicht beste Lohnform auswählen.</p>	
<p>Kompetenzdimension: BWH4 – Wertschöpfung & Controlling</p>	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die Schüler können die Lohn- und Gehaltsbuchungen im Grund- und Hauptbuch durchführen. Sie können die Sozialabgaben und Steuern fristgerecht buchen.</p>	<p>Wissensbasis:</p>

Lernfeld 5		Personal einstellen, betreuen und die Sachbearbeitung durchführen	Ausbildungsjahr: 1 Zeitrictwert: 90 Stunden
II Strukturplanung			
Teilsequenzen (Aufgabe/Problemstellung)		Curriculare Funktion Erkenntnisschritte/ Kompetenzschwerpunkte	t
		<i>Was soll erreicht werden, was ist der intentionale Schwerpunkt, wo liegt der inhaltliche Akzent, welche Kompetenzdimensionen werden angesprochen?</i>	
1.	Einstieg/Orientierung	Die Schüler lernen die einzelnen Aufgaben im Personalbereich kennen. Sie beschreiben den chronologischen Ablauf der Tätigkeiten im Personalbereich. Kompetenzdimensionen: BWH3	1
2.	Ablauforganisation, Organisationsformen	Die Schüler verstehen, dass ein Unternehmen – vor allem mit zunehmender Anzahl an Mitarbeitern – eine Organisationsstruktur braucht. Es muss klar geregelt sein, wer für was zuständig und verantwortlich ist und es muss klar sein, wie verschiedene Vorgänge im Unternehmen ablaufen, um einen optimalen Geschäftsablauf zu gewährleisten. Die Schüler beschreiben verschiedene Organisationsmöglichkeiten eines Unternehmens und erklären die Vor- und Nachteile. Kompetenzdimensionen: SYST1	6
3.	Stellenbildung	Die Schüler verstehen, dass die kleinste Organisationseinheit eines Unternehmens eine Stelle ist. Sie	1

		<p>beschreiben, auf welchen Wegen Stellen in einem Unternehmen gebildet werden und kennen unterschiedene Arten von Stellen. Die Schüler wissen, dass alle Aufgaben sowie die Eingliederung der Stelle in die Organisation in einer Stellenbeschreibung zu finden sind und dass es im Idealfall für jede Stelle in einem Unternehmen eine Stellenbeschreibung gibt.</p> <p>Kompetenzdimensionen: SYST1, BWH3</p>	
4.	Personalplanung	<p>Die Schüler berechnen den Personalbedarf eines Unternehmens. Sie kennen verschiedene Gründe/Anlässe, die zu einem veränderten Personalbedarf führen. Sie beschreiben verschiedene Möglichkeiten, einen Personalüberhang bzw. eine Personalunterdeckung zu beheben. Die Schüler wissen, dass es neben der quantitativen Personalplanung auch auf Qualifikationen bzw. qualitative Passung ankommt.</p> <p>Die Schüler wissen, dass der Betriebsrat ein Informationsrecht über den aktuellen und zukünftigen Personalbedarf und die Maßnahmen hat.</p> <p>Kompetenzdimensionen: LAKO3, BWH3</p>	2
5.	Personalbeschaffung und AGG	<p>Die Schüler kennen verschiedene Maßnahmen und Medien zur Personalbeschaffung. Sie erklären die Vor- und Nachteile und wählen eine geeignete Maßnahme zur Besetzung einer Stelle aus.</p> <p>Die Schüler kennen das AGG und formulieren sowie überprüfen externe und interne Anzeigen unter Berücksichtigung des Gesetzes. Sie kennen die Folgen bei Verstoß gegen das AGG und erklären die Problematik der Beweislast für Unternehmen.</p> <p>Die Schüler wissen um die Rechte des Betriebsrats im Rahmen des Personalbeschaffungs-prozess.</p>	5

		Kompetenzdimensionen: NORM4, BWH3, BM2, BE2?	
6.	Exkurs: Personalbeurteilung und Arbeitszeugnis	<p>Die Schüler kennen verschiedene Instrumente und Methoden zur Personalbeurteilung. Sie erklären die Vor- und Nachteile regelmäßiger Personalbeurteilungen.</p> <p>Die Schüler wissen, dass Arbeitnehmer zu bestimmten Anlässen Recht auf die Ausstellung eines Arbeitszeugnisses haben. Sie interpretieren die Formulierungen in Arbeitszeugnisse korrekt und machen sich anhand des Arbeitszeugnisses ein Bild über verschiedene Bewerber.</p> <p>Die Schüler wissen, dass die Personalbeurteilung wichtig für die Erstellung eines Arbeitszeugnisses ist.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM4, BWH3</p>	2
7.	Personalauswahl	<p>Die Schüler erstellen einen Kriterienkatalog für die Prüfung der Bewerbungsunterlagen unter Berücksichtigung des Stellenprofils. Sie sichten die Bewerbungen verschiedener Bewerber, interpretieren die Arbeitszeugnisse und treffen eine kriteriengeleitete Entscheidung, welche Bewerber zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden.</p> <p>Die Schüler bereiten einen Gesprächsleitfaden für die Vorstellungsgespräche vor. Sie beachten dabei das AGG und wissen, welche Fragen in einem Vorstellungsgespräch zulässig sind und welche nicht.</p> <p>Die Schüler kennen die Rechte, die der Betriebsrat bei der Durchführung von Vorstellungsgesprächen hat.</p> <p>Kompetenzdimensionen: BWH3, NORM4, BE2?</p>	10


8.	Arbeitsvertrag	<p>Die Schüler kennen den Grundsatz der Vertragsfreiheit und wissen, dass diese für den Arbeitsvertrag nur beschränkt gelten. Sie kennen die gesetzlich geforderten Mindestinhalte sowie gängige sonstige Bestandteile eines Arbeitsvertrags.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM4, BWH3</p>	1
9.	Personalakten	<p>Die Schüler nennen verschiedene Inhalte, die in einer Personalakte gesammelt werden. Sie kennen die Rechte, die Arbeitnehmer bezogen auf ihre Personalakte haben. Sie wissen, dass das Führen von Personalakten strengen datenschutzrechtlichen Bestimmungen unterliegt.</p> <p>Kompetenzdimensionen: BWH3</p>	2
10.	Sozialversicherung	<p>Die Schüler kennen die Notwendigkeit des deutschen Sozialversicherungssystems und beschreiben die Funktionen/Aufgaben der fünf Sozialversicherungszweige. Die Schüler erklären die Finanzierung der Sozialversicherungen und wissen, welche Beiträge Arbeitgeber und Arbeitnehmer in die jeweilige Sozialversicherung zahlen.</p> <p>Kompetenzdimensionen: BWH3, SYST3?</p>	5
11.	Lohn und Gehaltsabrechnung	<p>Die Schüler kennen die verschiedenen Lohnsteuerklassen und wenden Sie korrekt an. Sie führen die komplette Gehaltsabrechnung für verschiedene Mitarbeiter unter Berücksichtigung der Lohnsteuerklassen, der Sozialversicherungsbeiträge sowie von sonstigen Steuern und Abzügen durch.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM3, BWH4</p>	7

12.	Lohn- und Gehaltsbuchungen	<p>Die Schüler kennen die Zahlungszeitpunkte und Fristen für die Überweisung von Lohn und Gehalt, Sozialversicherungsbeiträgen und Steuern. Sie führen Lohn- und Gehaltsbuchungen sowie die dazugehörigen Buchungen der Sozialversicherungsbeiträge und die Abführung der Steuern durch.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM3, BWH4</p>	10
13.	Lohnformen	<p>Die Schüler kennen verschiedene Lohnformen und beschreiben die jeweiligen Vor- und Nachteile.</p> <p>Kompetenzdimensionen: BWH3</p>	3
14.	Management und Führung	<p>Die Schüler beschreiben verschiedene Führungsstile sowie deren Auswirkungen auf betriebliche Entscheidungen, Betriebsklima und Eigenverantwortung der Untergebenen. Sie erklären Vor- und Nachteile jedes Führungsstils.</p> <p>Die Schüler kennen verschiedene Management- bzw. Führungstechniken sowie deren Vor- und Nachteile. Sie erklären den Unterschied zwischen Führungsstilen und Managementtechniken.</p> <p>Kompetenzdimensionen: SYST1, BWH3?</p>	4
15.	Handlungsvollmacht und Prokura	<p>Die Schüler erklären, warum Arbeitnehmer eines Unternehmens für ihre Tätigkeiten Vollmachten benötigen. Sie unterscheiden verschieden Arten von Vollmachten und erklären die mit der jeweiligen Vollmacht verbunden Rechte und Pflichten sowie den unterschiedlichen Umfang. Die Schüler kennen die rechtlichen Vorgaben für das Einrichten und Löschen verschiedener Vollmachten. Sie unterscheiden die Wirkungen verschiedener Vollmachten im Innen- und Außenverhältnis.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM1</p>	3

16.	Kündigung	<p>Die Schüler beschreiben verschiedene Maßnahmen, um einen Stellenüberhang abzubauen. Die Schüler kennen die Kündigung als eine Maßnahme. Sie unterscheiden die fristlose und die ordnungsgemäße Kündigung und erklären die gesetzlichen Kündigungsfristen sowie geltende Sonderregelungen.</p> <p>Die Schüler beurteilen, in welchen Fällen das Kündigungsschutzgesetz sowie das Mutterschutzgesetz gelten und erklären welche Regelungen diese beinhaltet.</p> <p>Die Schüler unterscheiden betriebsbedingte, personenbedingte und verhaltensbedingte Kündigung. Sie kennen die jeweiligen Voraussetzungen für eine rechtswirksame Kündigung aus den genannten Gründen.</p> <p>Die Schüler beschreiben die Rechte des Betriebsrats im Rahmen von Kündigungen. Die Schüler beschrieben das Verfahren, welches bei Anfechtung einer Kündigung abläuft. Sie wissen, dass diese Fälle beim Arbeitsgericht verhandelt werden.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM4, BWH3</p>	5
17.	Datenschutz	<p>Die Schüler wissen, was personenbezogene Daten sind und welchen besonderen Sicherheits-/Schutzvorschriften sie unterliegen. Sie kennen die Rechte des Betroffenen beim Umgang mit seinen personenbezogenen Daten.</p> <p>Die Schüler entscheiden, welche personenbezogenen Daten gespeichert werden dürfen und welche Sicherheitsanforderungen an gespeicherte personenbezogene Daten gestellt werden.</p>	5

		<p>Die Schüler wissen, unter welchen Umständen ein Datenschutzbeauftragter in einem Unternehmen zu stellen ist. Sie beschreiben seine Aufgaben.</p> <p>Kompetenzdimensionen: NORM5</p>	
--	--	---	--

7.4 Lernprojekt 2 – Curriculum TAISI

	Curriculum TAISI	
	Lernprojekt 2	Stand: 15.12.2011

Lernprojekt 2: Installation, Konfiguration und Sicherung eines kundenspezifischen PC-Einzelarbeitsplatzes mit Übergabe und Kundenberatung.

Curriculare Funktion

Die Schüler sollen sich erstmalig mit Kundenanforderungen und berufsadäquatem Auftreten auseinandersetzen und den entsprechenden Einzel-PC-Systeme konfigurieren.

Lernprojektbeschreibung

In diesem Projekt sollen die Schüler einen Kunden bzgl. eines Einzel-PC-Systems beraten und den PC gemäß Kundenanforderungen konfigurieren. Der Kundenkreis besteht aus Privatpersonen und Gewerbetreibenden. Diese Kunden haben spezielle Anforderungen an ihren PC-Arbeitsplatz und dessen Nutzung wie beispielsweise

- Software mit regelmäßigen Updates,
- Partitionierung der Festplatte,
- einfache Backuplösung,
- Ordnerstrukturen und
- Benutzerprofile.

Weiterhin sollen die Schüler dem Kunden eine Einweisung in das System geben.

Didaktische/methodische Empfehlungen

- Simulation eines Kundengesprächs mit dem Ziel der Rollenklärung und Auftragsklärung (Lehrer übernimmt Kundenrolle). Schüler bereiten in Gruppen das Kundengespräch schriftlich vor, führen es durch und protokollieren die Ergebnisse.
- Schüler formulieren den Auftrag und stimmen diesen nochmals mit dem Kunden ab
- Jeder Schüler realisiert auf seinem Rechner einen PC-Einzelarbeitsplatz gemäß Kundenanforderungen und testet die Lösung
- Bewertungsbogen zur Gesprächsführung und zur Auftragsabwicklung für die Schüler
- Berufsadäquate Simulation der Übergabe an den Kunden

Lernhandlungen (nur auf die Lernprojekte bezogen)

Theorie, Gegenstände und Situationen, an denen sich die Kompetenzen entwickeln

1. Auftragsannahme

- bereiten ein Kundengespräch vor, um die Kundenwünsche systematisch erfassen zu können
- führen das Kundengespräch und eine Bestandsaufnahme beim Kunden durch, um auf der Grundlage des Ist-Zustandes eine kundenorientierte Lösung zu entwickeln
- erstellen einen Kostenvoranschlag für den Kunden, um ein Angebot zu entwickeln

Projekt

- Hard- und Software-Auswahl bei gegebener Bezugsquelle (Orga)
- Festplattenaufbau und -konfiguration (Partitionierung, Dateisystem, ...)
- BIOS-Einstellung
- Schnittstellen
- Sicherung des Systems
- Kostenvoranschläge und Rechnungen nach Geschäftsbrief-Norm
- Kostendimensionen (Materialkosten, Arbeitskosten, Mehrwertsteuer, Skonto)
- Vereinfachte Darstellung des Geschäftsprozesses
- Sach- und fachgerechte Handhabung technischer Komponenten

<p>2. Auftragsplanung</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen die Durchführung des Auftrags, um fachliche und zeitliche Vorgaben zu erfüllen • setzen sich mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten auseinander, um Hard- und Software nach Auftragsanforderung begründet auszuwählen <p>3. Auftragsdurchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> • optimieren Hard- und Software und führen die Installation nach Stand der Technik durch (Betriebssystem, Anwendungen, Festplatte...), um Systeme kundengerecht zu realisieren • testen das System, um Qualitätsansprüche zu gewährleisten <p>4. Auftragsabschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen, gestalten und führen eine Übergabe durch, um Aufträge abzuschließen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hexadezimalsystem
<p>Verbindungen zu anderen Lernbereichen</p>	
	<p>Anwendungsentwicklung</p>
	<p>Organisation und Geschäftsprozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschäftsbriefformalien nach Norm • Stundenverrechnungspreise

	<ul style="list-style-type: none"> • Einzel- und Gemeinkosten, fixe und variable Kosten • Kostenvoranschlag versus Angebot, Bindungsfristen • Vertragsarten
<ul style="list-style-type: none"> • Kundengespräche vorbereiten und führen (SuK) • Dokumentationskriterien benennen (SuK) und umsetzen (Projekt) 	Sprache und Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> • Kundengespräch • Dokumentation
	Mathematik und Naturwissenschaft
	Fachenglisch
	Wirtschaft und Gesellschaft
	Gesundheit und Sport
	Wahlpflicht

Kompetenzdimensionen		
Technik und ihre Anwendung	Kommunikation und Arbeitstechniken	Betriebswirtschaftlicher, geschäftsprozessorientierte Kompetenzbereich
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler können einen Kundenkreis aus Privatpersonen und Gewerbetreibenden im Kundengespräch bezüglich ihrer technischen Anforderungen an ihren PC fachlich beraten. • Die Schüler können einen PC gemäß Kundenanforderungen konfigurieren und testen. • Die Schüler verstehen die Notwendigkeit strukturierter, benutzerspezifischer Datenablage und deren Sicherung. Sie können die entsprechende Software auf dem Kunden-PC installieren und konfigurieren. • Die Schüler können den Kunden in die Handhabung des PC's einweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler erkennen die Erfordernis ein Kundengespräch strukturiert vorzubereiten. • Schüler sind in der Lage, einen Auftrag mit dem Kunden zu klären und das Ergebnis zu protokollieren. • Die Schüler können die Einweisung kundenadäquat gestalten. • Diese Prozesse können die Schüler berufsadäquat gestalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler kennen die Normen eines Geschäftsbriefes. • Die Schüler sind in der Lage einen Stundenverrechnungspreis zu ermitteln. • Sie können einen Kostenvoranschlag kalkulieren. • Schüler kennen rechtliche Rahmenbedingungen von Angebot und Vertrag.

7.5 Übersicht über die empfohlenen Maßnahmen und Instrument zur Begleitung der Praktika

Instrumente	Erschließungssystematik		Erarbeitungsform	Schulischer Ausbildungsabschnitt				
				1. Schuljahr		Sommerferien	2. Schuljahr	
				Herbstferien	Osterferien		Herbstferien	Osterferien
Portfolio individueller Interessen und Kompetenzen	reflexiv	Dokumentation	selbstorganisiert	fortlaufend				
Zielentwicklungsgespräche	reflexiv	Gespräch einschließlich Erwartungen	im Gespräch mit dem Lehrer	vor dem Praktikum	vor dem Praktikum	vor dem Praktikum	vor dem Praktikum	vor dem Praktikum
Zielerreichungsgespräche	reflexiv	Gespräch einschließlich Reflexion der Erfahrungen	im Gespräch mit dem Lehrer	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum
Praktikumsbericht	fach- und handlungssystematisch	Dokumentation	selbstorganisiert	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum	nach dem Praktikum
Erkundungsaufgaben	handlungssystematisch	Narration, Problembearbeitung	selbstorganisiert, (z.T. kooperativ)	im Praktikum	im Praktikum	im Praktikum	im Praktikum	im Praktikum
Expertencenter (Lernen durch Lehren)	fach- und handlungssystematisch	Einbringen der Erfahrungen in den Unterricht	im Unterrichtsgespräch, kooperativ	Fortlaufend				
Glossar (Wiki)	fachsystematisch	Dokumentation	Selbstorganisiert und kooperativ	fortlaufend				
Best-Practice-Beispiele	vergleichend		Selbstorganisiert	Fortlaufend				

7.6 Übersicht über die empfohlenen Maßnahmen und Instrument zur Begleitung der betrieblichen Abschnitte

Instrumente	Erschließungssystematik		Erarbeitungsform	Organisationsform	Betrieblicher Ausbildungsabschnitt		
					1. Halbjahr 1.-6. Monat	2. Halbjahr 7.-12. Monat	3. Halbjahr 13.-18. Monat
Portfolio	reflexiv	Dokumentation	selbstorganisiert, individuell	Pflicht			
Glossar (Wiki)	fach- systematisch	Dokumentation	selbstorganisiert, kooperativ	bei Bedarf	fortlaufend		
Berichtsheft	handlungs- systematisch	Dokumentation	selbstorganisiert, individuell	Pflicht	fortlaufend		
Erkundungsaufgaben	handlungs- systematisch	Narration, vorwärtsgerichtete Problembearbeitung	selbstorganisiert, (kooperativ)	Pflicht	Fortlaufend bzw. zu bestimmten Terminen zu be- sprechen		
Reflexionstermine (Lessons Learned)	reflexiv	Erlebnis-Narrativ, rückwärtsgerichtete Problembearbeitung	im Unterrichts- gespräch, kooperativ	Anwesenheit	ein Termin	ein Termin	ein Termin
Storytelling- Workshops	handlungs- systematisch	rückwärtsgerichtete Problembearbeitung	im Unterrichts- gespräch, kooperativ	Anwesenheit			
Forum, von einem Moderator betreut	fach- und handlungssystematisch, reflexiv		kooperativ	bei Bedarf	asynchron bei Bedarf		
Tutorielle Betreuung	fach- und handlungssystematisch, reflexiv		individuelle Beratung	bei Bedarf	synchron bei Bedarf (Sprechstunde wöchentlich)		
Prüfungsvorbereitung, tutoriiell begleitet	fach- und handlungssystematisch		im Unterrichts- gespräch, kooperativ	Pflicht			berufsbegleitend 8-18 Termine (4-6 Wochen, 2-3 Abende)