

Università
della
Svizzera
italiana

Facoltà
di scienze della
comunicazione

Istituto
Comunicazione
e Formazione

Laboratorio
di Ingegneria
della Formazione
e Innovazione

Swisscom

VOT-Story

Neupositionierung der Berufsbildung

Ein Modell innovativer betrieblicher Ausbildung

Schlussbericht der
wissenschaftlichen Begleitung

Autoren

Gianni Ghisla
Benno Zgraggen

Lugano, Juli 2004

Swisscom

**VOT-Story
Neupositionierung der Berufsbildung**

Ein Modell innovativer betrieblicher Ausbildung

**Schlussbericht der
wissenschaftlichen Begleitung**

Università della Svizzera italiana
Facoltà di scienze della comunicazione
Istituto Comunicazione e Formazione
Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione

Gianni Ghisla
Benno Zraggen

Inhaltsübersicht

1. Das Projekt VOT-Story	7
1.1. Kontext und Motivation	7
1.2. Herkömmliche Lehrlingsausbildung in der Swisscom	8
1.3. Aktuelle Tendenzen in der Berufsausbildung	8
1.4. Projektauftritt	10
1.5. Projektentwicklung und Entscheidungen	12
1.5.1. Das Projekt in der deutschen Schweiz	
1.5.2. Das Projekt in der französischen und in der italienischen Schweiz	
1.5.3. Wichtige Entscheidungen	
2. Evaluationsauftrag und Arbeitsweise	13
2.1. Der Auftrag	13
2.2. Die Fragestellung	13
3. Evaluationsdesign	15
3.1. Grundsätzliche Probleme	15
3.2. Methodologische Fragen	15
3.3. Ein analytisches Modell	16
3.4. Die Evaluationsmatrix	17
3.5. Erhebungsinstrumente	19
3.5.1. Dokumentenanalyse	
3.5.2. Interviews	
3.5.3. Beobachtungen und Tonbandanalysen	
3.5.4. Fragebogen	
3.5.5. Skalenfragebogen (LEPL)	
3.5.6. Kompetenztest	
3.5.7. Qualiprojekt „Lernende“	
4. Zum Monitoring	26
4.1. Funktion und Problematik des Monitorings	26
4.2. Die geleisteten Inputs	26
5. Befunde zu den einzelnen Fragestellungen	27
5.1. Das Grundkonzept: Lernendes Unternehmen, Wissens(Kompetenz-)management, selbständige Mitarbeiter/Lernende	27
5.1.1. Kritische Betrachtung	29
5.2. Die Struktur	30
5.3. Die Lernkultur	32
5.3.1. Das Wissen im Unternehmen der Wissensgesellschaft	
5.3.2. Wissen und Handeln: Zur reflexiven Handlungsfähigkeit	
5.3.3. Neue Lehr- und Lernmethoden	
5.3.4. Selbständigkeit und selbstgesteuertes Lernen	
5.3.5. Zur Didaktik der Lernprozesse in Projekten	
5.4. Der Lernende	39
5.4.1. Vom Lehrling zum Lernenden	
5.4.2. Veränderungen in den Selbstrepräsentationen der Lernenden	
5.4.3. Die Leistungen der Lernenden	

5.4.4. Selbsteinschätzung der Lernenden	
5.5. Die Projektarbeit	50
5.5.1. Was ist Projektarbeit?	
5.6. Der Lernbegleiter	56
5.7. Weitere neue Rollen: Fachtutor, QPA, SPOC	62
5.7.1. Der Fachtutor	
5.7.2. Zum Qualiprojektanbieter (QPA)	
5.7.3. Zur „Single Person of Contact“ (SPOC)	
5.8. „Triangolo Gespräche“	68
5.9. Training Point	70
5.10. Qualifizierungsmarktplatz	72
5.11. Berufsschulen	75
5.12. Kommunikation	77
5.13. Wertschöpfung	80
5.14. Die Frage der Qualifizierung der Akteure	81
6. Gesamtbeurteilung	83
6.1. Unternehmensstrategische Aspekte	84
6.2. Pädagogisch-didaktische Aspekte und Konvergenz zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen	85
6.3. Change Management	86
6.4. Handlungsideen und Prioritäten	87
6.4.1. Umsetzung VOT-Story/Ausbildung der Beteiligten	
6.4.2. Weitere Projekte	
6.4.3. Die Umsetzung in der französischen und in der italienischen Schweiz	
Bibliographie	89

Anhang

Anhang I: Ein Interviewleitfaden für Ausbilder/Lernbegleiter	
Anhang II: Raster zur Beobachtung von Unterrichtssituationen	
Anhang III: Raster zur Beobachtung von Qualifizierungsgesprächen	
Anhang IV: Swisscom VOT-Story Abschlussfragebogen	
Anhang V: Curriculum- und lerntheoretische Voraussetzungen des Lernens	
Anhang VI: Projektarbeit	
Anhang VII: Vergleich Einführung VOT-Story in CH D/I/F	
Anhang VIII: Theoretische Fundierung der Rolle des Lernbegleiters	
Anhang IX: entfällt!	
Anhang X: Briefing-Typologie, Briefing Lernen, Kompetenzen Lernbegleiter	
Anhang XI: Matrix: Triangolo für Qualiplanung (Lernbegleiter – Lernende) / Triangolo für Qualiprojekte	
Anhang XII: Von den Akteuren angegebene Adjektive zu ausgewählten Projektobjekten	
Anhang XIII: LEPL 1 Dimensionendefinition	
Anhang XIV: LEPL 1: 17 Dimensionen, Exp- u., Kontroll- und Normgruppe, ex-ante/ex-post, Signifikanz	
Anhang XV: Zusammenfassung der Antworten aus den Interviews mit Lernenden zum Thema Fachtutor und Projekte	
Anhang XVI: Zusammenfassung der wichtigsten Triangolo-Gesprächen in den	

Einführung

Mit dem vorliegenden Bericht schliesst das Team der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „VOT-Story – Neupositionierung der Berufsbildung Swisscom“ seine Arbeiten ab. Die Autoren blicken auf eine erfahrungsintensive und zugleich lehrreiche Zeit zurück, die die direkte Beteiligung an ein innovatives und zukunftsträchtiges Projekt der Betriebsausbildung ermöglichte.

Der Evaluationsauftrag sah eine Doppelrolle vor: Einerseits wurde ein Monitoring der Projektarbeiten mit laufenden Inputs erwartet, andererseits ging es darum, eine abschliessende Beurteilung des neuen Modells vorzulegen. An sich zwei unterschiedliche Aufgaben. In der Tat ist deren Verschränkung aufgrund der aktiven Einbeziehung der Evaluatoren, die zugleich aber auch die nötige Distanz bewahren müssen, nicht immer leicht zu bewältigen und ruft nach ethischer Achtsamkeit und besonderer Forschungsorgfalt. Andererseits bringt eine solche Doppelrolle, im Sinne der *action research*, auch etliche Vorteile mit sich, zumal eine direktere und erlebnisreichere Einsicht in die Projektstätigkeit möglich wird.

Die Verwendung eines differenzierten methodologischen Instrumentariums hat uns erlaubt, umfangreiche Daten zu erheben, die zur breiten Abstützung der abschliessenden Aussagen beigetragen haben. Wesentliches zur summativen Evaluation des Ausbildungsmodells wurde nämlich bereits in zwei Zwischenberichten festgehalten, allerdings immer mit dem Verweis auf die noch ausstehende Legitimierung mit wissenschaftlichen Befunden. Vor allem die im zweiten Zwischenbericht vorgenommene Beurteilung bedurfte noch einer endgültigen wissenschaftlichen Grundlegung, die wir jetzt angesichts der vollständig verfügbaren Daten vornehmen können. Auch die dort formulierten Handlungshinweise haben ihre Gültigkeit weitgehend bewahrt.

Diese Konstellation erlaubt uns, im vorliegenden Bericht auch präziser und zielgerichteter auf einzelne Aspekte des Projekts einzugehen, in der Hoffnung, dass die Projektleitung und die direkt Beteiligten daraus nützliche Informationen beziehen können, sei es für eine verfeinerte Analyse des Projektgeschehens, sei es für die Gestaltung der flächendeckenden Einführung des Ausbildungsmodells in der ganzen Swisscom. Zahlreiche Informationen haben wir in den Beilagen zusammengestellt und insbesondere auch in drei separaten Dokumenten zur Evaluation in der französischen Schweiz, zu den Meinungen der beteiligten Lernenden und zum Thema der Beurteilung von Kompetenzen.

Die wichtigsten Aussagen werden schliesslich noch in Kapitel 6 „Gesamtbeurteilung“ zusammenfassend vorgelegt und kommentiert.

Gianni Ghisla
Benno Zraggen

Lugano, Luzern, im Juli 2004

Dank

Wir möchten uns bei allen bedanken, die bei der Konzipierung, Durchführung und Auswertung dieser Evaluation behilflich waren. Wir sind bei der Swisscom immer auf freundliches Entgegenkommen gestossen und haben bei den einzelnen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen stets Bereitschaft gefunden und die gewünschte Dokumentation erhalten. Ein spezieller Dank geht an die Lernenden, die wir mit Anforderungen zwar etwas strapaziert haben, die aber zum Mitmachen immer bereit waren. Schliesslich gilt ein Gedanke der Dankbarkeit den Kolleginnen und Kollegen an den Berufsschulen und am Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik der Universität Freiburg, die unsere Arbeit mit fachkundigem Wissen erleichtert haben.

Bemerkung zur verwendeten Dokumentation

Im Text werden zahlreiche Dokumente zitiert, die zur Planung des VOT-Projekts oder während des Prototyps erarbeitet wurden. Der Verweis erfolgt in Klammern mit der Angabe des Jahres und der Seitenzahl, z.B.: (Swisscom 2003a, 4). Die Dokumente sind in der Bibliographie aufgeführt, allerdings konnten nicht alle mit der üblichen biblio-graphischen Information versehen werden, da es sich um interne Arbeitspapiere ohne nähere Angaben handelt.

Weitere Publikationen

Zusätzlich zum vorliegendem und zu den zwei Zwischenberichten wurden noch folgende drei Publikationen zu einzelnen Aspekten der wissenschaftlichen Evaluation realisiert:

Ghisla, G., Zraggen, B. (2004): *Swisscom – VOT-Story Kompetenzevaluation. EVALABOR Arbeitsmaterialien*. Università della Svizzera italiana

Imfeld, A., Lüthi, M. & Tschofen, C. (2004): *Swisscom – VOT-Story Die Meinung der Lernenden*. Università della Svizzera italiana

Zulauf, M (2004): *Swisscom – VOT-Story Enquête auprès des formateurs de Suisse romande*. Università della Svizzera italiana

1. Das Projekt VOT-Story

1.1 Kontext und Motive

Die Swisscom hat ein umfangreiches und hinsichtlich der Intentionen anspruchsvolles Reformprojekt der eigenen, internen Berufsbildung in Angriff genommen. Die Innovationen sollten an sich alle Formen der Ausbildung erfassen, also sowohl die Grundausbildung der Lehrlinge als auch die laufende Fortbildung des Personals, und nach einem einheitlichen, zukunftsorientierten Konzept ausgerichtet werden: Die Mitarbeiter¹ sollen sich zu Menschen entwickeln, die ein Leben lang lernfähig bleiben. Damit wurde die Ausbildung als Teil der Personalentwicklung im Rahmen eines Unternehmens konzipiert, das sich zunehmend als lernende Organisation (Swisscom/BDI 2002, 14) versteht. Allerdings konzentrierte man sich in dieser ersten prototypischen Phase auf die Neukonzipierung der Lehrlingsausbildung.

Das Bedürfnis nach dieser Neupositionierung der Ausbildung ist aus einer Analyse des Ist-Zustandes und aus der Diskussion der aktuellen Tendenzen der Berufsbildung in der Wirtschaft hervorgegangen (Swisscom/BDIV 2001). Unternehmensstrategische Überlegungen spielen dabei eine gewichtige Rolle. So steht die Swisscom unter starkem Druck auf dem nationalen und internationalen Markt, was konkrete Rationalisierungs- und Umstrukturierungsbestrebungen im finanziellen wie im Managementbereich veranlasst. Dadurch wird auch die interne Ausbildung direkt tangiert: Neben der Notwendigkeit, deren Kosten in den Griff zu bekommen, wird die Neukonzipierung der Aus- und Fortbildung als unternehmensstrategisch vordringliche Aufgabe betrachtet².

Dazu gehört für die Swisscom auch das Überdenken

- der Rolle für die Ausbildung der Gruppengesellschaften (GG),
- der Rolle des Human Resources Departements (GHR) als Hauptträger der Ausbildung,
- der Rolle der Berufsbildungszentren (BBC),
- des Ausbildungsportfolios mit sechs Berufsbildern³.

Als Zielvorgabe für das Innovationsvorhaben galt so die Konzipierung und Experimentierung eines neuen, flexiblen und kostentransparenten Organisationssystems, das die möglichen Synergien zwischen den verschiedenen Berufsprofilen und den zum Konzern gehörenden Einzelunternehmen (Gruppengesellschaften) besser ausnützen kann (Swisscom/BDIV 2001, 6 ff).

Drei Merkmale scheinen, direkt oder indirekt, diese Bestrebungen übergreifend zu prägen:

- Die Entwicklung der Unternehmung in Richtung einer lernenden Organisation
- Die Wahrnehmung der Bedeutung des Wissensmanagements
- Die Ausrichtung der Mitarbeiterqualifikation auf die sogenannte „Employability“, d.h. die Verbesserung der Fähigkeit eines Individuums, sich autonom und chancenreich auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen.

Grundsätzlich ist also die Reforminitiative der Swisscom aus den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen und den teilweise radikal veränderten Anforderungen an die Berufsbildung entstanden. Als national bedeutsames Unternehmen, das vom technologischen Wandel direkt betroffen wird, diesen aber auch mitprägen will, siedelt sich die Swisscom im Zentrum der Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft an. Diese Ausgangslage hat die Analyse des eigenen, internen Bildungssystems mitgeprägt und das Unternehmen veranlasst, über die reine unternehmerische und betriebswirtschaftliche Sicht hinaus, auch eine gesellschaftliche Perspektive mit den dazu gehörenden Verantwortlichkeiten aufzunehmen (Swisscom/BDI 2002).

¹ In der Regel wird mit der männlichen auch die weibliche Form intendiert.

² Dies scheint eine allgemeine Tendenz in der Modernisierung der Unternehmen zu sein: „Der gewachsene Stellenwert des Lernens ordnet sich zweifellos in modernen Organisations- und Unternehmenskonzepten in Zwecke und Kriterien ein, die eindeutig auf betriebswirtschaftliche Kalküle, auf Wettbewerbsfähigkeit und dementsprechende Organisations- und Qualifikationsformen zielen“ (Dehnbostel, Erbe & Novak 2001, 8)

³ Es handelt sich um vier technische (Informatiker, Mediamatiker, Telematiker, Elektroniker) und um zwei kaufmännische (Detailhandelsangestellter und kaufmännischer Angestellter) Berufe.

Eine zentrale Schlussfolgerung aus dieser Analyse lag darin, dass „die Neuausrichtung der Berufsbildung Swisscom sich nicht auf die Optimierung des bestehenden Systems beschränken kann.“ Zwar wurde das duale System als Grundmodell bestätigt, da „Bestrebungen, welche eine Entkoppelung der Theorie von der Praxis vorschlagen, wenig sinnvoll erscheinen“ (Swisscom/BDI 2002, 11), aber das neue Grundkonzept sollte gleichsam von einer Vision der künftigen Berufsausbildung geprägt sein und Wegweiserfunktion haben. Im Kern dieser Vision steht einerseits der Mensch als „lernender Mensch“ mit einer weitgehenden Selbständigkeit und Selbstverantwortung (Swisscom/BDI 2002, 2) und andererseits die pädagogische Sicht des Lernens und Lehrens als aktive und konstruktive Vorgänge.

Die Swisscom war offensichtlich bereit, eine Herausforderung mit hoch gesteckten Zielen anzunehmen.

Die Argumentationsstruktur dafür umfasst

- unternehmerische Motive, welche auf eine direkte Wertschöpfung und eine Optimierung der Kosten abzielen,
- gesellschaftlich-philosophische Motive, die nach der Entwicklung eines ethisch begründeten Menschenbilds trachten und
- pädagogische Motive, welche von einer aktiven, konstruktivistisch orientierten Konzeption des Lernens ausgehen.

Die Swisscom will ausdrücklich eine bedeutende Rolle im Bereich der Berufsausbildung spielen und dies macht das Projekt „VOT-Story“ auch über die Grenzen des Unternehmens hinaus beachtenswert und interessant.

1.2. Herkömmliche Lehrlingsausbildung in der Swisscom

Die innerbetriebliche Ausbildung untersteht dem Departement Group Human Resources – Vocational Training (GHR-VOT) und betrifft sämtliche Personen, die sich im Konzern, d.h. in allen zur Gruppe gehörenden Unternehmen in der Ausbildung befinden. Die GHR-VOT ist für die Rekrutierung, die Anstellung und die Ausbildung verantwortlich. Die einzelnen Unternehmen, als Gruppengesellschaften bezeichnet, sind angehalten, Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen.

Die innerbetriebliche Grundausbildung betrifft 6 Berufsprofile (vgl. Anm. 3). Die Grundausbildung (12-24 Monate) erfolgt für die technischen Berufe vorwiegend in den 18 regional verteilten Berufsbildungszentren (BBC) und für die kaufmännischen Berufe hauptsächlich im Rahmen der Praktikumeinsätze, welche in der Regel 6 bis 12 Monate dauern und die Lernperson ziemlich eng in die Arbeitsrealität einbinden.

Rund 900 Lehrlinge werden von 60 Ausbildern betreut.

1.3. Aktuelle Tendenzen in der Berufsbildung

Spätestens seit der Einführung der überbetrieblichen Einführungskurse anfangs der 80er Jahre steht die traditionelle duale Berufsausbildungsstruktur in der Diskussion und hat deutliche Schritte in Richtung eines trialen Systems gemacht: Betrieb und Berufsschule wurden vermehrt durch Werkstätten ergänzt (Wettstein et al. 1986, 125 ff). Die Entwicklung der Arbeitswelt im letzten Jahrzehnt hat aber weitere Veränderungen eingeleitet, v.a. im Bereich der betrieblichen Ausbildung, wo unter dem Druck von zunehmenden Restrukturierungen und Rationalisierungen (u.a. aufgrund der intensiven Globalisierung der Wirtschaft und der Internationalisierung von Arbeits- und Organisationsstrukturen) und angesichts des Outsourcing-Trends auch für die Ausbildung nach Möglichkeiten der Auslagerung gesucht wurde. Es entstanden so verschiedene Organisationsmodelle der Lehrlingsausbildung ausserhalb des Betriebs (Walther 2003, 39 ff), welche sich u.a. durch unterschiedliche Lösungen für die formale Anstellung und Betreuung der Lehrlinge auszeichnen: Einerseits Modelle, welche die Verantwortung diesbezüglich beim Betrieb lassen, andere hingegen, die

das ganze Management von der Bewerbung bis zu den Abschlüssen einem aussenstehenden, rechtlich eigenständigen Unternehmen übertragen.

In letzterem Fall wird Berufsbildung zu einer eigentlichen Dienstleistung (Blösch 2002, zit. nach Walther 2003, 51). Als Rechtsform kommen sowohl Aktiengesellschaften als auch Vereine oder Stiftungen in Frage.

Für diese Outsourcinglösungen sind in der Regel dreierlei Gründe ausschlaggebend: Stabilisierung der Ausbildung, die so weniger den strukturellen Veränderungen der Unternehmungen ausgesetzt sind, Schaffung einer Kostentransparenz und Verbesserung der Qualität, u.a. dadurch, dass die Lehrlinge Kundenaufträge erledigen können.

In pädagogischer Hinsicht lassen sich grob gesehen einige Tendenzen ausmachen:

- Ergänzung der Fachkompetenzen mit Sozial- und Methodenkompetenzen, was zugleich auch eine vermehrte Betrachtung des Lehrlings als Mensch und ganzheitliches Wesen mit sich bringt.
- Schaffung von arbeits- und projektorientierten Lernsituationen (*learning on the job, situated learning*), welche den Lehrlingen die Erledigung von konkreten Kundenaufträgen ermöglichen und so zu vermehrter Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme anregen.
- Ausrichtung auf ein vermehrt selbständiges und entdeckendes, sowie lebenslanges Lernen⁴.

Verschiedene Unternehmungen haben in der Schweiz einige Auslagerungsvarianten entwickelt, die sowohl grössere wie kleinere Firmen einbeziehen können. Folgende Tabelle zeigt einige Beispiele auf:

Tabelle 1: Ausbildungsmodelle

Bezeichnung	Beteiligte Firmen	Anstellung u. Betreuung	Werkstatt u. Kundenaufträge	Sozial- u. Methodenkompetenzen /Ganzheitlichkeit	Gründung u. Adresse
Lernzentren	ABB, ALSTOM, über 50 weitere Firmen	ja	ja	ja	1996 www.lernzentren.ch
Login	SBB, BLS, 14 weitere Firmen des öff. Verkehrs	ja	Ja (Junior Business Team)	ja	2002 www.login.org
Aprentas	Novartis, CIBA, Sygenta u. 20 weitere Firmen	nein	ja	ja	2001 www.aprentas.com
Berufsbildungszentren SIG/GF	SIG/GF	nein	ja (Lernfabriken)	ja	1993 www.bzsiggf.ch
RAU (regionales Ausbildungszentrum)	Alcatel, Cablecom Engineering, Philips, Phonak und 30 weitere Firmen	nein	ja	ja	1998 www.r-au.ch

⁴ Die Tendenzen zu vermehrter Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme sowie zu lebenslangem Lernen sind nicht einfach Ausdruck von pädagogisch-didaktischen Begründungen, sondern können ebenso jene stark individualistisch geprägten ideologischen Optionen reflektieren, die zumindest indirekt die Liberalisierung und Deregulierung des Arbeitsmarktes fördern. Mit einer etwas plakativen Formel auf den Begriff gebracht: "Jeder soll sein eigener Unternehmer werden".

Die Swisscom hat die meisten dieser Modelle einer kritischen Beurteilung unterzogen und, zusammen mit der Variante „Optimierung des Status quo“, als Alternativen in den Entscheidungsprozess einbezogen (Swisscom/BDI 2002, 48 ff). Vor- und Nachteile eines jeden Modells wurden aus der spezifischen Swisscomperspektive aufgelistet: Neben einem relativen Innovationspotential liessen sich v.a. Mängel im Bereich der Ausnützung der unternehmensinternen Synergien und der Umsetzung einer konzerneigenen und imageträchtigen Berufsbildungsphilosophie ausmachen. Dies führte zum Schluss, dass nur eine neue, den Bedingungen der Swisscom adäquate Variante wirklich innovativ und erfolgsversprechend sein würde (vgl. Kap. 5.2. für die nähere Argumentation). Die Machbarkeit und Praxistauglichkeit eines neuen Modells musste aber erprobt und nachgewiesen werden, um die notwendigen Grundlagen für eine definitive Entscheidung der Konzernleitung liefern zu können.

1.4. Projektauftritt

Der Hauptauftrag für das Projekt bestand darin, „einen Prototyp für das künftige System zu bauen“ (Swisscom/BDII 2002, 2). Das neue Modell sollte eine gewisse Starrheit des herkömmlichen Systems aufbrechen und, v.a. für die technischen Berufe, die Beziehung zwischen Theorie (Teil der Ausbildung in den BBC) und Praxis (Berufsrealität im Unternehmen) dynamischer und produktiver gestalten. Weitere grundsätzliche Anliegen sollten die Vision der künftigen Ausbildung und deren „Philosophie“ prägen. Diese kann stichwortartig wie folgt auf den Begriff gebracht werden:

- **Individualisierung der Ausbildung:** Der eintretende Lehrling (neu und breiter als Lernender⁵ definiert) entwirft mit Hilfe eines Tutors ein eigenes, seinen Bedürfnissen möglichst angepasstes Ausbildungsprofil und die entsprechenden Qualifizierungsschritte im Sinne eines Ausbildungsparcours. Damit verschiebt sich der Fokus des Ausbildungssystems von einem allgemeinen, normierten zu einem gestaltbaren und bezüglich der individuellen und der unternehmerischen Ansprüchen flexiblen Curriculum. Der junge, in die Swisscom eintretende Mensch soll von Anfang an für seinen menschlichen und beruflichen Werdegang aktiv Verantwortung übernehmen und zu einem eigenen Kompetenzmanagement befähigt werden.
- **Lernbegleitung:** Der junge Mensch kann die an ihn gestellten Ansprüche nicht von sich aus einlösen, er braucht eine Unterstützung, um die konkrete Ausgestaltung der eigenen Ausbildung an die Hand nehmen zu können. Diese Unterstützung wird ihm im Rahmen einer Lernbegleitung gewährt. Damit werden im Unternehmen neue Berufsprofile eingeführt, allen voran jene des Lernbegleiters.
- **Projektlernen:** Das Lernen soll fortan nicht mehr hauptsächlich (v.a. für die technischen Berufe) in den BBCs stattfinden. Es erfolgt eine Verlagerung nach Aussen in Richtung Linie (Arbeitsplatz in den Gruppengesellschaften) und persönliche Lernumgebung der Lernenden. Das Projekt (Qualifizierungsprojekt) bildet den didaktischen und pädagogischen Rahmen der neu gestalteten Lehr- und Lernprozesse.

Im Folgenden werden skizzenhaft die aus unserer Sicht wichtigsten Elemente des Modells dargestellt. Dies ist deshalb sinnvoll, weil damit das Verständnis ersichtlich wird, das unseren Einschätzungen als Hintergrund und als Basis dient. So sollte der Leser auch im Stande sein, die notwendige Relativierung vorzunehmen.

⁵ Der in den Anfängen des Prototyps verwendete Terminus „lernender Mensch“ wurde später zugunsten von „Lernender“ fallen gelassen. Deswegen wird in diesem Bericht konsequent „Lernender“ gebraucht.

Strategisches Prinzip

- Aus- und Fortbildung als zentrale Komponente der Unternehmung Swisscom, die das betriebseigene Wissensmanagement fördert, sich zunehmend als lernende Organisation versteht und die „Employability“ der eigenen Mitarbeiter anstrebt⁶.

Organisation und Struktur

- Verschiebung des Lehrens und Lernens von den BBCs hauptsächlich in die Betriebe (Gruppengesellschaften), d. h. in praxisnahen Situationen in den Linien: Der Arbeitsplatz wird zu einem wichtigen Lernort.
- Schaffung einer Balance zwischen einer zentralen Steuerung des Unternehmens und der selbständigen Gestaltung der Gruppengesellschaften mittels einem organisationellen und pädagogischen Support und einem individualisierten Coaching-Service für die Lernenden.
- Umwandlung der BBCs in **Training Points** (TP), d.h. in Orte der Begegnung, Orientierung und des gemeinsamen Lernens.
- Entwicklung von neuen Rollen: Lernende, Lernbegleiter, Fachtutor, Qualifizierungsprojekt-Anbieter (QPA), Single Point of Contact (SPOC).
- Schaffung eines Qualifizierungs-Projekt-Marktplatzes (QPM) als Basis für das individuelle Qualifizierungsmanagement. **Projektmarkt (Qualimarktplatz)**: Der Konzern schafft einen internen on-line Markt, auf dem seitens sämtlicher Gruppengesellschaften Projekte angeboten werden, die sich für die Ausbildung besonders eignen. Auf diesem Markt sucht sich der Lernende jene Projekte aus, die seinem Qualifikationsprofil entsprechen, definiert die zu erreichenden Ziele und plant damit seine Ausbildungszeit.

Pädagogische Grundsätze

- Betrachtung der Lernenden als Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit und ihrer Entwicklung zur Selbständigkeit (vom Lehrling zum Lernenden).
- Gezieltes, kompetenz- und autonomieorientiertes Lernen in und durch Projekte/n.
- Förderung einer neuen, praxisorientierten Lehr-/Lernkultur.
- Förderung der Fähigkeit der Lernenden, die eigene Qualifizierung eigenverantwortlich, selbständig und gezielt zu steuern (Qualifikationsmanagement).
- Intensive und individuelle Begleitung und Betreuung (Coaching/Triangolo) der Lernenden im persönlich-sozialen und im methodischen Bereich durch Lernbegleiter.
- Begleitung und Förderung der Lernprozesse im fachlichen Bereich der Lernenden durch Fachtutoren.

⁶ An einer Informationstagung (1.6.2004) fasste G. Pfeifer, Head der GHR, die Bedeutung der Berufsausbildung für Swisscom wie folgt zusammen:

- Vocational Training means investing in youth, i.e., in the future, and is therefore hugely significant for Swisscom. Swisscom ensures that there are young people coming through in the profession and is taking business responsibility.
- Life-long learning and networked thinking are prerequisites for future employability. Personal responsibility is increasing. Working/learning in projects becomes more important.
- Young people must be equipped to take on more and more responsibility for themselves. Independency, Flexibility and Mobility is required.
- The new training concept (VOT-Story) takes these requirements into account. It is innovative, oriented towards the future, and a milestone in vocational training.
- The aim is to have a sufficiently broad range of high-quality qualifications across Swisscom, with Switzerland-wide and cross-vocational training. (Swisscom 2004a)

1.5. Projektentwicklung und Entscheidungen

1.5.1. Das Projekt in der deutschen Schweiz

Die Realisierung des neuen Ausbildungssystems (VOT-Story) als Prototyp erfolgte in der deutschen Schweiz mit folgender Projektstruktur:

- Eine Projektleitung, die auch regelmässig in erweiterter Form, d.h. im Beisein der VertreterInnen der Lernenden und der wissenschaftlichen Begleitung tagt.
- Eine externe Begleitgruppe, die sich aus VertreterInnen verschiedener Interessengruppen zusammensetzt.
- 45 Lernende (Lehrlinge) im dritten und vierten Jahr aus den Regionen Bern, Luzern, Zürich, die sich freiwillig nach der neuen Ausbildungsphilosophie qualifizieren wollten. Davon stammen 33 aus den technischen und 12 aus den kaufmännischen Berufen.
- 10 Lernende, die ihre Ausbildung im Sommer 2003 begonnen haben.
- Ein Projektleiter und ein Berufsbildungsexperte.
- 4 Lernbegleiter, die ihre Rolle pilotmässig wahrnehmen und 35 Ausbilder, die den Prozess ihrer Umwandlung in Lernbegleiter in einem Subprojekt (Gitschen) in Angriff genommen haben.
- Verschiedene Kontaktpersonen in den Gruppengesellschaften (QPA, SPOC).
- Eine externe wissenschaftliche Begleitung.

Ein wichtiger Bestandteil des Projekts betrifft die Existenzfrage der aktuellen BBCs bzw. deren Umwandlung in eine für das neue System funktionale Struktur.

1.5.2. Das Projekt in der französischen und in der italienischen Schweiz

Im Bewusstsein, dass regionale Eigenarten für Innovationen mitentscheidend sein können, hat die Swisscom auf unterschiedliche Strategien für die französische und die italienische Schweiz gesetzt. Im Zwischenbericht wurden die Strategien wie folgt charakterisiert (Ghisla & Zraggen 2003, 33):

CH-F: Step by step – Strategie

Die reelle Situation wird mit den Hauptakteuren aufgrund eines Konzepts analysiert und darauf aufbauend die Umsetzung flächendeckend geplant und durchgeführt. (Mesorealität)

CH-I: Direkte Umsetzungs-Strategie

Die Praxis wird direkt flächendeckend erneuert, ausgehend von den laufenden Erfahrungen und unter Einbezug sämtlicher Hauptakteure. (Mikrorealität)

Das Projekt in der Romandie wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung miteinbezogen und die daraus gewonnenen Befunde sind in vorliegendem Text eingearbeitet worden. Dazu wurde auch ein separater Bericht verfasst (Zulauf 2004). Das Projekt im Tessin wurde ebenfalls evaluiert, allerdings im Auftrag des dortigen Amtes für Berufsbildung. Die definitiven Resultate liegen noch nicht vor.

1.5.3. Wichtige Entscheidungen

Die GHR-VOT wurde vom CEO der Swisscom Ende 2002 beauftragt, „einen einjährigen Prototyp unter Einbezug der GG (GHQ) zu starten.“ (Swisscom/BDII 2002). Die konkreten Arbeiten dazu begannen im Frühjahr 2003. Nach der Auswertung der Resultate sei dem CEO ein Antrag über das weitere Vorgehen zu stellen.

Für die wissenschaftliche Begleitung wurde ein entsprechendes Konzept entwickelt (vgl. Swisscom/BDIII 2002). Der Auftrag erfolgte im Juni 2003. Die wissenschaftliche Begleitung verfasste einen ersten Zwischenbericht im Oktober 2003 (Ghisla & Zraggen 2003) und einen zweiten zusätzlichen im April 2004 (Ghisla & Zraggen 2004b).

Die Konzernleitung sprach sich auf Antrag der GHR-VOT am 3. Mai 2004 für das vorgeschlagene Ausbildungssystem und für dessen flächendeckenden Einführung aus.

Am 1. Juni 2004 wurden die Mitarbeiter an einem GHR-VOT Meeting (vgl. Anm. 5) über den weiteren Verlauf und über die Strategie zur flächendeckenden Einführung des neuen Ausbildungssystems informiert.

2. Evaluationsauftrag und Arbeitsweise

2.1. Der Auftrag

Der Auftrag an die wissenschaftliche Begleitung wurde vertraglich (Vertrag vom 6.6.2003) wie folgt präzisiert:

- a. **Monitoring** des Projekts mit laufender Information an die Projektbeteiligten und an die Projektleitung. Es wird eine Inputleistung verlangt, die laufende Anpassungen und Korrekturen ermöglichen soll.
- b. **Evaluation:** Zum Projektabschluss wird eine Gesamtbeurteilung im Sinne der summativen Evaluation vorgenommen und in Form eines Abschlussberichts abgeliefert.
- c. **Zwischenberichte:** Die unter a) erwähnte Inputleistung wird einerseits mit mündlichen Zwischenberichten im Rahmen von regelmässigen Treffen geleistet werden. Andererseits wird ein schriftlicher Zwischenbericht auf den 26.9.2003 verfasst und abgeliefert.
- d. **Abschlussbericht:** Auf der Basis einer adäquaten Dokumentation und von statistischen Daten wird eine Gesamtbewertung vorgenommen und spätestens Ende Juni 2004 dem Auftraggeber abgeliefert.

Zusätzlich zum ursprünglichen Auftrag wurde ein zweiter Zwischenbericht auf Ende April 2004 verlangt und separat erfolgte ein Sonderauftrag für die Evaluation des Projekts in der französischen Schweiz.

2.2. Die Fragestellung

In inhaltlicher Hinsicht sind Anliegen auf zwei Ebenen präzisiert worden (vgl. Swisscom/BDII 2002).

Zuerst wurden aus den möglichen Themenkreisen folgende vier für die wissenschaftliche Untersuchung als besonders wichtig definiert, wobei der Akzent auf die ersten drei zu setzen sei:

1. **Entwicklung der lernenden Menschen**
2. **Aspekt Lernkultur**
3. **Wertschöpfung des Systems**
4. Berufsschulen

Ferner wurden sieben Fragestellungen formuliert (Swisscom/BDIII 2002), welche gewissermassen horizontal zu den erwähnten Themen stehen und eine Präzisierung der jeweiligen Thematik ermöglichen sollen:

1. Wie ist die Umsetzung des Gedankengutes der “VOT-Story” im Prototyp zu beurteilen?
2. Wie ist das pädagogische Konzept (Kultur) zu beurteilen?
3. Worin unterscheiden sich das Lernen an sich und der Lernerfolg im Prototyp gegenüber dem konventionellen Lernen in der Berufsbildung Swisscom?
4. Welche Aussagen bezüglich Veränderungen in der Einstellung oder dem Verhalten können bei den weiteren Projektbeteiligten gemacht werden?
5. Worin besteht der Mehrwert und Nutzen gegenüber dem früheren System der Berufsbildung Swisscom. Welches sind die effektiven Ergebnisse?
6. Was kann, aus dem Prototyp abgeleitet, zur flächendeckenden Einführung der Neuausrichtung gesagt werden? Wie kann die Neuausrichtung der Berufsbildung im Tessin und in der Romandie erfolgreich eingeführt werden?
7. Wie ist der Erfolg des Projekts zu beurteilen? Aufwand (wie hoch ist der Aufwand?), Leistung (welche sind die effektiven Ergebnisse?), Angemessenheit der Leistung

(entsprechen die Ausführungen dem zu befriedigenden Bedürfnis?), Effizienz (ist die Aufwand/Ertrags-, Kosten/Leistungs-Relation adäquat?), Prozess (wie erfolgreich ist die Vorgehensweise?)

Frage sieben und damit auch sämtliche finanziellen Aspekte des Projekts wurde nach gemeinsamer Vereinbarung aus der Evaluation ausgeklammert.

3. Evaluationsdesign

3.1. Grundsätzliche Probleme

Grundsätzlich werden professionelle Evaluationsvorhaben mit zwei miteinander eng verknüpften Anspruchs typologien konfrontiert: Zum einen müssen sie wissenschaftlichen Kriterien genügen, zum anderen können sie nur bestehen, wenn sie ethisch-moralischen Standards genügen können (Wottawa & Thierau 1998, 13 ff). In wissenschaftlicher Hinsicht geht es darum, den aktuellen Stand von Forschungstechniken und -methoden zu berücksichtigen, wobei die Grundsätze der empirischen Forschung Gültigkeit haben. Den ethisch-moralischen Forderungen kommt angesichts des unmittelbaren Praxisbezugs von Evaluationsprojekten besondere Bedeutung zu (Wottawa & Thierau 1998, 14), denn Evaluatoren können die Entwicklung von Projekten und damit auch die Lebensumstände von Menschen erheblich beeinflussen. Sie sind aber auch direkt dem Interessensdruck ausgesetzt, der in der Regel praxisrelevante Projektvorhaben charakterisiert.

Die Einlösung dieser zwei Ansprüche unterliegt einer gegenseitigen Abhängigkeit: Ethisch-moralische Grundsätze sind nur mit einer wissenschaftlich sauberen Arbeit einlösbar, während wissenschaftliche Korrektheit eine ethische Grundhaltung und entsprechend moralisch einwandfreie Verhaltensweisen der Evaluatoren voraussetzt.

Dadurch, dass der Auftrag für die vorliegende Evaluation die zwei Dimensionen der formativen – in Form eines laufenden Monitorings mit direkten Inputs – und der summativen Evaluation – in Form einer abschliessenden Beurteilung des Projekts – beinhaltet, ist die ethisch-moralische Implikation besonders evident. Das Risiko, sich den Interessen des Auftraggebers dienstbar zu machen oder die Resultate aufgrund des eigenen Inputs zu beurteilen darf nicht unterschätzt werden und bedarf besonders kritischer Achtsamkeit. Diese Rolle hat im vorliegenden Projekt u.a. ein Fachgremium wahrgenommen. Die wissenschaftliche Begleitung hat auf dessen kritische Fragen⁷ auch schriftlich geantwortet und u.a. grundsätzlich festgehalten:

„Ob also die notwendige Distanz und Objektivität gewährleistet werden kann, ist wesentlich eine Frage, die konkret auf drei Ebenen beantwortet werden muss:

- a) Die ethisch-moralische Ebene der Verantwortungswahrnehmung seitens der Evaluatoren
- b) Die wissenschaftliche Ebene der methodologischen Sorgfalt also einer adäquaten Auswahl und Anwendung von Untersuchungsinstrumenten
- c) Die Ebene der Argumentation, die einsichtig (transparent) und überzeugend sein muss.

Wir glauben mit der bisher geleisteten Arbeit und mit dem Zwischenbericht diese Anforderungen erfüllt zu haben.“

3.2. Methodologische Fragen

Eine korrekte Evaluation sollte den Stand der wissenschaftlichen Methodologie berücksichtigen, allerdings ist dies nicht naheliegend, denn „die Berufsbildungsforschung hat bislang keine fundierte Methoden und Instrumente für die Erfassung und Analyse moderner Arbeits-Lern-Prozesse entwickelt.“ (Dehnbostel & Dybowski 2000, 34) Wenn man also einerseits ohne Weiteres auf bewährte Instrumente der sozialwissenschaftlichen Forschung zurückgreifen kann, ist es andererseits unumgänglich objekt- bzw. projektspezifische Verfahren neu zu entwickeln und zu erproben. Das dabei entstehende Risiko mag limitiert sein, darf dennoch nicht verschwiegen werden, denn es kann vorkommen, dass neu eingesetzte Instrumente nicht unbedingt die erwarteten Resultate erbringen und konsequenterweise fallen gelassen werden müssen.

⁷ Dies geschah u.a. an einer Sitzung am 14.1.2004.

Die vom Auftrag her bestimmte (summative) Evaluationskonstellation zielt auf die Überprüfung der Praxistauglichkeit des prototypischen Modells und verlangt Antworten auf eine Reihe von Fragen, welche

- a) die Umsetzung der Grundsätze und des Gedankengutes des Modells im Prototyp,
- b) die mit dem Prototyp hervorgerufenen Veränderungen bei den Projektbeteiligten,
- c) die möglichen Konsequenzen aus dem Prototyp für eine allfällige flächendeckende Einführung

betreffen.

Damit ist eine (halb-)experimentelle Anlage gegeben, in der sämtliche mit dem Prototyp eingehenden Massnahmen als unabhängige Variablen gelten, während die Veränderungen bei den Systemakteuren, aber auch im System selber und in der Wertschöpfung als abhängige Variablen betrachtet werden können. Es geht also darum, die durch den Prototyp verursachte Entwicklung und die damit verbundenen Veränderungen zu beurteilen und womöglich zu messen, was die Dynamik zwischen Stabilität und Veränderung eines komplexen Systems ins Spiel bringt.

Dazu muss vorerst bemerkt werden, dass bei Veränderungen die Zeitvariable eine entscheidende Rolle spielen kann, dies insbesondere bei Verhaltensweisen, Einstellungen und Rollenübernahmen (vgl. Sherif 1984, 220 ff), aber auch bei der Kultur und Philosophie einer Organisation. So ist daran zu denken, dass ein knappes Jahr eine recht kurze Periode darstellt, um nachhaltige Veränderungen feststellen zu können.

Nichtsdestotrotz gehen wir davon aus, dass Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf zwei Ebenen betrachtet und unterschiedlich beurteilt werden können:

- die Ebene des Systems bzw. der Organisation
- die Ebene der Akteure, die jeweils gesondert betrachtet werden müssen, insbesondere die Lernenden als wichtigste Zielgruppe.

3.3. Ein analytisches Modell

Ausgehend vom Auftrag und von der Konzeption und Anlage des Pilotprojekts wurde ein Modell geschaffen, welches die Fokussierung auf einige Problemstellungen ermöglicht. Das Modell hat pädagogisch-didaktischen Charakter, nimmt aber auch die organisatorischen und die kommunikativen Aspekte des Projekts explizit wahr.

Folgende grundlegende Bestandteile des angestrebten Ausbildungssystems wurden berücksichtigt:

- die auf Individualisierung und Selbstbestimmung ausgerichtete Planung und Umsetzung des Bildungsprozesses,
- die Einführung einer Lernbegleitung (Coaching, Tutoring),
- die Bestimmung von (theorie-) und praxisorientierten Projekten als zentraler Ort des Ausbildungsprozesses.
- die Einführung eines virtuellen „Qualimarktplatzes“ mit dem Angebot von Qualifizierungsprojekten und damit verbunden von „Qualiprojektanbietern“.

Diese Bestandteile erlaubten die Bestimmung von 5 Faktoren:

1. Der Lehrling bzw. der **Lernende** als zentrale Figur (BDI 18)
2. Der **Lernbegleiter (Tutor, Coach)** als zweite zentrale Figur, die allenfalls ausdifferenziert werden kann (vgl. BDI 30)
3. Das **Projekt** (vgl. v.a. BDIII 22 ff) als zentraler Ort der Ausbildung
4. Die **Organisationsstruktur** (vgl. BDI 32 ff) als Systemkontext
5. Die **Kommunikationsprozesse**, welche die Faktoren 1-4 dynamisch in Verbindung bringen.

Im nächsten Schritt wurden diese 5 Faktoren mit den 4 als prioritär bezeichneten Themenkreisen in Beziehung gesetzt, sodass eine Matrix mit 20 Untersuchungsfeldern entstand.

3.4. Die Evaluationsmatrix

Jedes Untersuchungsfeld erlaubt es, auf eine Problematik zu fokussieren und die dazu gehörenden Leitfragen zu formulieren. Für jedes Feld bzw. Leitfrage können verschiedene Erhebungsinstrumente eingesetzt werden. Diese werden im nachfolgenden Kapitel aufgelistet.

Tabelle 2: Evaluationsmatrix

	Lehrling (LG)	Lernbegleiter (LB)	Projektarbeit(PA)	Systemorganisation und -struktur (SOS)	Kommunikationsprozesse (KP)
Lernender (L)	1 LF: Welche persönlichen Veränderungen bezüglich Selbst- und Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit usw. macht der LG zum L durch? Wie ist und aufgrund welcher Faktoren entwickelt sich die Einstellung des LG zum Lernen und zum Wissen?	2 LF: Wie entwickelt sich die Selbst- und Berufsauffassung (Professional Common Sense) der LB? Inwiefern und wodurch kann der LB die Entwicklung des LG zum L fördern?	3 LF: Inwiefern eignet sich die Projektarbeit (mit didaktischem Ansatz), den L zu fördern? Wie entwickelt sich die Einstellung des L zur Projektarbeit?	4 LF: Inwiefern eignet sich die SOS, den L zu fördern?	5 LF: Inwiefern eignen sich die KP, den L zu fördern? Wie entwickelt sich die soziale Interaktion unter und zwischen den LG/L und den anderen Projektakteuren?
Lernkultur (LK)	6 LF: Wie findet sich der LG mit der neuen Lernkultur (Lernformen usw.) zurecht? Wie macht er sie sich zu eigen?	7 LF: Wie und durch welche Faktoren entwickeln sich die Rollen der LB bezüglich der neuen Lernkultur sowie bei deren Ausgestaltung und Einführung?	8 LF: Wie entscheidend ist die Projektarbeit für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich?	9 LF: Wie entscheidend ist die SOS für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?	10 LF: Wie entscheidend sind die KP für die neue LK? Welche Kommunikationstypologien zwischen den Akteuren wirken sich günstig bzw. ungünstig aus? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?
Wertschöpfung (WE)	11 LF: Ergibt sich aus der neuen Ausbildungsform einen persönlichen Mehrwert für den L? Stellt der „neue“ L für die Swisscom einen Mehrwert dar?	12 LF: Ist die Figur des LB bzw. dessen versch. Rollen geeignet, die neu ausgerichtete Ausbildung effizient und nachhaltig zu gestalten? Welche Vor- und Nachteile sind mit der neuen Rolle a) auf der institutionellen und b) auf der persönlichen Ebene verbunden? Wodurch? Was macht die LB wertvoll?	13 LF: Trägt die PA a) zu einer Verbesserung der Kompetenzen der LG bei? b) zur Gestaltung eines adäquaten, d.h. den GG bedürfniskonformen, internen Ausbildungssystems bei?	14 LF: Trägt die SOS zur Gestaltung eines adäquaten, d.h. den GG bedürfniskonformen, und effizienten internen Ausbildungssystems bei?	15 LF: Von welchen Kommunikationstypologien ist am ehesten ein Mehrwert a) für den L und b) für die Swisscom zu erwarten?
Berufsschulen (BS)	16 LF: Wie ist und wie entwickelt sich die Wahrnehmung der zwei Lernumgebungen (Betrieb, Schule) beim LG/L? Können daraus Probleme entstehen?	17 LF: Welche Kontakte haben LB zu den BS? Wie können sie produktiv gestaltet werden?	18 LF: Wie wird die PA von den BS wahrgenommen? Wie verträgt sich die PA mit der Didaktik der BS?	19 LF: Lässt sich die SOS mit den Anforderungen und Ansprüchen der BS vereinbaren? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?	20 LF: Wie wurden die KP mit den BL/BS gestaltet? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?

3.5. Erhebungsinstrumente

Angesichts der Komplexität des zu evaluierenden Objekts wurde eine breite Palette von Erhebungsinstrumenten gewählt und nach zwei Kriterien eingeordnet:

- qualitative vs. quantitative Instrumente,
- objektübergreifende vs. objektspezifische Instrumente, wobei erstere Informationen zu sämtlichen Fragestellungen der Evaluationsmatrix liefern, während sich letztere auf bestimmte Fragekomplexe beziehen.

Folgende Tabelle gibt darüber Aufschluss:

Tabelle 3: Erhebungsinstrumente

	Übergreifend	Spezifisch
Qualitativ	Dokumentenanalyse Interviews	Beobachtungen, Tonbandanalysen
Quantitativ	Fragebogen Skalenfragebogen (LEPL)	Leistungstest (EVALABOR) Qualiprojekt Lernende

Sämtliche mit den qualitativen Instrumenten erhobenen Informationen wurden in einem Fundus entweder in Form einer Datenbank oder von Dokumenten angelegt und sind jederzeit abrufbar. Dies gilt natürlich auch für die quantitativen Daten und für sämtliche Verarbeitungen, welche damit vorgenommen wurden.

3.5.1 Dokumentenanalyse

Als Dokumente wurden hauptsächlich die Projektunterlagen berücksichtigt, die von der Projektleitung zur Verfügung gestellt wurden.

Es seien u.a. erwähnt:

- Swisscom/BDI (2002): *Die Swisscom VOT-Story*. GHR-VOT.
- Swisscom/BDII (2002): *Neuausrichtung der Berufsbildung. Grundlagen Prototyp*. GHR-VOT.
- Swisscom/BDIII (2002): *Neuausrichtung Berufsbildung. Wissenschaftliche Begleitung Prototyp*. GHR-VOT.
- Swisscom/BDIV (2001): *Neupositionierung der Berufsbildung Swisscom Phase I, Set-Up*, Bern.
- Weitere Unterlagen zu einzelnen Projektbereichen (Qualiplanung, Triangolo-gespräche, Kompetenzprofil, Kompetenzmanagement, BBC/SEP/TC, usw.) werden im Text zitiert und sind in der Bibliographie aufgeführt.

3.5.2 Interviews

Es wurden mit den meisten Akteuren in der Regel halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Dazu verwendete man einen Raster (Leitfaden), der jeweils der interviewten Personenkategorie angepasst wurde (Beilage I).

In folgender Tabelle werden die gemachten Interviews aufgeführt:

Tabelle 4: Interviews

Kategorie	Typologie (HS/O/GI) *	Ex-ante (April-Sept. 2003)	Ex-post (Februar-April 2003)	Total	Fundus (Siglatur)
Lernende	HS	-	9	9	INT_L_FACHTUTOR_A.fp5
Lernbegleiter	O/GI	3	-	3	SC_INT_AU_LB_QPA_SPOC0903_A.fp5
Ausbilder	HS	7	-	7	SC_INT_AU_LB_QPA_SPOC0903_A.fp5
SPOC	HS	3	-	3	SC_INT_AU_LB_QPA_SPOC0903_A.fp5
QPA	HS	7	-	7	SC_INT_AU_LB_QPA_SPOC0903_A.fp5
Fachtutors		-	-	-	

* HS= halbstrukturiert, O= offen, GI = Gruppeninterview

Die Analyse der Interviews erfolgte mittels eines Kriterienrasters und der Festlegung von besonders aussagekräftigen Inhaltskategorien.

3.5.3 Beobachtungen und Tonbandanalysen

Es wurden Beobachtungen von Unterrichts- und Briefingsituationen durchgeführt (vgl. Anhang II). Von Triangolobriefings konnten auch Tonbandaufnahmen vorgenommen werden. Folgende Tabelle gibt darüber Aufschluss:

Tabelle 5: Beobachtungen

Kategorie	2003	2004	Total	Fundus (Siglatur)
Berufsschule (Sursee/Zürich)	4	-	4	SWISSCOM_Besuche_BS_A.fp5
BBC	6	-	6	SWISSCOM_Besuche_BBC_A.fp5
Triangologespräche	-	6	6	Triangoli-Gespräche.doc

3.5.4 Fragebogen

Ein wichtiger Bestandteil der Evaluation war die Abschlussumfrage bei sämtlichen Akteuren, mit Ausnahme der Lernenden. Diese wurden nämlich im Rahmen eines besonderen „Qualiprojekts“ (vgl. § 3.5.7.) berücksichtigt.

Die Umfrage erfolgte Ende Mai 2004 mit einem Onlinefragebogen (vgl. Anhang IV), der Fragen zu sieben Projektbereichen enthielt: Konzept und Philosophie der VOT-Story, Kommunikationsprozesse, Lernende, Didaktik, neue Rollen, Systemstruktur und Organisation, Wertschöpfung. Gefragt wurden auch drei Adjektive zu den Begriffen *VOT-Story*, *Lernende*, *Lernbegleiter*, *QPA*, *SPOC*. Damit konnten die in den Interviews ex-ante angegebenen Adjektive ex-post ergänzt werden.

Folgende Tabelle gibt Aufschluss über angefragte Personen und eingegangene Antworten:

Tabelle 6: Abschlussfragebogen

Kategorie	Angefragt	Eingegangen	%
Lernbegleiter*	7	7	100
Ausbilder	33	24	73
SPOC	9	7	78
QPA**	200	15	7.5
Andere		8	

* In der deutschen Schweiz waren 4 Lernbegleiter tätig. Dass sich deren 7 als solche ausgegeben haben, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich drei Ausbilder als solche verstanden haben. Bei der Interpretation ist dieser Umstand zu berücksichtigen.

**Da viele QPA noch kaum ins Projekt involviert waren, wurde das Ausfüllen des Fragebogens von ihnen nicht unbedingt erwartet. Zu den QPA werden auch Fachtutors gezählt. Jedenfalls ist der geringe Anteil der Antworten bei der Interpretation der Daten ebenfalls zu berücksichtigen.

3.5.5 Skalenfragebogen (LEPL)

Mit der VOT-Story wurde eine **neue Lehr- und Lernkultur** angestrebt, die sich als Komponente einer neuen Ausbildungsphilosophie des Unternehmens etablieren soll. Eine derartige Lehr- und Lernkultur geht einher mit neuen Einstellungen und Verhaltensweisen der Akteure, die sich mit der Zeit zu einer Systemidentität verdichten können. Denn mitentscheidend ist, was sich im Kopf der Personen abspielt, die das Projekt im konkreten Alltag mittragen. Ihre Wahrnehmungen und Meinungen, ihre Denk- und Handlungsweisen, sind für Erfolg oder Misserfolg des Projekts ausschlaggebend. Es müssen sich also Veränderungen in den persönlichen Dispositionen der Akteure einstellen, d.h. in ihren Einstellungen bzw. Repräsentationen der erlebten und der angestrebten, neuen Wirklichkeit.

Der Versuch, solche Veränderungen einzufangen, ist anforderungsreich, denn Einstellungen sind nicht direkt beobachtbare Phänomene. Es handelt sich vielmehr um sozialpsychologische Konstrukte (vgl. Mummendey 1984, 199 ff), die das Verhalten und das Handeln der Subjekte gewissermassen von Innen heraus prägen. Sozialpsychologisch deshalb, weil sie sowohl von persönlichen Faktoren als auch vom sozialen Umfeld bestimmt werden. Sie entstehen durch persönliche, sozial eingebettete Lernprozesse und Erfahrungen und gehen in die Gewohnheiten und Routinen, d.h. in den Habitus der Personen ein, die dadurch ihre Denk- und Verhaltensweisen über die Zeit hinweg stabilisieren. Im beruflichen Kontext verdichten sie sich zu einem spezifischen Habitus, d.h. zu einem „professionellen Common Sense“ (Ghisla 1999, Kraft 2002b). Ihnen liegt eine komplexe Struktur mit kognitiven, affektiven und handlungsgebundenen (konativen) Komponenten zugrunde, die sie gegenüber dem Wandel zwar relativ resistent, jedoch nicht unveränderbar (Fassheber 1984, Sherif 1984) macht. Wie uns auch die Alltagserfahrung zeigt, können sich also Einstellungen anpassen und erneuern, sofern die dazu notwendigen Bedingungen geschaffen werden können, was eine effektive Herausforderung für das Changemanagement darstellt.

Die Erschliessung von Einstellungsänderungen ist also nur indirekt möglich, etwa über verbale Äusserungen, Reaktionen auf bestimmte Reize (verbale, bildhafte, usw.) oder direkt beobachtbare Handlungen in spezifischen Situationen. Wir haben für die vorliegende Erhebung ein reaktives Verfahren gewählt, das hauptsächlich auf einem **Skalenfragebogen** aufbaut, aber auch ein **Polaritätsprofil** (semantisches Differential) und ein **Metaphernset** beinhaltet.

Ein Skalenfragebogen basiert auf einer Einstellungsskala, die sich aus einer Vielzahl von Aussagen (Statements) zum anvisierten Objekt zusammensetzt, z.B. „An meinem Arbeitsplatz (Betrieb) herrscht im Allgemeinen ein gutes Arbeitsklima“. Der Proband gibt seine Meinung zur Aussage, indem er auf einer Skala von fünf Werten (von *trifft voll zu* bis *trifft überhaupt nicht zu*) einen auswählt und ankreuzt.

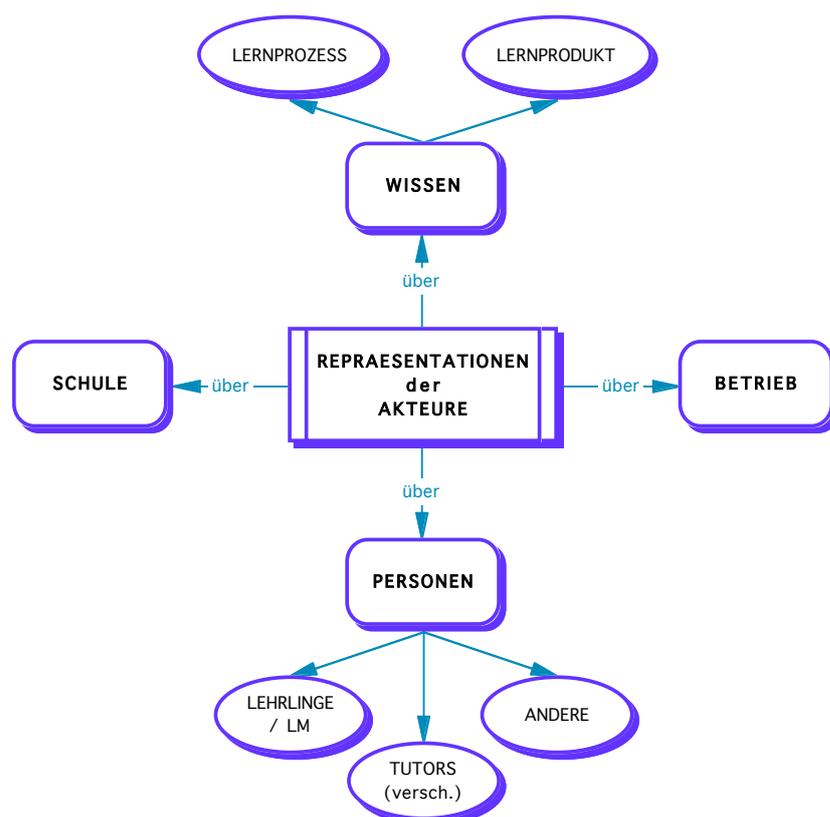
Terminologisch haben wir für die vorliegende Erhebung den Begriff **Repräsentation** verwendet (und dem Einstellungsbegriff vorgezogen), da er neben den Wahrnehmungen und Bewertungsorientierungen auch deutlicher die Handlungsdimension (Handlungsschemata, Routinen) mit einbezieht (vgl. Jodelet 1989).

Der mit dem Prototyp intendierte Wandel von Repräsentationen betrifft insbesondere vier Objekte, die anhand von vier Fragestellungen präzisiert werden:

- Was charakterisiert den Wandel vom Lehrling (LG) zum Lernenden (L)?
- Was charakterisiert den Wandel vom Ausbilder (Lehrkraft) zum Lernbegleiter (LB)?
- Was charakterisiert den Wandel der Lehr- und Lernformen?
- Was charakterisiert den Wandel der Lernresultate/Lernprodukte (Wissen)?

Folgendes Bild fasst die zu berücksichtigenden Repräsentationsobjekte zusammen:

Abb. I: Repräsentationen der Akteure



Da auf dem Markt keine, den Eigenarten des Prototyps passende Skalenfragebögen verfügbar waren, wurde in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik der Universität Fribourg und mit der simco21- Human Resource Consultancy⁸ ein vollständig neues Instrument entwickelt. Anfänglich entwarf man zwei Skalenfragebögen, je für die Lernenden und für die Lernbegleiter/Ausbilder:

- Lernstil-, Einstellungs- Persönlichkeitsinventar für Lernende (LEPL 1),
- Lernstil-, Einstellungs- Persönlichkeitsinventar für Lernende – Fragebogen für Lehrkräfte und Ausbilder (LEPL 2).

Deren Struktur nahm das dem Prototyp zugrunde liegende pädagogische Konzept und die dazu passende Terminologie auf.

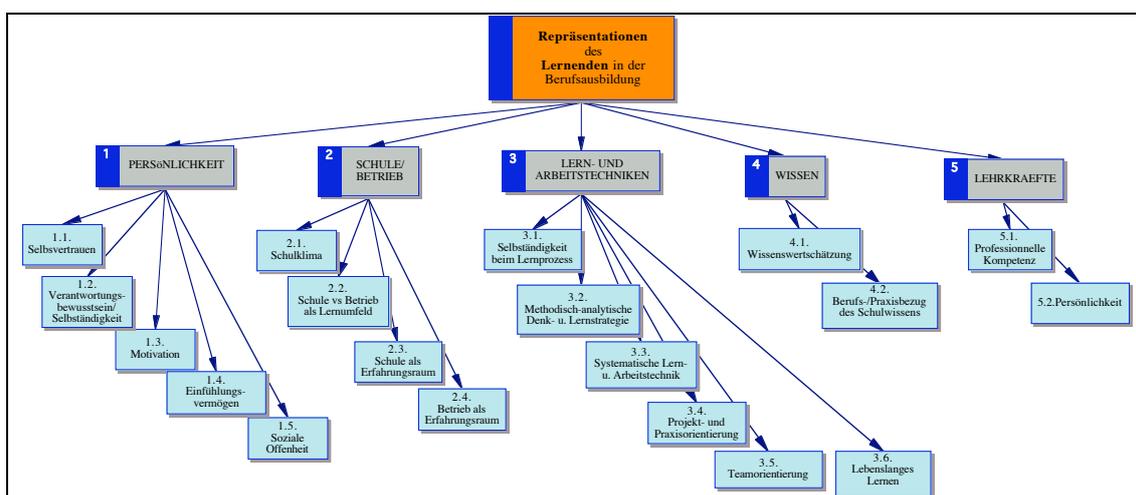
⁸ Ursprünglich: H&H Consulting, Bern

Beide Fragebögen wurden ex-ante durchgeführt, wobei für LEPL1 eine experimentelle Anlage mit einer Kontrollgruppe disponiert wurde. Beim LEPL2 erwies sich eine statistische und konzeptionelle Bearbeitung als zu aufwendig, sodass er nicht mehr ex-post durchgeführt wurde.

Beim LEPL 1 erfolgte hingegen eine differenzierte statistische und begriffliche Bearbeitung. Daraus entstand die in Abb. II dargestellte definitive Strukturierung des Fragebogens mit

- 5 Bereichen (*Persönlichkeit, Schule und Betrieb, Lern- und Arbeitstechniken, Wissen und Lehrkräfte*),
- 19 Dimensionen,
- 169 Items (Statements).

Abb. II: Struktur des Fragebogens LEPL 1



Der definitive LEPL1 wurde nicht nur ex-post den Lernenden, sondern einer vergleichbaren, repräsentativen Stichprobe von Lehrlingen ausserhalb des Prototyps vorgelegt. Dies ermöglichte eine sogenannte Normierung des Fragebogens vorzunehmen. Zusätzlich wurden die Resultate mit den Schulnoten der Lehrlinge korreliert⁹. LEPL 1 entwickelte sich so zu einem Instrument, das inskünftig zu Rekrutierungs- und Selektionszwecken wird eingesetzt werden können.

Im Überblick sieht der Einsatz des Skalenfragebogens LEPL I wie folgt aus:

Tabelle 7: Einsatz des Skalenfragebogens LEPL 1

	Zeitpunkt	Experimentalgruppe ^a	Kontrollgruppe ^b	Normierungsgruppe ^c
Ex-ante	Juni-Juli 2003	N = 45	N = 44	
Ex-post	Mai 2004	N = 42	N = 42	N = 480 (Durchführung: März/April 2004)

a = Lernende aus dem Prototyp, 2. und 3. Lehrjahr, davon 33 Informatiker und 9 KV

b = Lehrlinge Swisscom, 2. und 3. Lehrjahr, davon 32 Informatiker und 10 KV

c = Lehrlinge aus den Berufsschulen Luzern, Sursee und Bern + die Experimental- und die Kontrollgruppe, 2. und 3. Lehrjahr, davon 83 Elektroniker, 131 KV und 266 Informatiker und 386 nicht Swisscom.

⁹ Hierzu wird ein separates Dokument erarbeitet werden.

3.5.6 Kompetenztest (EVALABOR)

Das Erlernen von Kompetenzen ist ein zentrales Anliegen des Prototyps, wobei begrifflich von der üblichen Trilogie der Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz ausgegangen wird. Da die Definition des Kompetenzbegriffs kaum eindeutig ist und die Praxis zeigt, dass unterschiedliche Auffassungen durchaus koexistieren, haben wir vorerst eine Arbeitsdefinition eingeführt, die sich mit den Grundvorstellungen des Prototyps und der involvierten Akteure möglichst decken sollte.

Dabei wird Kompetenz als die Fähigkeit bezeichnet, Handlungen auszuführen. Dies setzt die Verfügbarkeit von Ressourcen voraus, die verschiedener Natur sein können, grundsätzlich aber zu den Bereichen der Kenntnisse (savoir), Fähigkeiten (savoir faire) und Haltungen (savoir être)¹⁰ gehören. Diese drei Bereiche entsprechen in etwa der Trilogie der Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass die Ausführung von Handlungen nur dann denkbar wird, wenn eine Kombination dieser drei Kompetenzen in der jeweiligen Situation möglich ist. Daraus folgt, dass die Beurteilung einer (umfassenden) Kompetenz notwendigerweise alle drei Bereiche einbeziehen muss. Um Kompetenzen – und nicht nur „Teilkompetenzen“ oder einzelne Ressourcen- evaluieren zu können, müssen die Lernenden konkrete Handlungen ausführen. Dies ist im Rahmen von Projekten (Qualiprojekten) durchaus der Fall und erlaubt den Fachtutors und den Lernbegleitern angemessene Beobachtungen auch über längere Arbeitsperioden hinweg. Hingegen wird es schwieriger, wenn man Handlungssituationen experimentell schaffen bzw. Projektarbeit simulieren muss. Fallbesprechungen können nur teilweise diesen Anforderungen entsprechen. Wir haben uns deshalb entschieden, ein Evaluationslabor (EVALABOR) zu kreieren. Die Idee bestand darin, die Lernenden ein vollständiges Projekt mit den wichtigsten Phasen an einem Tag in einem Labor erarbeiten zu lassen.

Die differenzierte Darstellung des Instruments erfolgt in einem separaten Dokument (vgl. Ghisla & Zraggen 2004a).

Die experimentelle Anlage wurde wie folgt festgelegt:

- Stichprobe von je 12 Lernenden (Informatiker) aus der Experimental- und aus der Kontrollgruppe der VOT-Story (Total Lernende der zwei Gruppen: je 42). (Ursprünglich waren auch zwei Gruppen KV-Lernende vorgesehen; darauf verzichtete man aufgrund des grossen Aufwandes)
- die Lernbegleiter übernehmen die Rolle der Auftraggeber und können die Lernenden während der Simulation beobachten, v.a. erteilen sie den Auftrag, stehen zur Verfügung für Fragen und führen das Debriefing mit der mündlichen Präsentation der Offerte durch. Für die Koordination der Haltungen während der Briefings wurden u.a. mögliche Fragen und Antworten der Lernenden vordiskutiert (vgl. Beilage 4);
- in Gruppen von jeweils 4 Lernenden werden die verschiedenen Phasen des Laborprojekts durchlaufen: 1) Erläuterung des Auftrags (liegt auch schriftlich vor), 2) Persönliche Reflexion der Aufgabe, 3) Individuelles Briefing mit dem Auftraggeber, 4) Lösung des Auftrags, 5) Selbstevaluation, 6) Präsentation des Ergebnisses dem Auftraggeber, 7) Debriefing mit Reflexion der Erfahrung;
- die Beurteilung der Kompetenz beinhaltet die Selbstevaluation des Lernenden und die Fremdevaluation der Lernbegleiter (Auftraggeber) und erfolgt anhand eines dazu entwickelten Kriterienrasters, der die drei Bereiche der Fach- Sozial- und Methodenkompetenzen ausdifferenziert. Die Basis dazu lieferte die Kompetenzdefinition, welche im Prototyp in Anlehnung an die I-CH Module vorgenommen wurde.

Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass diese Simulation eines Projekts vorwiegend qualitativen Charakter hatte und dies trotz der experimentellen Anlage mit einer Kontrollgruppe. Es ist naheliegend, dass die Stichprobe mit je 12 Lernenden zu klein war, um

¹⁰ Diese Definition lehnt sich an die Arbeiten von Le Boterf an (z.B.: LeBoterf 2000) und wurde in eigenen Arbeiten etwa zur Konzipierung der Lehrpläne für die Berufsmaturität verwendet (Ghisla & Kolb 2001, 10 ff). Zur Definition von Kompetenz vgl. auch Weinert 2001.

statistisch fundierte Daten erzielen zu können. Es ging also v.a. darum, ein Instrument zu testen, um damit die sehr komplexen Anforderungen an eine Beurteilung von Kompetenzen erleben und reflektieren zu lassen und dies bezüglich sämtlicher Aspekte der Beurteilung. Gleichzeitig sollte die differenzierte Analyse der Resultate den Akteuren, insbesondere den Lernbegleitern, Hinweise auf die jeweilige Beherrschung der verschiedenen Kompetenzbereiche liefern und so die allfälligen Korrekturen in der Gestaltung der verschiedenen Lehr- und Lernprozesse ermöglichen. EVALABOR hatte demzufolge primär einen formativen Charakter.

3.5.6 Qualiprojekt „Lernende“

Für die wissenschaftliche Evaluation war es von grosser Bedeutung, die Stimme der **Lernenden** möglichst umfassend einzufangen. Aus diesem Grunde hat sich die wissenschaftliche Begleitung entschieden, auf dem Qualimarktplatz das Projekt „Die Meinung der Lernenden“ anzubieten. Beim Projekt ging es darum, die Wahrnehmung, die konkreten Erfahrungen, die Meinungen und die eventuell daraus resultierenden Ideen und Vorschläge der jungen Menschen, die beim Pilotprojekt als Betroffene mitmachen, zu berücksichtigen.

Hauptziel des Projekts war es

- Informationen zu den Wahrnehmungen, Meinungen, Erfahrungen, Ideen und Vorschläge der betroffenen 47 Lehrlinge zu sammeln,
- die zu dieser Sammlung notwendigen Instrumente mit der Bezugsperson der Evaluationsgruppe zu diskutieren, anzupassen und ev. neu zu entwickeln,
- die gesammelten Informationen in einem ersten Zugang zu bearbeiten und zu ordnen (strukturieren),
- die strukturierte Information in eine angemessene Form zu bringen und der Evaluationsgruppe sowie der Projektleitung zugänglich zu machen. Dabei muss auch in einem schriftlichen Dokument das Wesentliche zusammengefasst werden.

Es ging aber auch darum, die jungen Menschen selbst zu aktivieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, in eigener Regie ihre Erfahrungen zu sammeln und kundzutun. Für das Projekt haben sich drei Lernende beworben. Sie wurden von der wissenschaftlichen Begleitung während rund 8 Monaten begleitet.

Jeder Lernende hat während drei Projektphasen jeweils eine Phase als Projektleiter übernommen, die vorangehend gemeinsam geplanten Schritte kontrolliert und vorangetrieben: In der Phase 1 „Entwicklung der Instrumente“ haben sich die Lernenden für drei Instrumente entschieden. Es sind dies ein Gruppeninterview, eine Online-Umfrage und die Weiterentwicklung des bereits bestehenden aber nicht mehr gebrauchten Online-Forums.

In der Phase 2 „Durchführung der Erhebungen“ galt es, die Durchführung zu planen und die Betroffenen Personen zu informieren.

In der Phase 3 „Auswertung und Abschlussbericht“ analysierten die Lernenden die gesammelten Daten und verfassten den Abschlussbericht.

Die Ergebnisse des Projekts haben einige interessante Hinweise über die Stimmung der Lernenden – die überwiegend positiv ist – gebracht. Ausserdem haben die Lernenden Wünsche und konstruktive Vorschläge angebracht. Eine detaillierte Auswertung und Übersicht über die Resultate des Projekts sind in einem separaten Dokument als Schlussbericht der Lernenden enthalten (vgl. Imfeld et al. 2004).

4. Zum Monitoring

4.1. Funktion und Problematik des Monitorings

Wie bereits angedeutet, wurde die wissenschaftliche Begleitung mit zwei Hauptaufgaben beauftragt: Die eigentliche Beurteilung des Projekts im Sinne einer summativen Evaluation und das Monitoring im Sinne einer formativen Evaluation. Damit hat sich die Begleitung verpflichtet, der Projektleitung und den Projektbeteiligten laufend Information zukommen zu lassen, die eine kritische Überprüfung „in progress“ begünstigen und Korrekturen ermöglichen sollte. Diese Rolle entspricht etwa jener des „kritischen Freundes“, der als nicht Beteiligter und von einer an sich neutralen Position aus Fachwissen verfügbar macht, Anmerkungen formuliert und Hinweise liefert, die der Antizipierung von Problemen und der Optimierung des Projektverlaufs beizutragen haben.

Diese Funktion wurde in mehrfacher Hinsicht wahrgenommen:

- mit fachspezifischen Beiträgen v.a. während der Treffen der Projektleitung, aber auch an Sitzungen der Begleitgruppe und an weiteren Arbeitstreffen,
- mit der regelmässigen Beteiligung an den Diskussionen der Projektleitung,
- mit der Durchführung von experimentellen Evaluationsverfahren (insbesondere das EVALABOR – vgl. § 3.5.6)
- mit der Betreuung eines „Qualiprojekts“ einer Gruppe von Lernenden, die gezielt die Meinungen ihrer Kameraden zum Projekt erhoben haben und
- mit der Abfassung von zwei Zwischenberichten.

Auf die generelle Problematik der Überlappung der Evaluations- mit der Monitoringfunktion wurde bereits hingewiesen. Spezifisch ist hier noch zu erwähnen, dass eine gewisse Ambivalenz auch dadurch entsteht, dass die laufenden Beiträge und Vorschläge der Begleitung wohl aufgenommen oder auch abgelehnt werden können. Im ersten Fall ergibt sich eine stärkere Einbindung der Begleitung ins Projekt, im zweiten Fall wird die Begleitung eher marginalisiert. In beiden Situationen sind die möglichen Auswirkungen auf die Evaluationsfunktion zu beachten und nicht zu unterschätzen.

4.2. Die geleisteten Inputs

Während des Projekts wurde auf verschiedenen Ebenen Inputs geleistet. Im Folgenden werden sie stichwortartig aufgelistet und in der Beilage oder in einem separaten Dokument aufgeführt:

- Curriculum- und lerntheoretische Voraussetzungen des Lernens (Beilage V)
- Projektarbeit (Beilage VI)
- Vergleich Einführung VOT-Story in CH D/I/F (Beilage VII)
- Theoretische Fundierung der Rolle des Lernbegleiters (Beilage VIII)
- Briefingtypologie / Briefing Lernen und Kompetenzen des Lernbegleiters (Beilage X)
- Evaluationslabor für Kompetenzen (vgl. Ghisla & Zraggen 2004a)
- Qualifikationsprojekt für Lernende (Imfeld et al. 2004)

Als Resultat des Monitorings kann auch die Entwicklung des Skalenfragebogens LEPL bezeichnet werden. Mit diesem Instrument, welches in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Testentwicklung der Universität Freiburg erarbeitet wurde, werden nicht nur die Einstellungen und Repräsentationen der am Projekt beteiligten Lernenden eruiert, es besteht auch die Aussicht, das vielversprechende Instrument für die künftige Rekrutierung und Selektion der Lernenden verwenden zu können.

5. Befunde zu den einzelnen Fragestellungen

5.1. Konzept: Lernendes Unternehmen, Wissens(Kompetenz-)management, selbständige Mitarbeiter/Lernende

In seinem Beitrag anlässlich der Informationsveranstaltung der GHR am 1.6.04 (Swisscom 2004a) hat Head-Manager G. Pfeifer eine Vision 2010 der Swisscom skizziert und dabei generell die zentrale Kategorie der Konvergenz zwischen den Unternehmen (Gruppengesellschaften) des Konzerns in den Vordergrund gerückt. Damit wies er u.a. auf die Notwendigkeit einer erhöhten internen Mobilität und Flexibilisierung, welche nicht nur die Mitarbeiter sondern auch das Wissen und das Know How betrifft. Wenn nicht gerade explizit, so doch in unmissverständlicher Weise, gelang so die Idee eines lernenden Unternehmens, welches das eigene Human- und Wissenskapital sorgfältig und zielgerichtet einsetzen muss, um im Wettbewerb bestehen zu können, auf leisen Sohlen in eine obere Position der Swisscom-Agenda. Die interne Berufsbildung avancierte dadurch zum „step for motivated people to become a successful professional in a knowledge environment.“ (Swisscom 2004a) Der Akzent gehört hier auf „knowledge environment“ als herausragende Charakterisierung des zum kontinuierlichen Lernen berufenen Unternehmens. Wie lässt sich ein lernendes Unternehmen generell charakterisieren? Dehnbostel hat dazu folgende sechs Dimensionen vorgeschlagen:

- 1) „Lernen erhält eine strategische Bedeutung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit (ökonomische Dimension)
- 2) Arbeit ist ganzheitlich; sie fordert und fördert Lernen zugleich (arbeitsorganisatorisch-qualifikatorische Dimension)
- 3) Unternehmensziele und Visionen werden gemeinsam verfolgt; jeder Mitarbeiter ist zugleich Lernender und Lehrender (unternehmenskulturelle Dimension)
- 4) Lernen im Prozess der Arbeit nimmt zu, Lernorte und Lernortkombinationen werden pluraler (lernorganisatorische Dimension)
- 5) Instruktionlernen wird um Konstruktionslernen erweitert; erfahrungsbezogene und intentionale Lernprozesse werden verbunden (lerntheoretische Dimension)
- 6) Neue Lernformen und neue Lernkonzepte entstehen (didaktisch-methodische Dimension)“ (Dehnbostel 2001, 178 ff)

Geht man diese sechs Dimensionen durch, so spiegelt sich darin die VOT-Story in eindrücklicher Weise. Das neue System der Swisscom nimmt die wesentlichen Ansprüche einer lernenden Organisation auf und ordnet sie beinahe nahtlos in das Konzept einer organisatorischen und pädagogisch gut durchdachten Ausbildung ein.

Weiter lässt sich das Grundkonzept der VOT-Story an einigen Prinzipien aufzeigen, die einerseits einem philosophisch-ethischen, also vor allem wertebundenen Gedankengut und andererseits einer pädagogischen und psychologischen Sicht des Berufsbildungsprozesses entspringen (Ghisla & Zraggen 2003, 12 ff).

Die philosophisch-ethischen Prinzipien können ihrerseits in zwei Bilder eingeteilt werden: Das Bild der Unternehmung und das Bild des Menschen.

Das **Unternehmungsbild** wird von den üblichen marktkonformen Prinzipien geprägt, öffnet sich aber auch in nicht rein wirtschaftlichen Kriterien, um politische, und soziale Verantwortung aufzunehmen. Dafür zeugen u.a. die Einbettung der Diskussion und des Grundkonzepts in einen breiten gesellschaftspolitischen Rahmen, der verschiedene betroffene soziale Gruppen sowie die Sozialpartner mitberücksichtigt und die Suche nach einem Dialog mit eben diesen Gruppen (Swisscom/BD I, 8 10 ff).

Konsequenterweise wird die Betrachtung des **Menschen** als eine ökonomische Entität mit einer offeneren Sichtweise ergänzt, die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit sieht, der das Recht hat, seine Bedürfnisse und Ansprüche in den eigenen Qualifikationsprozess einzubringen. Es geht darum, den „Menschen schlechthin“ im Blick zu behalten (Protokoll der Sitzung vom 29.9.03) und zugleich die „Individualität“ als Wert hoch zu schätzen. Ferner

wird die lebenslange Dimension des Lernens hervorgehoben, womit auch eine über die eigene Unternehmung hinausgehende und sämtliche Lebensbereiche einbeziehende Perspektive eröffnet wird (Swisscom/BD I, 14 ff).

Ethisch-moralische Aspekte finden ihren Niederschlag in einer Wertorientierung, die Selbstverantwortung, Eigeninitiative, Effizienz, zielorientiertes und mutiges Handeln, aber auch Offenheit und Respekt betont (Swisscom 2002).

Die **pädagogische Orientierung** geht von der durch die modernen pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse akkreditierten Einsicht aus, dass gutes und effizientes Lernen auf eine aktive und selbstverantwortete Rolle des Lernenden angewiesen ist. Dazu gehört auch die Berücksichtigung von je unterschiedlichen Lernverhalten und Lernrhythmen der einzelnen Menschen, welche die Fähigkeit entwickeln müssen, ihr eigenes Lernen zu steuern. Die Gestaltung eines hierzu funktionalen Lernumfeldes, welches „Leistung, Sinnhaltigkeit und Freude“ als Kernelemente des Lernens anvisiert, wird zurecht als notwendige Bedingung angesehen. Die Lernenden sollen „sich ihren persönlichen Neigungen und Interessen folgend auf einem selbstbestimmten Weg in zukunftsorientierte Berufsbilder hineinentwickeln.“ (Swisscom/BD I, 14)

Dieses in seinen Grundzügen positiv nachgezeichnete Bild des Grundkonzepts der VOT-Story haben wir weitgehend aus dem ersten Zwischenbericht übernommen, und können es nach einem Jahr intensiver Auseinandersetzung bestätigen. In einer Epoche, die sich vor allem dadurch profiliert, alles dem ökonomischen Kalkül und utilitaristischen Prinzipien zu unterordnen, scheint die Swisscom die Sorge um die Lernenden in ihrer Ganzheitlichkeit als Menschen nicht aus den Augen verlieren zu wollen.

Allerdings kommt das Unternehmen bei allen, ethisch bemerkenswerten Absichten nicht darum herum, den Anforderungen des Wirtschaftssystems zu entsprechen. Daraus entsteht eine nicht einfach zu bewältigende Ambivalenz, die Dehnbostel wie folgt umschreibt: „...einerseits scheinen arbeitsorganisatorische und qualifikatorische Effizienzkriterien kaum ein qualitatives Lernen zuzulassen, andererseits weisen erweiterte Freiheits- und Handlungsspielräume sowie eine notwendig gewordene reflexive Handlungskompetenz auf ein betriebliches Lernen hin, das zugleich auf Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung zielt.“ (Dehnbostel 2001,177)

Gute Absichten erweisen sich somit als eine notwendige Bedingung, aber die mit dieser Ambivalenz verbundene Herausforderung kann u.E. das Unternehmen nur dann erfolgreich annehmen, wenn es die Offenheit und den Mut aufbringt, sowohl kritische Distanz als auch kritische Reflexion auf zwei Ebenen intensiv zu pflegen. Die erste Ebene betrifft die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Fragestellungen, die eine Analyse der VOT-Story vor dem Hintergrund einer zeitkritischen Betrachtung unweigerlich entstehen lässt. Wir haben versucht, diese Fragestellungen anhand einer Begriffspolarisierung zugänglich zu machen und gehen im nächsten Paragraphen kurz darauf ein. Die zweite Ebene hat direkt mit den Inhalten der Ausbildung der Lernenden zu tun. Es versteht sich von selbst, dass die Ausbildung hauptsächlich Wissen und Kompetenzen vermitteln muss, die streng professionellen Charakter haben und somit einer Logik der Technik und des zweckorientierten Handelns verpflichtet sind. Es wäre aber sinnvoll, wenn dieses **Handlungswissen** mit einem **Orientierungswissen** ergänzt und vervollständigt werden könnte, das auch den persönlichen Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt und ihnen die kulturellen Ressourcen vermittelt, welche zum Bestehen inner- und ausserhalb des Betriebs notwendig sind. Vor allem die jungen Menschen benötigen demnach während ihrer Grundausbildung Gelegenheiten zur Ausweitung ihres kulturellen Horizonts und zur Reflexion der grundlegenden menschlichen und existentiellen Fragen, die sie beschäftigen. Ein solches Wissen scheint sich aber auch als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von reflexiven Handlungskompetenzen zu erweisen, von Kompetenzen nämlich, die ein selbständiges Handeln in komplexen Situationen erst ermöglicht. Darauf wird im Paragraphen 5.3.3. eingegangen.

5.1.1. Kritische Anmerkungen zum Grundkonzept

Eine differenzierte Diskussion der möglichen Fragestellungen, die bei einer sozial- und zeitkritischen Betrachtung der VOT-Story aufkommen können, würde den Rahmen dieses Berichts sprengen. Deshalb begnügen wir uns mit einigen Denkanregungen, die die problematisierende Wirkung von gegensätzlichen Begriffspaaren ausnützt. In folgender Tabelle werden sie aufgezeigt.

Tabelle 8: Kritische Fragestellungen

Polarisierung	Problematik
Individuelle vs. soziale Dimension	Die verstärkte Individualisierung liegt im Zeitgeist. Sie wird auch in der VOT-Story gross geschrieben. Der Mensch ist aber – von seiner Natur her - auch ein soziales Wesen. Besteht nicht die Gefahr diese soziale Dimension zu vernachlässigen und auf dem postmodernen Altar eines mitunter auch blinden Individualismus zu opfern?
Eigenverantwortung vs. soziale und institutionelle Verantwortung	Eine individualistische Stossrichtung bringt auch die Tendenz zu erhöhter Eigenverantwortung mit sich. Wo liegt die Grenze hiezu? Was liegt im Bereich des Einzelnen, was im Bereich des Unternehmens als Institution? Gerade das Bild eines Unternehmens als lernende Organisation oder das moderne Marketing heben die institutionelle Identität hervor: Die Swisscom ist mehr als einfach die Summe ihrer Mitarbeiter. Was bedeutet dies für die Verantwortungsverteilung generell und spezifisch im Rahmen der Ausbildung? Wie weit kann die Eigenverantwortung der Lernenden, sich in einem tiefgreifenden Reifungsprozess befindenden Menschen gehen?
Leistung als Funktion des Willens vs. Leistung als Funktion der Vernunft, des Gefühls (Bestätigung, Freude, Solidarität, ...)	„Ich will das Leben unternehmen...“ Dies ist ein Leitspruch der VOT-Story. Der Wille ¹¹ avanciert zur dominanten ethisch-moralischen Kategorie: Lernende werden sozusagen daran gemessen, denn die Leistung wird als Funktion und Resultante des Willens betrachtet. Inwiefern schlägt der Pendel einseitig „volitional“ aus? Und allenfalls mit was für Konsequenzen? Sind alle möglichen Leistungsmotive dem Willen unterzuordnen?

¹¹ Der Wille wird umfassend als handlungsleitendes Streben definiert. (Mittelstrass 1996, auch für die folgenden Ausführungen) Bei der Diskussion um dessen handlungsleitende Rolle in unserer (abendländischen) Kultur muss bedacht werden, dass der Wille einen grossen, aber je nach philosophischer oder ideologischer Orientierung bzw. je nach Zeitgeist stark variierenden Einfluss gehabt hat. Eine zentrale Fragestellung betrifft das Primat des Willens oder der Vernunft und, im Weiteren, die Rolle der Gefühle. In der christlichen Tradition hat sich der Wille gegenüber der Vernunft verselbständigt und ist zu einer ausser- und übrationalen Dimension geworden, die letzten Endes nur im Willen Gottes begründbar ist. Willensfreiheit, ursprünglich als „die Frage nach den in einer bestimmten Situation bestehenden Wahl- und Handlungsmöglichkeiten“ wird somit verwehrt. Die Tradition der Moderne hat demgegenüber versucht, Prinzipien vernünftiger Willensbildung zu formulieren, um damit den Dualismus von Wille und Vernunft zu überwinden. „Der Wille wird damit nicht zu einer dritten Quelle des Handelns neben Gefühl und Vernunft, sondern bildet sich aus der Anwendung der Vernunft auf Gefühle bzw. die gefühlsbedingten Bedürfnisse.“

Dem Primat des Willens ist deshalb kritisch zu begegnen, denn es birgt in sich die Gefahr eines dogmatischen Abdriftens und, paradoxerweise, der Freiheitseinschränkung.

Marktfähigkeit („Employability“) vs. Arbeitssicherheit	Jeder Mensch soll gewissermassen zu seinem eigenen Unternehmer werden. Marktfähigkeit wird zum Synonym für Flexibilität und Eigenverantwortung. Soll in letzter Konsequenz der Arbeitsplatzsicherheit jeglicher Wert abgesprochen werden? Was kann dies für die Menschen bedeuten?
Individuelles Lernen vs. soziales Lernen	Eigenverantwortung paart sich gut und gerne mit individuellem, selbstgesteuertem Lernen. Die moderne Forschung hat die Bedeutung des sozialen Lernens aufgezeigt. Was für Räume werden dem sozialen Lernen offen gehalten? Wie kann das gegenseitige Auspielen der beiden Lernformen vermieden werden?
Handlungswissen vs. Orientierungswissen	Professionell zielgerichtetes Wissen und Können führt zu instrumentellen Handlungskompetenzen und bildet den Rückgrat der Berufsbildung. Menschen, aber auch Unternehmen, brauchen aber mehr: Kann die VOT-Story dem Bedürfnis nach Orientierungswissen entgegenkommen?

5.2. Die Struktur

Leitfragen

1. *Inwiefern eignet sich die SOS, den LM zu fördern?*
2. *Wie entscheidend ist die SOS für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?*
3. *Trägt die SOS zur Gestaltung eines adäquaten, d.h. den GG bedürfniskonformen, und effizienten internen Ausbildungssystems bei?*
4. *Lässt sich die SOS mit den Anforderungen und Ansprüchen der BS vereinbaren? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?*

Entgegen einem sich in den letzten Jahren ausbreitenden Trend zum Outsourcing (vgl. Kap. 1.3), hat sich die Swisscom für eine anspruchsvolle Variante der *inhouse* Ausbildung entschieden. In der Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass „viele Unternehmen heute die Lehrlingsausbildung ausgliedern und dafür **rechtlich eigenständige Formen** bilden (meistens in der Rechtsform eines Vereins). Dafür gibt es viele Gründe, es sind jedoch auch kritische Stimmen zu diesem Vorgehen zu vernehmen, da befürchtet wird, dass sich durch die Ausgliederung eine Distanzierung der Wirtschaft gegenüber der Berufsbildung abzeichnet und die Unternehmen die finanziellen Verpflichtungen für die Berufsbildung kürzen.“ (Swisscom/BDIV 2001, 11)

Anzumerken ist ferner, dass die Ausbildungszentren, welche sich zu Dienstleistungsinstitutionen entwickeln, dazu tendieren, eine zweiphasige Bildung zu zementieren: Einer theoretischen Grundausbildung im Lernzentrum folgt in der Regel der Firmeneinsatz als praktischer Teil. Zwar können Ausbildungszentren mit ihrem Werkstattcharakter auch berufspraktisches Wissen und Können vermitteln und so die Trennung zwischen Theorie und Praxis etwas aufweichen, schlussendlich aber statuieren sie eine institutionelle Separation zwischen Lern- und Arbeitsumgebung. (vgl. Walther 2003, 54)

Dank bestimmten unternehmensstrukturellen Voraussetzungen (u.a. Tradition und Grösse des Unternehmens, technologie- und wissensintensives Business, landesweite Präsenz) hat die Swisscom eine Lösung gefunden, die etliche Vorteile verspricht. Insbesondere kann die interne Ausbildung zur Vitalität und Dynamik des Unternehmens im Bereich des

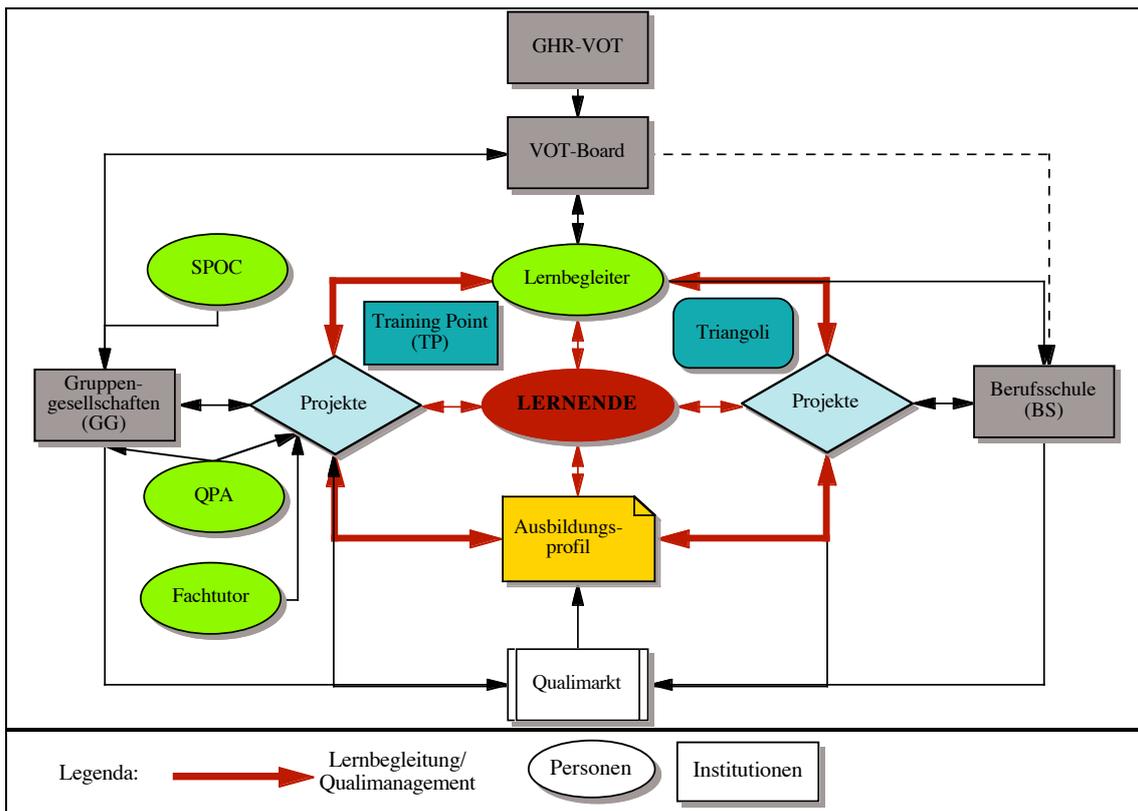
Bildungsmanagements (Bewusstsein für die Relevanz des Wissens, Beitrag zur Innovation mit Wissensgenerierung, Beitrag zur Wissensallokation mit den notwendigen Synergien, Schaffung von neuen Rollen und Berufsprofilen, Akquirierung von qualifizierten Mitarbeitern) beitragen und gleichzeitig das Image nach Aussen aufwerten.

Die wichtigsten Elemente des Ausbildungssystems können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Ausbildung wird zentral gesteuert unter der operativen Verantwortung der Gruppe Human Resources (GHR-VOT / VOT-Board)
- Die beteiligten Unternehmen (Gruppengesellschaften – GG) verpflichten sich im Rahmen einer intensiven Zusammenarbeit für adäquate Lerngelegenheiten zu sorgen: Dies geschieht u.a. mit dem Angebot von Qualifizierungsprojekten (Qualiprojekten)
- Das Lernen erfolgt hauptsächlich *on the job*, d.h. im Rahmen der Qualiprojekte
- Auf einem neu geschaffenen Qualimarktplatz werden on-line sämtliche Qualiprojekte bzw. Lerngelegenheiten den Lernenden zugänglich gemacht
- Die Lernenden, welche zur Swisscom stossen, erstellen ein individuelles Ausbildungsprofil, das ihnen erlaubt ihr Ausbildungsparcour in Inhalt und Dauer möglichst selbständig zu bestimmen. Die Ausbildung wird mit einem Honorierungssystem gekoppelt
- Den Lernenden wird eine intensive Betreuung zugesichert: Hiezu wird die neue Rolle der Lernbegleiter geschaffen
- Weitere neuer Rollen sind: Der Fachtutor, der den Lernenden v.a. im Rahmen der Projektarbeit beisteht; der Qualiprojektanbieter (QPA), der in de Linien für das Angebot an Qualiprojekten zuständig ist; der SPOC (Single Person of Contact – Kontaktperson), der quasi als Drehscheibe und Bezugsperson für alle Ausbildungsfragen in den Gruppengesellschaften fungiert.

Bildhaft kann das System wie folgt veranschaulicht werden:

Abb. III: Struktur des Asubbildungssystems



Für das Funktionieren des Systems ist die Abstimmung zwischen den Komponenten entscheidend, wobei eine klare Regelung und eine gute Kommunikation und der Aufbau einer Lernkultur als Voraussetzungen gelten dürften.

Die verschiedenen Komponenten des Systems werden in einzelnen Kapiteln behandelt:

- Lernkultur: 5.3.
- Lernende: 5.4.
- Projektarbeit: 5.5.
- Lernbegleiter: 5.6.
- Fachtutor, QPA, SPOC: 5.7.
- Triangologespräche: 5.8.
- Training Point: 5.9.
- Qualimarktplatz: 5.10
- Berufsschulen: 5.11.

5.3. Die Lernkultur

Leitfragen

1. *Wie findet sich der LM mit der neuen Lernkultur (Lernformen usw.) zurecht? Wie macht er sie sich zu eigen?*
2. *Wie und durch welche Faktoren entwickeln sich die Rollen der LB bezüglich der neuen Lernkultur sowie bei deren Ausgestaltung und Einführung?*
3. *Wie entscheidend ist die Projektarbeit für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich?*
4. *Wie entscheidend ist die SOS für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?*
5. *Wie entscheidend sind die KP für die neue LK? Welche Kommunikationstypologien zwischen den Akteuren wirken sich günstig bzw. ungünstig aus? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?*

Worin besteht das Wesen einer neuen Lernkultur im Unternehmen? Die Beantwortung dieser Frage scheint uns eine Voraussetzung zu sein, um sich an die obigen Leitfragen anzunähern und eine Beurteilung des Anspruchs der VOT-Story, eine neue Lernkultur zu fördern, vornehmen zu können. Leitend wird dabei die Diskussion folgender Aspekte sein:

- Neue Vorstellungen des Wissens im Unternehmen der Wissensgesellschaft
- Das Verhältnis von Wissen und Handeln
- Neue Lehr- und Lernmethoden
- Das selbstgesteuerte Lernen
- Die Didaktik der Lernprozesse

5.3.1 Das Wissen im Unternehmen der Wissensgesellschaft

Die Berufspädagogik hat sich in den letzten Jahren intensiv bemüht, neue Perspektiven für die betriebliche Bildung aufzuzeigen. Im Zentrum des Interesses standen u.a. der Wandel des Unternehmens zur lernenden Organisation und die damit einhergehenden neuen Anforderungen. Insbesondere muss eine Organisation „...ihre Innen- und Aussenwelt ständig interpretieren, neues Wissen generieren und kollektivieren und sich auf Veränderungen einstellen.“ (Pieler 2003, 24)

Das Wissen, worum es geht, ist nicht nur das Wissen, das in den Köpfen der Menschen steckt und sich in ihrer individuellen Kompetenz ausdrückt, sondern es ist ein Wissen, das als Inbegriff des Systems verstanden werden muss und die kollektive Intelligenz. „Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren.“ (...) „Kein Individuum verfügt heute über das erforderliche Wissen, um einen modernen Computer, ein Auto oder ein Flugzeug zu bauen. Organisationen aber „können“ das. Und präzise in diesem Sinne sind heute komplexe Organisationen intelligenter als jeder Mensch.“ (Willke 2001, 244/247)

Zur Aufgabe des Bildungsmanagements¹² gehört demzufolge nicht nur die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter, sondern auch die Generierung von organisationalem Wissen als entscheidender (Produktions)Faktor des Unternehmens. Es steht nicht nur das Lernen der einzelnen sondern auch das Lernen des Unternehmens als Organisation¹³ auf dem Spiel. Moderne betriebliche Ausbildungssysteme müssen auf diesen Umstand Rücksicht nehmen können.

Arnold hat die hieraus entstehenden berufspädagogischen Perspektiven systematisiert und im Vergleich zur herkömmlichen Pädagogik wie folgt dargestellt:

Tabelle 9: Neue Perspektiven der Berufspädagogik

	Eher früher	Eher heute
1. Fokus	Berufskultur Lernendes Individuum	Unternehmenskultur Lernen der Organisation
2. Ziele	Pädagogisches versus ökonomisches Prinzip	„Koinzidenz“ von pädagogischem und ökonomischem Prinzip
3. Inhalte	Dominanz des fachlichen Lernens	Wachsende (fachliche) Bedeutung des ausserfachlichen Lernens
4. Gestaltung	Fremdorganisation Erzeugen von Qualifikationen	Selbstorganisation ermöglichen von Selbstqualifizierung („selbtschärfende Qualifikation“)
5. Zielgruppe	Vornehmlich Jugend(aus)bildung	Stärkere Erwachsenenbildung
Quelle: Arnold 1996, zit. nach Pieler 2003, 24		

Eine Ergänzung der so aufgezeigten Perspektiven ist aus lernpsychologischer Sicht insofern notwendig, als ebenfalls ein Wandel stattfindet: Die herkömmlichen, stark instruktionistisch geprägten Lehr- und Lernmuster werden mit konstruktivistischen Formen ergänzt, sodass eine Verschiebung von linear und hierarchisch angelegten Denk- und Verhaltensweisen zu prozesshaften und vernetzten Strukturen stattfindet. (vgl. hierzu Dehnbostel 2001, 184)

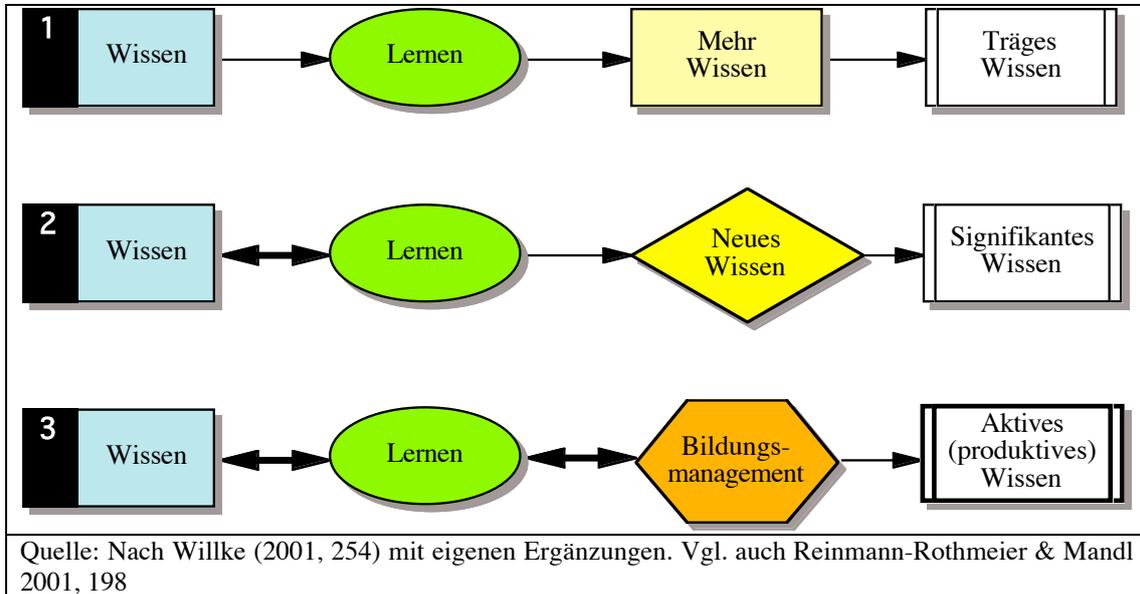
Damit wird es möglich, über das herkömmliche restitutive Lernen, das vorwiegend Reproduktion von (trägem) Wissen hervorbringt, hinauszugehen (vgl. Abb. IV). Man gelangt so zu einer zweiten Stufe des Lernens, welches reflexive Züge annimmt: D.h. Lernen basiert

¹² Mit der Verwendung des Begriffs Bildungsmanagement folgen wir dem Vorschlag von Pieler, der Bildungsmanagement auf die Generierung von Wissen und auf die Lern- und Aneignungsprozesse bezieht, währenddessen Wissensmanagement spezifisch die Allokation des Wissens betrifft. (Pieler 2003, 38)

¹³ Organisationales Lernen wird als ein Prozess definiert, „der eine Veränderung der Wissensbasis der Organisation beinhaltet, der im Wechselspiel zwischen Individuen und der Organisation abläuft, der in Interaktion mit der internen und/oder externen Umwelt stattfindet, der durch Bezugnahme auf existierende Handlungstheorien in der Organisation erfolgt und der zu einer Systemanpassung der internen bzw. An die externe Umwelt und/oder zu erhöhter Problemlösungsfähigkeit des Systems beiträgt“ (Pawlosky 1992, zit. nach Willke 2001, 249)

auf einer dynamischen und kritischen Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Wissen, die auch die Generierung von neuem, für das Unternehmen signifikantes Wissen ermöglicht. Zur dritten Stufe gelangt man, wenn sich reflexives Lernen für ein System etabliert hat, das die Generierung von Wissen als „...Bestandteil einer Strategie der Veränderung der eigenen Identität“ konzipiert (Willke 2001, 253). Dies setzt ein aktives Management voraus, das die Bedingungen für aktives bzw. produktives Wissen schafft¹⁴.

Abb. IV: Stufen des Lernens



5.3.2. Wissen und Handeln: Zur reflexiven Handlungskompetenz

Der Kompetenzbegriff wurde bereits in § 3.4.6 schlicht als die Fähigkeit umschrieben, dank der Verfügbarkeit von Ressourcen Handlungen auszuführen. Will man differenzierter sein, so kann man mit von Rosenstiel, „Kompetenzen als Dispositionen handelnder Subjekte – seien dies Individuen, Teams oder Organisationen – verstehen, in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen.“ (Rosenstiel 2004, 109 f) Damit wird Kompetenz auf optimalem Niveau definiert, was nicht ausschliesst, dass auch zielgerichtete Routinehandlungen Ausdruck von Expertise sein können.

Kompetenzen setzen **Dispositionen** bzw. **Ressourcen** voraus, die in Situationen mobilisiert werden müssen. Solche Ressourcen haben wir in drei Kategorien aufgeteilt, nämlich **Wissen**, in etwa Fachkompetenzen, **Fähigkeiten** (Methodenkompetenzen) und **Haltungen** (Sozial- und Selbstkompetenzen). Um handlungsfähig zu sein, gilt es, diese drei Ressourcen (oder Teilkompetenzen) sinnvoll und kreativ zu integrieren. So meint Dehnbostel, müsse die „Neugestaltung betrieblichen Lernens (...) auf die umfassende berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz (zielen)“. (Dehnbostel 2001, 185) Eine ähnliche Integrationshypothese vertritt Roegiers generell für den pädagogischen Diskurs und wird in zahlreichen Lehrplänen des öffentlichen Bildungssystems appliziert. (Roegiers 2000)

¹⁴ “Bezüglich Lernen erreicht ein System durch Reflexion die Ebene des generativen (organismischen, integrierten) Lernens und damit die Fähigkeit ‘(for) continually expanding its capacity to create its future’ (Senge 1990, 4). Auf dieser Stufe kann man ernsthaft von einer ‘lernenden Organisation’ sprechen, einer Organisation also, die neues Wissen produziert und ein aktives Wissensmanagement betreibt, indem sie als Organisation nach dem erforderlichen und förderlichen *kollektiven Wissen*, sowie der umwelt- und problemadäquaten Form des ‘*collective mind*’ fragt. (Willke 2001, 253)

Das erfolgreiche Bewältigen von komplexen beruflichen Situationen setzt adäquate Handlungskompetenzen voraus. Sofern diese mit der Fähigkeit verbunden sind, Probleme nicht nur routinemässig und technisch korrekt anzugehen, sondern flexibel und für neue, zukunftsorientierte und ethisch abgestützte Lösungen zu sorgen, kann von **reflexiven Handlungskompetenzen** gesprochen werden. Derart konzipierte Kompetenzen setzen das konstruktiv-kritische Denken und die Fähigkeit, sich in einer anspruchsvollen Wirklichkeit zu orientieren, voraus. **Orientierungswissen**, wird neben dem Handlungswissen (Verfügungswissen) entscheidend. Dehnbostel definiert reflexive Handlungsfähigkeit wie folgt:

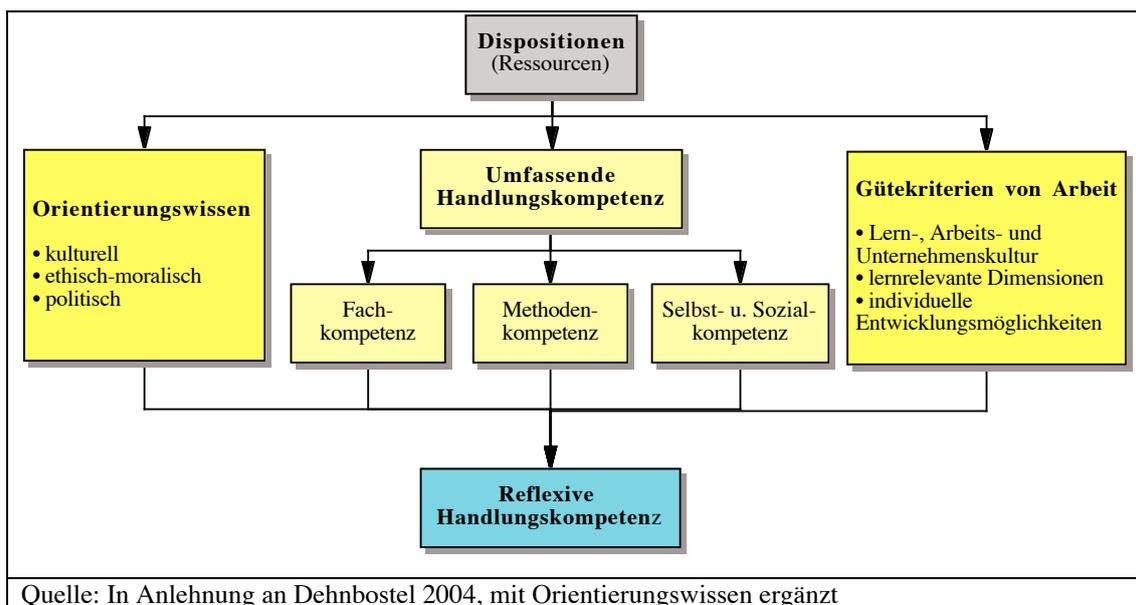
„Reflexive Handlungsfähigkeit auf der Grundlage erworbener Kompetenzen ist als das – immer nur vorläufige – Ergebnis der individuellen Kompetenzentwicklung anzusehen. Reflexivität meint dabei die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen, zum Handlungswissen und zu Normen und Werten zu setzen.“ (Dehnbostel 2004, vgl. auch Dehnbostel 2001, 185 f)

Tabelle 10: Reflexive Handlungsfähigkeit

Reflexivität (nach Lash)	Reflexive Handlungsfähigkeit
Strukturelle Reflexivität	Hinterfragen und Mitgestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen
Selbst-Reflexivität	Reflexion über eigene Kompetenzen (beruflich und privat), Kompetenzanalyse, Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung
Quelle: Dehnbostel 2004	

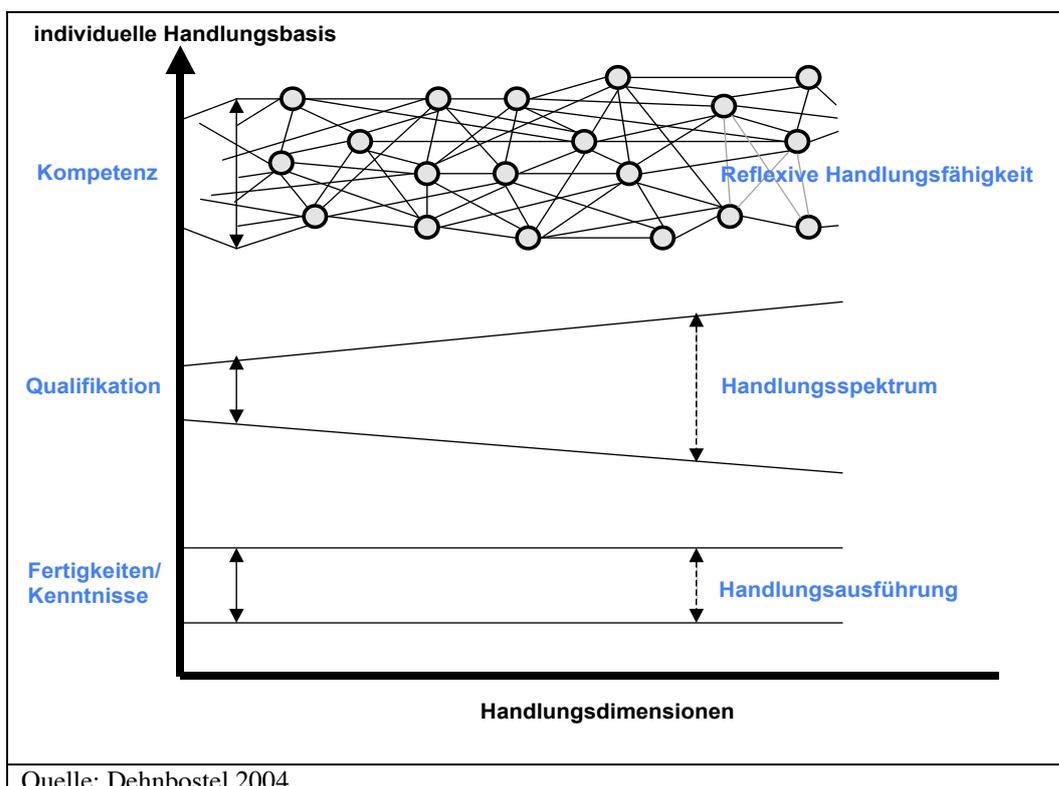
Dehnbostel geht von zwei grundlegenden Komponenten reflexiver Handlungsfähigkeit aus: Eine strukturelle und eine subjektbezogene. Kritisches Hinterfragen geht dabei Hand in Hand mit der Möglichkeit des verantwortungsgebundenen Mitgestaltens der Wirklichkeit bzw. der Arbeit, was entsprechende Gütekriterien notwendig macht. Kritisch muss das reflexive Subjekt aber auch mit sich selber sein, damit es seine eigenen Kompetenzen kontinuierlich anpassen kann¹⁵. Dies alles setzt bestimmte Dispositionen (Ressourcen) voraus (vgl. Abb. V), die im Bildungsprozess entwickelt und aufgebaut werden müssen. Eine offene, ethisch gefestigte Haltung ist ebenso wichtig wie die Fähigkeiten, die richtigen Fragen im richtigen Moment stellen zu können. Neben dem Verfügungswissen (umfassende Handlungskompetenz) und angemessenen Arbeitsbedingungen ist aber **Orientierungswissen** entscheidend, um reflexive Handlungskompetenz ermöglichen zu können.

¹⁵ Vgl. hiezu das Konzept des “Reflective Practitioner” von D. A. Schön (Schön 1987)

Abb. V: Bezugsrahmen reflexiver Handlungskompetenz

Im Bestreben, das Wesentliche der reflexiven Kompetenz ersichtlich zu machen, hat Dehnbostel den Begriff mit den verwandten Termini „Fähigkeiten/Kenntnisse“ und „Qualifikationen“ in Bezug gesetzt (Abb. VI).

Die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im herkömmlichen Sinne eröffnet begrenzte und mehr oder weniger unveränderbare Handlungsmöglichkeiten. Ein berufliches Profil bleibt stabil. Das Erlernen von Qualifikationen führt zu einem breiteren und sich öffnenden Handlungsspektrum, während reflexive Kompetenz einen differenzierten und flexiblen Zugang zu einer immer komplexer werdenden Wirklichkeit ermöglicht.

Abb. VI: Von der fertigkeitsbasierten zur reflexiven Handlung

5.3.3. Neue Lehr- und Lernmethoden

Als gewissermassen natürliche Konsequenz der veränderten Bedingungen in den Unternehmungen und der Nachfrage nach einer kompetenzorientierten, offenen Ausbildung der Lernenden hat die Berufspädagogik und –didaktik in den letzten Jahren zahlreiche neue Ansätze des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt. Dabei sind Methoden aufgenommen und erweitert worden, die bereits seit den 70er Jahren in der Diskussion standen, so etwa die Leittextmethode, die Teammethode oder insbesondere die Projektmethode. Unsere Aufmerksamkeit gilt gerade dem projektorientierten Lehren und Lernen, da es sich dabei vermutlich um den innovativsten Ansatz handelt, der den veränderten Bedingungen der lernenden Organisationen und den lerntheoretischen Anforderungen einer Bildung zu reflexiver Handlungsfähigkeit am nächsten kommt. Insbesondere kann Projektarbeit problem-, situations- und prozessorientiert gestaltet werden, was sie zur geeigneten Strategie für die Erzeugung von Wissen macht, das nicht träge bleibt, sondern signifikant und aktiv im Sinne reflexiver Handlungskompetenzen werden kann. Ferner ist Projektarbeit, falls didaktisch sinnvoll und funktional gestaltet, gerade dazu prädestiniert, aktive Selbständigkeit zu fördern.

Es gilt aber auch zu beachten, dass die projektorientierte Didaktik in allen Bereichen des Ausbildungssystems, von der Vorschule bis zur akademischen Bildung, grossen Anklang findet. Gerade in der Berufsschule haben sich in den letzten Jahren die Bemühungen vervielfacht, einen Teil der Lernaktivitäten projektorientiert zu gestalten¹⁶. Es stellt sich somit eine gewisse Synergie zwischen der Ausbildung in der Schule und im Betrieb ein, die auch der VOT-Story ohne Zweifel zugute kommen wird, zumal Projektarbeit als die privilegierte didaktische Methode ins Modell aufgenommen worden ist (vgl. Swisscom 2003d).

5.3.4. Selbständigkeit und selbstgesteuertes Lernen

Wie aus einer entsprechenden Deklaration, aber auch aus der Anlage vieler in der VOT-Story konkretisierten Systemkomponenten hervorgeht, gehört die Förderung von selbständigen Menschen zu den Grundwerten des neuen Ausbildungssystems der Swisscom: „Wir ermöglichen Menschen mit dem Willen, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, sich während ihres Berufslebens in aktuellen Berufsbildern zu Professionals zu entwickeln. Im Sinne einer Metakompetenz befähigen wir sie zuerst zur selbstgesteuerten persönlichen Entwicklung ihrer psycho-sozialen, fachlichen wie auch methodischen Kompetenzen.“ (Swisscom/BDI 2002, 14 und Swisscom 2002)

Der Wille¹⁷ scheint also den Status einer Voraussetzung erhalten zu haben. Angesprochen werden Menschen mit einem starken Willen. So trägt eine Broschüre für potentielle Lernende den Titel „Ich will“ und darin wird der Gedanke einer ich-gesteuerten, selbstverantwortlichen Ausbildungsgestaltung ausgiebig thematisiert. „Selbständigkeit bedeutet, dass ich weiss, was ich will, ich bin mir im Klaren darüber und kann es benennen.“ (Swisscom 2004c, 2)

Allgemeiner betrachtet, bedeutet Selbständigkeit die Fähigkeit eines Individuums, eigenständig und unabhängig von fremder Hilfe oder Steuerung zu denken und zu handeln. Der selbständige Mensch ist in seinen Entscheidungen frei und bewusst und zugleich ist er fähig deren Konsequenzen abzuschätzen und auf sich zu nehmen. Diese der Aufklärung verpflichteten Zielsetzung hat eigentlich seit je einen hohen Stellenwert in der abendländischen Erziehung und Bildung. Dass sie als wichtige Komponente der Wertorientierung der VOT-Story explizit aufgenommen wurde, ist bemerkenswert, macht aber zugleich deutlich, wie anspruchsvoll auch das Reformvorhaben ist.

Von diesen Voraussetzungen ausgehend, wurde in der VOT-Story die Entwicklung zur Selbständigkeit zum leitenden Prinzip: „Während der Verweildauer im Ausbildungssystem

¹⁶ Als Beispiele seien die Berufsmaturität und die kaufmännische Grundausbildung erwähnt: Zur Erlangung der Berufsmaturität müssen die Studenten ein interdisziplinäres Projekt realisieren, das für das Schlusszertifikat benotet wird. Gemäss dem neuen Lehrgang müssen die Lernenden der kaufmännischen Grundausbildung drei Ausbildungseinheiten absolvieren, wo sie projektorientiert interdisziplinäre Themen bearbeiten müssen.

¹⁷ Zur Notwendigkeit einer kritischen Betrachtung des „Willens“ als zentrale Kategorie der VOT-Story siehe § 5.1.2 und insbesondere die Anmerkung 10.

entwickelt der Lernende einen immer höheren Grad an Selbständigkeit. Parallel dazu nimmt der Grad an Lernbegleitung bzw. Führung des Lernenden ab.“ (Swisscom 2004c, 2)

Das Ziel Selbständigkeit bedarf des Einsatzes von adäquaten Mitteln. Eines davon läuft unter der Chiffre „selbstgesteuertes Lernen“. „Wer selbstgesteuert lernt, plant sein Lernvorhaben in dem Sinne eigenständig, dass er sich selbst Ziele setzt und die Möglichkeiten überlegt, diese zu erreichen. Selbststeuerung impliziert zudem, die ablaufenden Prozesse eigenständig zu steuern und zu überwachen. Dazu kommt der Versuch, sein Lernvorhaben mit anderen Aufgaben und Verpflichtungen in Einklang zu bringen (Lernkoordination) und sich selbstverantwortlich um Dinge wie Ort, Zeit, Medien, Materialien und soziale Interaktionen beim Lernen zu kümmern (Lernorganisation).“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, 199)¹⁸ Orientiert man sich nach dieser Definition, so wird einem klar, dass selbstgesteuertes Lernen eine höchst anspruchsvolle Aufgabe ist, welche auch Erwachsenen etliche Mühe bereiten dürfte. Man tut deshalb richtig daran, selbstgesteuertes Lernen nicht so sehr als Mittel als vielmehr als ein Ziel zu betrachten, woran man kontinuierlich und geduldvoll zu arbeiten hat. Die Schwierigkeiten liegen nämlich um die Ecke. Insbesondere besteht das Risiko, Lernende zu früh und mittellos in das selbstgesteuerte Lernen zu entlassen. „In vielen Untersuchungen zeigt sich aber, dass gerade bei selbstgesteuerten Lernprozessen vielfältige Unterstützungsformen der Lernenden durch Lehrende nicht nur hilfreich, sondern geradezu notwendig sind. Werden diese nicht angeboten, sind selbstgesteuerte Lernprozesse meist wenig erfolgreich. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass Selbstlernangebote auch selbstverständlich von den Lernenden effektiv genutzt werden (können). Vernachlässigt werden dabei relevante individuelle (kognitive und motivationale) sowie situative Voraussetzungen, ohne die selbstgesteuertes Lernen eben nicht erfolgreich sein kann.“ (Kraft 2002a, 201)

Auf was bezieht sich die Selbststeuerung? Kraft hat verschiedene Konzeptionen des selbstgesteuerten Lernens untersucht und fokussiert 5 Kategorien:

- 1) Lernorganisation
- 2) Lernkoordination
- 3) Lernzielbestimmung
- 4) Lern(erfolgs)kontrolle
- 5) Subjektive Interpretation der Lernsituation (Kraft 2002a,197)

Damit liegt eine Art Auslegeordnung vor, die es erlaubt die Lernbegleitung zielgerichtet zu gestalten. Dabei gilt es eine weit verbreitete Falle zu umgehen: Die Idee nämlich, dass Selbststeuerung an sich positiv sei, hingegen Fremdsteuerung negativ¹⁹. Gerade mit adoleszenten Lernenden hat es keinen Sinn Selbst- und Fremdsteuerung gegeneinander auszuspielen, denn sie sind auf Fremdsteuerung angewiesen, auch wenn es häufig nicht danach aussieht, um zur Selbständigkeit zu gelangen.

5.3.5. Zur Didaktik der Lernprozesse in Projekten

Im Zwischenbericht wurde aus einigen Überlegungen zur didaktischen Strukturierung der Lernprozesse, wie sie im Rahmen von Projekten stattfinden folgendes Fazit gezogen: „Für die Erneuerung der Lernkultur ist die didaktische Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse ein zentrales Anliegen, das auf den vorderen Rängen der Agenda zu platzieren ist. Die

¹⁸ Für weitere Definitionen vgl. auch Kraft 2002b, 230

¹⁹ Dass zudem Selbststeuerung auch ideologisch besetzt sein kann, ist eine Ansicht, die von vielen kritischen Beobachtern der Ausbildungsszene geteilt wird. Dabei bemerkt man, dass die Übertragung der Verantwortung für das Lernen dem Lernenden dazu führt, „dass es zunehmend zur individuellen Aufgabe (wird), sich selbständig um eine Anpassung der eigenen Qualifikation an die Anforderungen (z.B. des Arbeitsmarktes) zu bemühen. Spätestens hier relativiert sich der Aspekt der ‚Selbststeuerung‘ des Lernprozesses – wenn Freiheit vom Zwang begleitet ist, schmilzt sie unweigerlich dahin. Zudem bleibt die Frage, inwieweit dies nicht zu einer massiven Überforderung der Lernenden führt.“ (Kraft 2002a, 204)

„Selbstorganisiertes Lernen ist für viele Unternehmen nicht wegen besonderer pädagogisch-methodischer Vorteile effektiv, sondern aus der Erwartung einer zeitnahen, reibungslosen und kostengünstigen Bereitstellung jeweils aktuell erforderlicher Qualifikationen“. (Severing zit. nach Kraft Kraft 2002a, 207)

Aufmerksamkeit soll auf die Inhalte, die Form und den Lernprozess gelenkt werden.“ (Ghisla & Zraggen 2003, 22 f)

Es handelt sich hierbei um Anliegen, die generell den Kern des didaktischen Diskurses zum Projektlernen ausmachen und auch für die VOT-Story ihre Vordringlichkeit behalten. Zwar wurde während des Prototyps einiges aufgearbeitet, wie aus einem umfangreichen internen Dokument (Swisscom 2003d) hervorgeht, aber die spezifisch didaktischen Fragen bedürfen noch der intensiven Auseinandersetzung, v.a. im Hinblick auf die Qualifikation sowohl der Lernbegleiter als auch der Fachtutors. Dabei sollte an konkreten Beispielen gearbeitet werden und die Technik von Triangologesprächen, insbesondere solche, die direkt das Lernen betreffen (vgl. Kap. 5.8), besonders sorgfältig behandelt werden. Denn gerade diese zwei Rollen haben es in der Hand, die Qualität der Projektarbeit zu bestimmen, indem sie deren Inhalte oder Richtlinien dazu definieren (welche Kompetenzen können in einem Projekt erlernt werden?), für deren Ausgestaltung sorgen (welche organisatorische Rahmenbedingungen charakterisieren die Projektarbeit?) und, last but not least, den Lernenden beistehen, ihr Lernen sinnvoll und effizient zu organisieren (vgl. Beilage X). Das Lernen in und aus Projekten ist deshalb besonders anspruchsvoll, weil es eine intensive Verarbeitungs- und Restrukturierungsleistung abverlangt. Die gemachten Erfahrungen müssen gezielt reflektiert werden und das Gelernte bedarf einer Systematisierung und Einordnung, so kann es sich in kognitiven Wissens- und Handlungsstrukturen festigen. Der Vorteil einer solch aufwendigen Arbeit dürfte aber nicht nur in der Qualität der Lernergebnisse, sondern auch im Beitrag zur reflexiven Handlungskompetenz liegen. Auf die Projektarbeit wird im Kap. 5.8. näher eingegangen.

5.4. Der Lernende

Leitfragen

1. *Welche persönlichen Veränderungen bezüglich Selbst- und Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit usw. macht der LG zum LM durch? Wie ist und aufgrund welcher Faktoren entwickelt sich die Einstellung des LG zum Lernen und zum Wissen?*
2. *Wie findet sich der LG mit der neuen Lernkultur (Lernformen usw.) zurecht? Wie macht er sie sich zu Eigen?*
3. *Ergibt sich aus der neuen Ausbildungsform einen persönlichen Mehrwert für den LM? Stellt der „neue“ LM für die Swisscom einen Mehrwert dar?*

5.4.1. Vom Lehrling zum Lernenden

Dem Lernenden gebührt eine privilegierte Stellung in unserer Diskussion. Dabei ist daran zu erinnern, dass der Terminus „Lehrling“ in der anfänglichen Phase des Projekts mit „lernendem Mensch“ ersetzt wurde. Schliesslich hat man sich schlicht für die Benutzung von „Lernender“ als offener und ganzheitlich ausgerichteter Begriff entschieden²⁰.

Veränderungen, die sich auf die Sprache beschränken, sind wohl wenig sinnvoll. Deshalb ist eigentlich das ganze VOT-Projekt auf einen grundlegenden Wandel ausgerichtet: Der Lehrling soll in seinem Selbstverständnis, in seinen Einstellungen und in seiner Handlungsweise zum „Lernenden“ mutieren. Ein anspruchsvolles Unterfangen, das, wie bereits hervorgehoben, natürlich nicht in der kurzen Zeitspanne eines Jahres vollzogen werden kann. Und dennoch lag es im Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung, mögliche Veränderungen der beteiligten Lernenden aufzuspüren, um so der Beurteilung des Prototyps für die zukünftige Berufsbildung beitragen zu können.

²⁰ Im bundesdeutschen Sprachgebrauch hat sich seit Jahren der Terminus *Auszubildender* mit der Abkürzung „Auszubi“ eingebürgert. Damit wird die Einwirkung von Aussen hervorgehoben. Dagegen hat *Lernender* hat den Vorteil, die aktive Dimension des lernenden Subjekts in den Vordergrund zu stellen.

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente erlauben uns einige Aussagen bezüglich des Wandels der Repräsentationen der Lernenden, ihrer Aneignung von Kompetenzen, ihrer Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung seitens anderer Projektbeteiligten.

Im Zwischenbericht wurde folgendes Fazit gezogen:

Die Vorstellungen dessen, was einen LM charakterisiert und was ihn vom Lehrling unterscheidet sind noch offen und diversifiziert. Die Hauptsorge dreht sich um die mögliche Überforderung der LM. (Ghisla & Zraggen 2003, 19)

Unsere Auseinandersetzung beginnt bei zwei grundlegenden Fragen:

- Welche Eigenschaften soll der Lernende nach den Vorstellungen der wichtigsten Projektakteure aufweisen?
- Wie schwierig wird die Förderung dieser Eigenschaften im Berufsbildungsprozess von denselben Akteuren eingeschätzt?

Dazu können wir interessante Hinweise dem Abschlussfragebogen entnehmen.

Zuerst wurden darin drei Adjektive zum Lernenden verlangt, die mit den Adjektiven verglichen werden können, welche ex-ante in den mündlichen Interviews abgegeben wurden (Vgl. Anhang XII). Es fällt zuerst auf, dass gesamthaft bei allen Akteuren grossmehrheitlich Adjektive gewählt werden, die auf eine positive Repräsentation des Lernenden schliessen lassen, so insbesondere *neugierig*, *interessiert*, *selbständig*. In kritischer Absicht wird von einigen wenigen Ausbildern und QPA *überfordert* angegeben. In durchaus ähnlicher Weise drücken sich die Lernbegleiter aus der Romandie aus, die gar Anzeichen von Begeisterung zeigen, wenn sie zu Protokoll geben, dass « *L'apprenant responsable de sa formation, c'est une idée géniale!* », oder « *La responsabilisation est une chose importante. C'est l'élément phare de VOT-Story.* » (Zulauf 2004, 8) Sie erachten die drei Aspekte der *responsabilisation*, der *motivation* und der *recherche consciente des nouvelles qualifications* (Zulauf 2004, 9) als die zentralen Aspekte des anzustrebenden Profils der Lernenden, weisen aber auch im Sinne der Überforderung daraufhin, dass « *tous les jeunes ne sont pas capables d'apprendre selon le nouveau système.* »

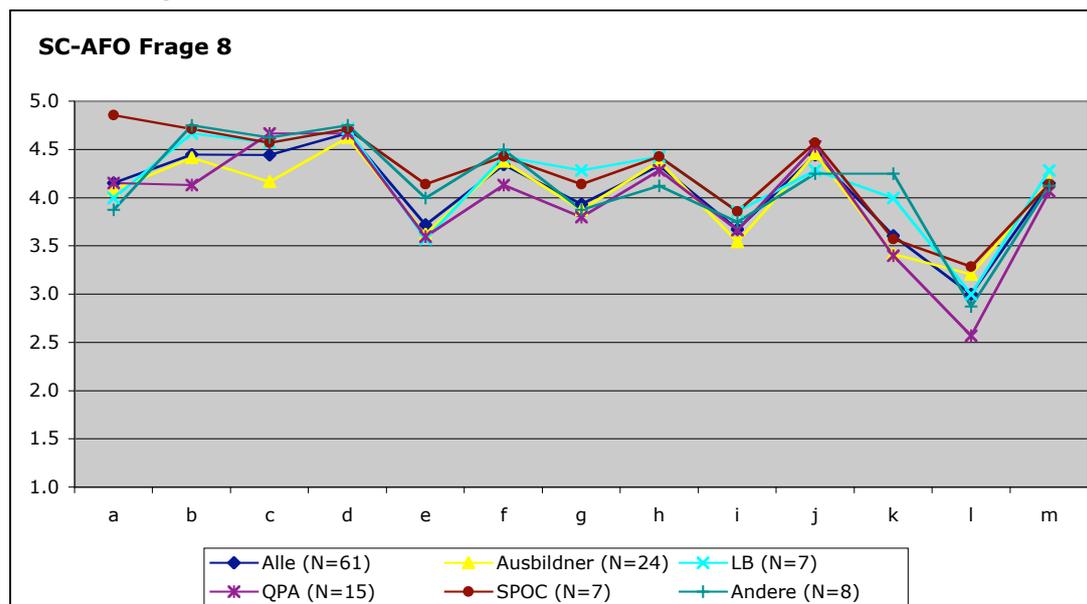
Wir stellen fest, dass sich gegenüber dem Projektanfang eine deutlich kompaktere und kohärentere Vorstellung des Lernenden entwickelt hat. Dies wird insbesondere auch aufgrund des aus dem Fragebogen hervorgegangenen Profils deutlich, wie die Abb. VII zeigt:

Frage 8: Folgende Eigenschaften sollte der Lernende während der neuen Swisscom-Ausbildung entwickeln. Geben Sie bitte an, wie wichtig sie für Sie sind.

a	Selbständig in der Gestaltung des persönlichen Lebens	g	Tolerant gegenüber den Anderen und ihren Verhaltensformen
b	Selbständig im Lernen	h	Zielstrebig, motiviert und initiativ
c	Selbständig in der Arbeit	i	Genau
d	Eigenverantwortlich	j	Ehrlich und korrekt
e	Fleissig in der Arbeit und im Lernen	k	Loyal gegenüber dem Unternehmen
f	Wissensdurstig und offen für neue Ideen	l	Folgend und anpassungsfähig
		m	Kommunikativ

Antwortskala: 5 = sehr wichtig, 1 = unwichtig

Abb. VII: Eigenschaften der Lernenden



Die Hauptakteure haben eine weitgehend einheitliche Vorstellung der Eigenschaften entwickelt, die aus Lehrlingen Lernende machen sollen. Der Umstand, dass nicht unbedingt passiv *folgende* und *anpassungsfähige* junge Leute erwünscht werden, bestätigt die hohe Bedeutung, welche der *Selbständigkeit im persönlichen Leben, im Lernen und in der Arbeit* zuteil wird.

Als weitere Dispositionen und Qualitäten wurden unter der Kategorie „Anderes“ u.a. folgende aufgeführt: *selbstkritisch, kritisch, hinterfragend, realistisch, aufgestellt, fröhlich, mutig*.

Gesamthaft zeichnet sich das Profil eines selbständigen, zielstrebigem, kritischen aber auch für neues Wissen und neue Erfahrungen offenen, kommunikativen und toleranten jungen Menschen ab.

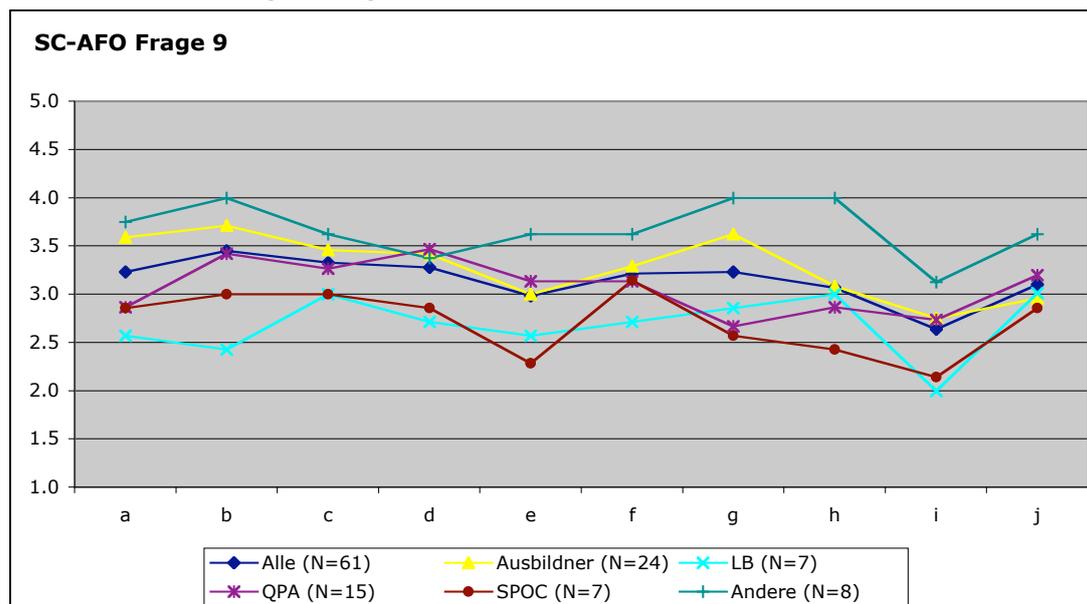
Natürlich gilt es, dieses Profil grundsätzlich als Zielsetzung zu betrachten, welche in die Bildungskultur des Unternehmens Eingang finden sollte. Gesamtschweizerisch kann man aber darauf aufbauen, dass „la majorité des formateurs pensent que la mutation vers une posture d’apprenant est possible, mais nécessite du temps, voire beaucoup de temps, et qu’elle ne peut se réaliser que par un gros engagement de la part des formateurs : « *Il faut beaucoup d’énergie et de disponibilité de la part des formateurs au début. Quand les jeunes voient les possibilités et ce qu’ils ont le droit de faire, alors ça va très bien.* » (Zulauf 2004, 9)

Es scheint deshalb sinnvoll, danach zu fragen, wie die Akteure die Schwierigkeit einschätzen, die Eigenschaften des neuen Lernenden im Ausbildungsprozess zu fördern. Darüber gibt Abb. VIII Auskunft.

Frage 9. Geben sie bitte an, wie schwierig die folgenden Eigenschaften zu fördern sind.

a	Selbständigkeit	f	Zielstrebigkeit
b	Eigenverantwortung	g	Ehrlichkeit
c	Fleiss	h	Loyalität
d	Wissensdurst	i	Genauigkeit
e	Toleranz	j	Kontaktfreudigkeit

Antwortskala: 5 = sehr schwierig, 1 = nicht schwierig

Abb. VIII: Förderung der Eigenschaften der Lernenden

Bei vielen Eigenschaften (Items a, b, e, g, h) fallen die Vorstellungen der Beteiligten über die Schwierigkeit für deren Förderung deutlich auseinander. Lernbegleiter und SPOC geben sich generell optimistischer, die „Anderen“²¹ realistischer. Zwar ist aus pädagogischer Sicht eine schlichte Einheitlichkeit der Meinungen kaum erstrebenswert, andererseits dürfte die kritische Auseinandersetzung unter den Akteuren für die Ausgestaltung der Ausbildungsprozesse von Nutzen sein. Dies auch weil durchaus auch andere Eigenschaften wie z.B. „Kritikfähigkeit“ in Betracht gezogen werden können oder weil die grundsätzliche Thematik „förderungsfähig-anlagebedingt“ eine Rolle spielen kann.

Folgende Tabelle mit den Frequenzen zur Eigenschaft „Eigenverantwortung“ zeigt auf, wie drastisch das Auseinandergelangen der Meinungen sein kann. Im Gegensatz zu den anderen Items, die weitgehend normal verteilt sind, beobachten wir hier eine bipolare Verteilung: Den Werten *sehr schwierig* (5) und *ziemlich schwierig* (4) mit 55.7% der Antworten stehen die Werte *eher nicht schwierig* (2) und *nicht schwierig* (1) mit 22.9% gegenüber.

Tabelle 10: Frequenzen Eigenverantwortung

SC-AFO Frage 9 Eigenverantwortung		
Bewertung	Frequenz	%
1	3	4,9
2	11	18,0
3	9	14,8
3	4	6,6
4	24	39,3
5	10	16,4
Total	61	100,0

²¹ Es handelt sich dabei um Personen mit einer leitenden oder beratenden Funktion.

5.4.2. Veränderungen in der Selbstrepräsentation der Lernenden

Der Skalenfragebogen LEPL 1 wurde eigens dazu entwickelt, die Repräsentationen der Lernenden erschliessbar zu machen (vgl. § 3.5.5.). Die experimentelle Anlage mit der doppelten Erhebung ex-ante/ex-post bezweckte die Wahrnehmung der Veränderungen (abhängige Variable), welche von den Projektmassnahmen des Prototyps (unabhängige Variable) allenfalls bewirkt wurden. Die Kontrollgruppe erlaubte die Feststellung, ob allenfalls beobachtete Veränderungen tatsächlich auf die unabhängige Variable zurückzuführen sind oder von anderen Faktoren abhängen. Zwar wurde eine Bezugsgruppe primär für die Normierung des Instruments befragt. Die gewonnenen Daten erlauben aber auch festzustellen, ob die Swisscom-Lernenden insgesamt ein besonderes Profil aufweisen.

Die Erhebungsbefunde weisen auf eine **weitgehende Stabilität** der Repräsentationen hin, wobei einige interessante Veränderungen in Einzelbereichen auszumachen sind. Die Tabelle 11 zeigt diese Bereiche (vgl. für die Definition der Bereiche Beilage XIII) auf.

Tabelle 11: Veränderung der Repräsentationen der Lernenden (Bereiche)

	Experimentalgruppe (E)				Kontrollgruppe (K)				BG M N= 395	Signifikanz	
	Sig.	m1 N=45	m2 N=42		Sig.	m1 N=44	m2 N=42			Vgl. Em1 Km1	Vgl. Em2 Km2
Persönlichkeit	.000	108.5	118.0	↗	.002	105.4	116.0	↗	116.1	n.s.	n.s.
Schule/ Betrieb	n.s.	122.7	127.0	↗	n.s.	125.6	124.6	↘	126.0	n.s.	n.s.
Lern- und Arbeits- techniken	n.s.	151.2	150.1	↘	n.s.	149.2	149.2	→	148.4	n.s.	n.s.
Wissen	n.s.	47.69	47.21	↘	n.s.	46.8	46.0	↘	46.1	n.s.	n.s.
Sig.= Signifikanzniveau, m1= Mittelwert ex-ante, m2 = Mittelwert ex-post, BG= Bezugsgruppe (Normgruppe)											

Es fällt zuerst auf, dass signifikante Veränderungen im positiven Sinne im Bereich Persönlichkeit stattgefunden haben. Dies gilt allerdings sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe, sodass die Entwicklung eher auf altersbedingten Faktoren als auf den Einfluss der VOT-Story zurückzuführen sind. Dies wird auch vom Ergebnis der Bezugsgruppe bestätigt, die sich nur unwesentlich von den anderen Gruppen unterscheidet. Im Bereich Schule/Betrieb zeigt sich eine positive Entwicklung in der Einstellung zum Betrieb seitens der Lernenden der Experimentalgruppe (vgl. differenzierte Daten Tabelle 12). Was die anderen zwei Bereiche anbelangt, so sind die Veränderungen unwesentlich.

Geht man auf die Ebene der Dimensionen bzw. der Items (Statements), so lassen sich die Veränderungen näher betrachten. Tabelle 12 gibt über die signifikanten Items sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe Aufschluss.

Tabelle 12: Veränderung der Repräsentationen der Lernenden (Dimensionen und Items)

Experimentalgruppe – signifikante Items										
Bereich	Dimension	Signifikante Items	Exp.gruppe			Kontrollgruppe			BG	
			Sig.	m1	m2	Sig.	m1	m2	m	
				N = 45	N = 42		N = 44	N = 42	N = 395	
Persönlichkeit	Selbstvertrauen	i_4 Ich bin verlegen, wenn mich jemand lobt oder mir jemand ein Kompliment macht.	.015	2.78	3.31	↗	.000	2.77	3.67	↗ 3.27
		i_40 Bei Meinungsverschiedenheiten gebe ich meist als Erste(r) nach.	.001	3.11	3.88	↗	.003	2.99	3.74	↗ 3.61
		i_95 Es fällt mir schwer, meine Forderungen durchzusetzen.	.000	2.18	3.64	↗	.000	2.40	3.74	↗ 3.50
		i_101 Wenn mir etwas an anderen nicht gefällt, kann ich meine Meinung nur schwer sagen.	.000	2.0	3.76	↗	.000	2.14	3.86	↗ 3.71
		i_164 Öfters weiss ich nicht, wie ich mich gegenüber unbekanntenen Personen verhalten soll.	.000	2.58	3.52	↗	.000	2.58	3.66	↗ 3.64
		i_166 Es fällt mir schwer, mich über eine ungerechte Behandlung (z.B. von Vorgesetzten) zu beschweren.	.000	2.29	3.69	↗	.000	2.67	3.56	↗ 3.41
	Verantwortungs- bewusstsein und Selbständigkeit	i_97 Ich übernehme bei Aufgaben gerne selbst die Verantwortung.	.007	2.49	2.02	↗	n.s.	2.58	2.26	- 2.11
		i_102 Projekte, die ich alleine bearbeiten kann, spornen mich besonders an.	.010	3.18	2.57	↗	.020	3.23	2.76	↗ 2.40
	Motivation	i_43 Ich brauche Ermahnungen (z.B. von Vorgesetzten), um meine Aufträge zu Ende zu führen	.000	1.91	4.00	↗	.000	1.74	4.05	↗ 4.17
	Schule/Betrieb	Betrieb als Erfahrungs- raum	i_26 An meinem Arbeitsplatz (im Betrieb) komme ich mit sehr unterschiedlichen Menschen in Kontakt, mit denen ich auskommen muss.	.025	2.16	1.74	↗	n.s.	2.14	2.07
i_47 Ich denke, dass ich an meinem Arbeitsplatz (im Betrieb) viel "reifer" geworden bin.			.000	3.40	1.93	↗	.000	2.83	1.98	↗ 1.87
i_151 Ich denke, dass ich an meinem Arbeitsplatz (im Betrieb) viel Nützliches lerne.			.025	2.29	1.83	↗	n.s.	2.22	1.98	- 1.78

	Schulklima	i_130 Ich denke, dass ich in der Schule viel Nützliches lerne.	.047	2.67	3.10	↘	n.s.	2.67	3.10	↘	2.88
Lern- und Arbeitstechniken	Selbständigkeit beim Lernprozess	i_53 Ich versuche auch unaufgefordert, mein Wissen ständig zu erweitern.	.000	1.89	3.98		.000	1.91	3.79	↘	3.72
		i_82 Ich weiss selbst am besten, was ich in meiner Lehre lernen soll.	.014	2.89	2.43	↗	n.s.	2.88	2.69	-	3.05
	Systematische LA	i_42 Was ich lernen soll, möchte ich am besten selbst bestimmen.	.000	2.42	1.79	↗	n.s.	2.59	2.38	-	2.14
		i_144 Die anderen arbeiten oft schon, während ich noch den genauen Ablauf durchdenke.	.014	3.44	3.90	↗	n.s.	3.37	3.71	-	3.53

Kontrollgruppe – signifikante Items											
			Exp.gruppe			Kontrollgruppe				N= 395	
			Sig.	N = 45	N = 42	Sig.	N = 44	N = 42			
Persönlichkeit	Skala Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit	Signifikante Items									
		i_148 Auch wenn eine Gruppenarbeit schlecht beurteilt wird, übernehme ich dafür die Verantwortung.	n.s.	2.38	2.29	-	.047	2.67	2.26	↗	2.43
	Einfühlungsvermögen	i_48 Ich scheine in schwierigen Situationen eine beruhigende Wirkung auf meine Kollegen/Kolleginnen zu haben.	n.s.	2.76	2.55	-	.034	2.83	2.48	↗	2.53
Lern- und Arbeitstechniken	Methodisch-analytische Denk- und Lernstrategie	i_126 Ich arbeite gern methodisch und detailliert.	n.s.	2.78	2.98	-	.039	2.44	2.90	↘	2.83
		i_160 Ich bevorzuge Aufgaben, wo ich mehr nachdenken muss, als Gelerntes wiederzugeben	n.s.	2.84	2.81	-	0.21	3.00	2.52	↗	2.91
		i_5 Bei einem Problem untersuche ich alle möglichen Sichtweisen.	n.s.	2.82	2.71	-	.044	2.79	2.38	↗	2.65
	Systematische LA	i_128 Zur Lösung von Aufgaben oder Problemen arbeite ich gerne nach einem Schema oder Plan.	n.s.	3.04	3.31	-	.031	2.81	3.24	↘	3.06
	Lebenslanges Lernen	i_28 Lernen ist für mich wie eine Entdeckungsreise ohne Ende.	n.s.	2.44	2.86	-	.013	2.60	3.19	↘	3.22

Der Bereich **Persönlichkeit** befindet sich in einem offensichtlichen Entwicklungsprozess, der bei beiden Gruppen zu beobachten ist. Vor allem scheint das **Selbstvertrauen** in dieser Lebensphase der Lernenden (und Lehrlinge) offensichtlich im Auftrieb zu sein, was teilweise

auch für das **Verantwortungsbewusstsein** und die **Selbständigkeit**, sowie, beschränkt auf ein Item, für die **Motivation** zu gelten scheint. Die Tendenz zu mehr Selbständigkeit zeigt sich im Bereich der **Lern- und Arbeitstechniken** in ambivalenter Weise: Insbesondere die spontane Wissenserweiterung (Item 53) scheint signifikant schlechter geworden zu sein. Demgegenüber weisen andere Items (82, 42, 144) auf eine mögliche Überhöhung des Selbstvertrauens, was das Risiko der Selbstüberschätzung mit sich bringt. Dieser Befund wird von anderen Daten, etwa aus der Kompetenzevaluation (vgl. 5.4.3.) bestätigt. Bei der Kontrollgruppe sind es auch andere Items, welche sich markant verändern.

Die **gesamthaft ausgewiesene Stabilität** in den Repräsentationen hat mindestens drei plausible Begründungen:

- die kurze Zeitspanne, welche in Betracht gezogen werden konnte,
- der Umstand, dass Repräsentationen sehr tief verankert sind,
- der Umstand, dass die eingesetzten Massnahmen der VOT-Story noch wenig „greifen“ und sicherlich optimierungsbedürftig sind.

Eine differenzierte Analyse der Daten seitens der Projektleitung dürfte diesbezüglich aufschlussreich sein (vgl. Beilage XIV mit den Daten zu den einzelnen Dimensionen).

5.4.3. Die Leistungen der Lernenden

Mit dem EVALABOR haben wir einen Simulationstest zur Beurteilung einer umfassenden Kompetenz entwickelt (vgl. § 3.4.6. und Ghisla & Zraggen 2004a). Im Folgenden werden

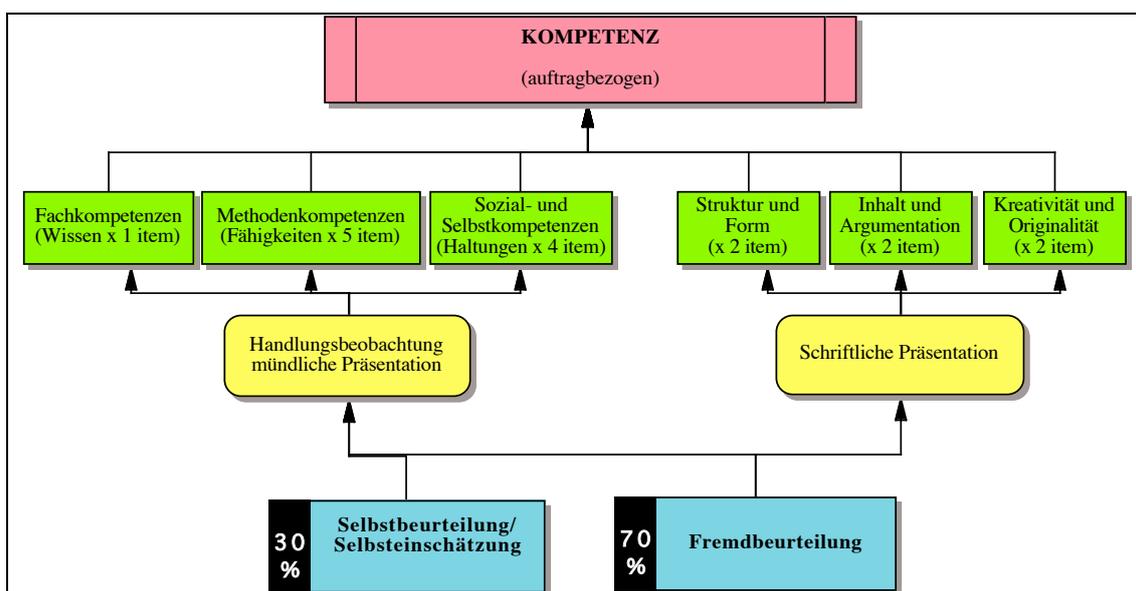
- die beurteilte Kompetenz dargelegt,
- das Beurteilungsverfahren schematisch mit den beiden Komponenten der Selbst- und der Fremdbeurteilung aufgezeigt,
- die Resultate als Mittelwerte der Noten aufgelistet und diskutiert
- Sinn und Zweck des Beurteilungsverfahrens besprochen.

Der Auftrag und die Kompetenz

Die Lernenden mussten ein EDV-Konzept für ein Kleinunternehmen erarbeiten und dem Auftraggeber präsentieren. Dementsprechend wurde die spezifische Kompetenz wie folgt definiert:

Der Kandidat ist fähig, ein vollständiges EDV-Konzept für die Bedürfnisse eines kleinen Unternehmens der Dienstleistungsbranche fachgerecht und bedürfniskonform zu entwickeln, und zwar so, dass der Auftraggeber aufgrund von klar dargelegten und auch kostenmässig dokumentierten Varianten entscheiden kann. Dabei werden sowohl die Investitions- als auch die Betriebskosten berücksichtigt.

Abb. IX: Darstellung der Kompetenzbeurteilung im EVALABOR



Die Beurteilung der Kompetenz erfolgte aufgrund eines mehrstufigen Verfahrens und unter Berücksichtigung der Selbstbeurteilung der Lernenden und der Fremdbeurteilung der Lernbegleiter (teilweise in der Rolle der Auftraggeber).

Die Lernbegleiter mussten zwei Dimensionen beurteilen:

- die Handlungsausführung anhand eines Beobachtungsbogens und einer kriterienbasierten Beurteilungstabelle
- das schriftlich präsentierte Dokument ebenfalls mit einer kriterienbasierten Beurteilungstabelle.

Der Lernende musste sich vorerst anhand eines Fragebogens einschätzen, um sich dann mit einer kriterienbasierten Tabelle zu beurteilen.

Auf dieser Basis erteilten sowohl Lernende wie Lernbegleiter schlussendlich eine Note für die Kompetenz, die, entsprechend gewichtet (30% und 70%), zur Schlussnote für die umfassende Gesamtkompetenz aufgerechnet wurde.

Diskussion der Resultate

Tabelle 13: Beurteilung der Kompetenz. Mittelwert der Noten (Skala: 1-6)

	Selbstbeurteilung		Fremdbeurteilung	
	Ex.gruppe	Kontrollgruppe	Ex.gruppe	Kontrollgruppe
1. Fachkompetenz	5.29	4.88	4.63	4.00
2. Methodenkompetenz	4.83	4.50	4.72	4.53
3. Sozial- u. Selbstkompetenz	5.00	4.73	4.75	4.71
4. Einzelkompetenzen (1+2+3)	5.04	4.70	4.72	4.47
5. Gesamtkompetenz* (getrennt)	4.96	4.63	4.63	4.53

* Bei Selbstbeurteilung: direkte Angabe der Betroffenen, nicht als Durchschnitt errechnet. Bei der Fremdbeurteilung: direkte Angabe der Betroffenen mit Berücksichtigung der schriftlichen Arbeit.

Tabelle 14: Beurteilung der schriftlichen Arbeit. Mittelwert der Noten (Skala: 1-6)

Kriterium	Fremdbeurteilung			
	Ex.gruppe	Kontroll-	Ex.gruppe	Kontroll-

			gruppe		gruppe
1. Struktur und Form	1.1. Aufbau	3.50	3.55	4.07	4.04
	1.2. Übersicht/ Darstellung	4.63	4.53		
2. Inhalt und Argumentation	2.1. Begriffe	4.83	4.77	4.73	4.52
	2.2. Argumente	4.63	4.27		
3. Kreativität/ Originalität	3.1. Darstellung	4.58	4.64	4.50	4.59
	3.2. Inhalt	4.41	4.69		
4. Gesamt- beurteilung				4.43	4.35

Errechnet man die Note für die Gesamtkompetenz (gewichtet mit Selbst- und Fremdbeurteilung), so beträgt der Durchschnitt (SB 4.96, FB 4.63) 4.8 für die Prototypgruppe und (SB 4.63, FB 4.53) 4.58 für die Kontrollgruppe. Damit wird eine zufriedenstellende, aber nicht ganz überzeugende Beherrschung der Kompetenz ausgewiesen, wobei die Lernenden aus dem Prototyp tendenziell etwas besser abschneiden. Die Aussagekraft der Noten ist aber für eine globale Beurteilung **relativ** und darf nicht überbewertet werden, hingegen lassen sich an den einzelnen Kriterien aufschlussreiche Hinweise ablesen.

Zu den Fachkompetenzen

Als Fachkompetenz wird jenes Wissen und Können verstanden, dass spezifisch zum Informatikbereich gehört. Dies im Gegensatz zu den übrigen (Teil)Kompetenzen, die einen vorwiegend übergreifenden Charakter haben. Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass die Trennlinien zwischen den Teilkompetenzen nicht immer scharf und, wie noch zu sehen sein wird, Überschneidungen durchaus vorhanden sind.

Die Beurteilung der so verstandenen Fachkompetenzen ist bei den betroffenen Lernbegleitern nicht auf Konsens und Einigkeit gestossen. Dafür sind mindestens zwei Gründe ausschlaggebend: Zum einen scheint noch nicht einsichtig zu sein, dass fachliches Wissen und Können eine *conditio sine qua non* für die Entwicklung einer Kompetenz darstellt, denn sonst dürfte wohl nur von Teilkompetenzen, oder eben von Ressourcen gesprochen werden. Wenn dem so ist, dann kommt man auch bei der Beurteilung eben nicht darum herum, fachliches Wissen und Können direkt und angemessen zu berücksichtigen²². Zum anderen wird seitens der Lernbegleiter zurecht geltend gemacht, dass sie nicht unbedingt über die spezifische Kompetenz verfügen, um fachliches Wissen und Können zu beurteilen. Dieser Einwand macht deutlich, dass eine Zusammenarbeit zwischen Lernbegleitern und Fachtutors unbedingt notwendig ist, generell für die Ausgestaltung der Lernprozesse und spezifisch für die Vorbereitung und Anwendung von Beurteilungsverfahren, die umfassende Kompetenzen betreffen.

Geht man auf die Daten ein, so stellt man fest, dass die Lernbegleiter mit ihrer Beurteilung die deutlichsten Defizite gerade im Bereich Fachkompetenz ausmachen. Dies gilt insbesondere für die Kontrollgruppe. Allerdings ist anzumerken, dass der Simulationsauftrag eher netzwerkorientiert war, sodass die Lernenden, welche sich im Bereich Applikation ausbilden, womöglich ein „natürliches“ Defizit aufweisen.

Auffallend ist weiter die Tendenz zur Selbstüberschätzung der Lernenden. Dies zeugt von starkem Selbstbewusstsein, v.a. bei der Experimentalgruppe, und deckt sich mit den Befunden im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (vgl § 5.4.2.), dürfte jedoch durchaus auch als Warnsignal wahrgenommen werden.

Zu den Methodenkompetenzen

Bei den Methodenkompetenzen handelt es sich um Fähigkeiten, die zu einem guten Teil nicht direkt an die Informatik gebunden sind und insofern als fachübergreifend bzw.

²² Dies war allerdings beim vorliegenden Beurteilungsinstrument nicht ganz der Fall, denn bei den Fachkompetenzen wurde nur eine Dimension (Begriffe) bewertet, während es bei der Methodenkompetenz deren 9 und bei der Sozial- und Selbstkompetenz deren 4 waren.

interdisziplinär betrachtet werden können. Ihre Aneignung erfolgt aber in der Regel am fachlichen Objekt. Bewertet wurden folgende Dimensionen: *Arbeitsmethodik* (ausdifferenziert in: *Systematisch-durchdachte Lern- und Arbeitstechnik*, *Methodisch-analytische Denk- und Lernstrategie*, *zielorientierte Arbeitsweise*), *Selbständigkeit*, *Zuverlässigkeit*, *ökologische Sichtweise*, *schriftliche Präsentation*, *mündliche Präsentation*. Zum Horizont der Methodenkompetenzen gehört auch zu einem grösseren Teil (begriffliche Aspekte sind wohl eher als fachgebunden zu betrachten) die schriftliche Arbeit, die mit den drei Kriterien *Struktur und Form*, *Inhalt und Argumentation* und *Kreativität/Originalität* beurteilt wurde.

Bei einem gewissen Vorsprung der Kontrollgruppe zeigen die Resultate eine weitgehende Ausgeglichenheit. Auch in diesem Falle tendieren die Lernenden aus dem Prototyp dazu, sich hoch einzuschätzen.

Im Einzelnen fällt z.B. auf, dass sich die Lernenden nicht unbedingt zielgerichtet vorzugehen glauben: Beim Statement „Ich habe für mich einen Arbeitsplan mit den wichtigsten Etappen entworfen und dabei auf Prioritäten geschaut“ tendiert ihre Selbsteinschätzung deutlich in Richtung „trifft überhaupt nicht zu“ (vgl. Ghisla & Zraggen 2004a). Auch die Selbsteinschätzung bezüglich der Qualität der schriftlichen Präsentation fällt mässig aus und zwar im Einklang mit der von den Lernbegleitern vorgenommenen Beurteilung, die v.a. im *Aufbau* eindeutig ungenügende Leistungen ermittelt. Auffallend ist auch, dass beim Kriterium *Kreativität/Originalität*, die Kontrollgruppe besser abschneidet.

Zur Sozial- und Selbstkompetenz

Für die Sozial- und Selbstkompetenz wurden vier Dimensionen berücksichtigt: *Kommunikationsfähigkeit*, *Motivation/Engagement*, *Kundenorientierung*, *Belastbarkeit*, die ebenfalls vorwiegend übergreifenden Charakter haben (Ausnahme: Kundenorientierung).

Die Resultate sind in diesem Falle noch ausgeglichener, bei einer tendenziellen Besserstellung der Experimentalgruppe. Einzig im Bereich von *Motivation/Engagement* fällt ein deutlich schlechteres Resultat der Experimentalgruppe auf: Ein Hinweis dafür, dass sie die Aufgabe weniger ernst genommen hat?²³

Zum Beurteilungsverfahren

Sowohl die alltägliche Unterrichtserfahrung als auch die pädagogische Forschung zeigen die Bedeutung von subjektiven Faktoren bei der Beurteilung von Lernleistungen auf. Dies gilt umso mehr bei so vielschichtigen Konstrukten wie Kompetenzen, die nur „in action“, also bei der konkreten Ausführung beobachtet werden können. Der von manchem Experten akkreditierte Versuch, solche Subjektivität mit der systematischen Anwendung der Gütekriterien der empirischen Forschung, nämlich Validität und Zuverlässigkeit, zu überwinden, scheitert in der alltäglichen Ausbildungspraxis nicht nur an dieser Komplexität, sondern auch am ökonomischen Kriterium (Zeitaufwand). Auch EVALABOR demonstriert, wie die auf extreme Ausdifferenzierung der Kriterien und die auf Quantifizierung ausgerichtete Verfahren im Alltag kaum bewältigt werden können. Notwendig sind vereinfachten Verfahren, die den Ausbildern, den Fachtutoren, aber auch den Lernenden selbst eine transparente und verantwortungsvolle Beurteilung von Kompetenzen ermöglichen. EVALABOR zeigt aber auch, wie diskursive Verfahren zur gemeinsamen Erarbeitung von Prüfungen wichtig sein können, um bei den Beurteilern gemeinsame Vorstellungen zu generieren, die v.a. das **Was** (Inhalte) und das **Wie** (Kriterien und Vorgehensweise) der Beurteilung betreffen, ohne dabei die subjektive Komponente ausmerzen zu wollen. Solche diskursive Verfahren sind aufwendig und können entsprechend nur zu formativen Zwecken oder zur gezielten Entwicklung von Beurteilungstools angewendet werden. Dies sollte aber

²³ In diese Richtung weisen auch die Kommentare der Lernbegleiter, die bei der Experimentalgruppe eine gewisse Lockerheit während des ganzen EVALABORs ausgemacht haben. In der Tat kannten die Lernenden aus der Experimentalgruppe die anwesenden Lernbegleiter, im Gegensatz zu den Lehrlingen aus der Kontrollgruppe, was vermutlich auf die Arbeitsatmosphäre eingewirkt hat.

im Rahmen der flächendeckenden Umsetzung der VOT-Story möglich sein. Denn damit kann der Aufbau von reflexiven Beurteilungskompetenzen bei den Akteuren gefördert werden. So kann die in Zusammenarbeit erfolgte Entwicklung eines Tools eine gemeinsame Basis schaffen, die zur Qualität der Beurteilung beitragen kann. Wenn die Beurteiler anhand eines Beobachtungsbogen die eigene Beurteilungspraxis dokumentieren (vgl. z.B. die zu den einzelnen Beurteilungskriterien festgehaltenen Kommentare in Ghisla & Zraggen 2004a, Beilage V), um sie danach mit den betroffenen KollegInnen analysieren zu können, dann kann sich daraus ebenfalls ein wirkungsvoller Kompetenzmehrwert entwickeln. Auch können sich daraus Hinweise zur Korrektur der Inhalte und der Form in der Ausbildung ergeben. Wir denken, dass gerade im delikaten Bereich der Leistungsbeurteilung durch solche diskursive Verfahren ein wichtiger Beitrag zur Schaffung eines neuen „Professional Common Sense“ und einer neuen Lehr- und Lernkultur im Unternehmen geleistet werden kann.

5.4.4. Selbsteinschätzung der Lernenden

Die gemachten Erfahrungen sorgen dafür, dass bei den Lernenden eine positive Stimmung überwiegt (Imfeld et al. 2004, 1). Dank dem innovativen Charakter der VOT-Story und dank einem Motivationsschub, der von einer grösseren Verantwortungsübernahme ausgeht „sei es viel besser als früher“: „Jetzt habe ich mehr Selbstbestimmung und Selbstverantwortung.“ Aber auch weil man mit dem „alten System nicht zufrieden war, sowohl mit der fachlichen und menschlichen Betreuung als auch mit den zu erledigenden ‚Projekten‘ und alltäglichen Arbeiten.“ (Imfeld et al. 2004, 20)

Offensichtlich bestätigen die persönlichen Eindrücke die Befunde aus dem Skalenfragebogen bezüglich einer positiven Entwicklung im Bereich der Persönlichkeit (vgl. § 5.4.2.).

Die Lernenden bringen in kritischer Absicht auch das Gefühl zum Ausdruck, wonach „sich die Swisscom zu wenig für sie einsetze.“ Es handelt sich um eine Kritik, die es ernst zu nehmen gilt, nicht zuletzt, weil die VOT-Story gewillt ist, den Menschen noch vor der Institution zum Zentrum der Ausbildungsbemühungen zu machen.

5.5. Die Projektarbeit

Leitfragen

1. *Inwiefern eignet sich die Projektarbeit (mit didaktischem Ansatz), den LM zu fördern? Wie entwickelt sich die Einstellung des LM zur Projektarbeit?*
2. *Wie entscheidend ist die Projektarbeit für die neue LK? Welche Vor- und Nachteile bringt sie diesbezüglich mit sich?*
3. *Trägt die PA*
 - a) *zu einer Verbesserung der Kompetenzen der LG bei?*
 - b) *zur Gestaltung eines adäquaten, d.h. den GG bedürfniskonformen, internen Ausbildungssystems bei?*
4. *Wie wird die PA von den BS wahrgenommen? Wie verträgt sich die PA mit der Didaktik der BS?*

Die Projektarbeit gilt als ein Kernstück des Ausbildungssystems der VOT-Story (Swisscom 2003d, 4) und auf ihr lastet ein gewichtiger Teil der pädagogischen und didaktischen Innovationslast. Dessen scheinen sich sämtliche Akteure bewusst zu sein, was sie offenbar motiviert, dazu eine grundsätzlich positive bis sehr positive Einstellung zu haben. Dies konnte bereits im Zwischenbericht festgehalten werden (Ghisla & Zraggen 2003, 21) und wird jetzt durch die Stellungnahmen der Ausbilder in der Romandie und durch die Daten aus dem abschliessenden Fragebogen bestätigt. Aus den Interviews mit den Ausbildern in der französischen Schweiz geht hervor, dass „la pédagogie par projets est très largement plébiscitée...“: „*La pédagogie par projets est une bonne pédagogie. C'est mieux qu'une pédagogie traditionnelle en classes.*“ „*C'est une méthode qui fonctionne, qui a fait ses preuves*“ (Zulauf 2004, 12) Die Gründe, die dafür von den welschen KollegInnen angegeben werden decken sich weitgehend mit jenen der Akteure in der deutschen Schweiz. Auch die durchaus präsenten kritischen Stimmen zielen in ähnliche Richtung, aber darauf soll später eingegangen werden. Vorerst werden die Daten aus dem Abschlussfragebogen vorgestellt werden. Bei der Befragung wurde auf drei Aspekte der Projektarbeit eingegangen:

- das Verständnis von Projektarbeit,
- die mit der Projektarbeit verbundenen Probleme und Risiken,
- die Bedingungen für die Verwirklichung von guter Projektarbeit.

5.5.1. Was ist Projektarbeit?

Aus der Bildungsperspektive ist Projektarbeit eine Vorgehensweise, die es den Lernenden erlaubt, in sinnvoller Weise, bei Verantwortungsübernahme und bei gegebenen Bedingungen gezielt Problemsituationen anzugehen und zu lösen. Lernen durch Erfahrung, durch Erleben und durch Entdecken, „learning by doing“, dies sind die Leitgedanken aus der Pädagogik, welche Projektarbeit begründen und sie zu einer wirkungsvollen, Theorie und Praxis verbindenden Strategie in der betrieblichen Berufsbildung machen. In einem umfangreichen Arbeitspapier (Swisscom 2003d)²⁴ haben die Verantwortlichen des Prototyps die Koordinaten des „Lernens und Arbeitens in Projekten“ skizziert. Die Aufmerksamkeit gilt dabei den Rollen, welche die Lernenden in Projekten übernehmen sollen (*Praktikant, Mitarbeiter, Projektleiter*), den vorgesehenen Projekttypen (*Basisprojekt, Übungsprojekt, Kundenprojekt*) und den Kompetenzen, welche erworben werden können. Näher werden auch die möglichen Endergebnisse beschrieben (*Produkt, Dienstleistung, Kompetenzaufbau*) und die relevanten methodischen Aspekte diskutiert.

Was für alle pädagogischen und didaktischen Methoden gilt, trifft auch für das Projektlernen zu: Es ist nicht an sich gut, wirksam, motivierend, usw., ja es kann gar leicht dazu verleiten, die effektiven Möglichkeiten der Lernenden zu überschätzen und ihnen Verantwortungen zu überbürden, die sie kaum wahrnehmen können. Deshalb bedarf Projektarbeit der sorgfältigen und systematischen Planung seitens der Lehrkräfte, was u.a. bedeutet: Günstige Bedingungen schaffen, eine sinnvolle und graduelle Steuerung vorsehen, systematische Wissensaufbereitung einbauen (vgl. Beilage V).

Den VOT-Story Akteuren wurden drei ausdifferenzierte Fragen zur Didaktik der Projektarbeit gestellt, nämlich

- zur Rolle von Projekten für das Lernen und die Entwicklung der Lernenden,
- zu den Risiken von Projekten,
- zu den Bedingungen für gute Projektarbeit.

Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt.

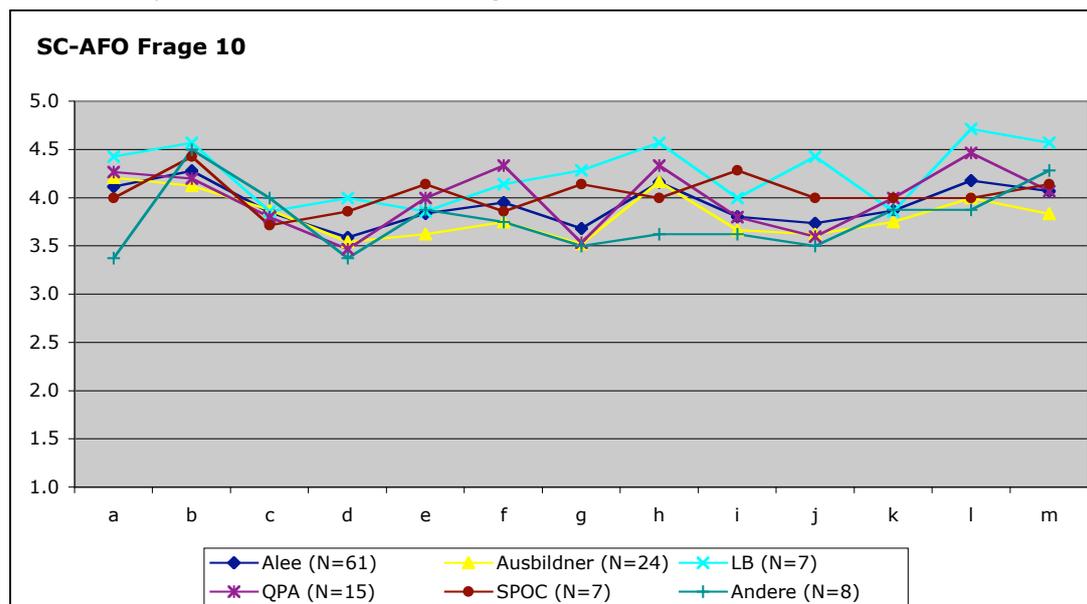
Frage 10. Projekte sind eine Form, die sich für das Lernen und für die Entwicklung der Lernenden besonders eignet.

Geben Sie bitte an, inwiefern Sie folgenden Begründungen zustimmen.

Projekte fördern....			
a	Eigenverantwortung	i	Bereicherung durch Erfahrungen in mehreren Betrieben und in unterschiedlichen Regionen
b	Praxisnähe	j	Kommunikationsfähigkeit
c	Methodenkompetenzen	k	Integration von Theorie und Praxis
d	Sozial- und Selbstkompetenzen	l	Die Vorbereitung auf das Berufsleben
e	Anwendung von Wissen	m	Ziel- und Ergebnisorientierung in der Arbeit
f	Das Problemlöseverhalten		
g	Entdeckung von Wissen		
h	Selbständigkeit		

Bewertung: 5 = stimme voll zu 1 = stimme nicht zu

²⁴ Es liegt damit ein Arbeitsdokument vor, das etwas gestrafft und vereinfacht und mit einigen Beispielen angereichert, durchaus als Basis für die Einführung der verschiedenen Swisscomakteure in die Thematik Verwendung finden kann.

Abb. X: Projektarbeit und Entwicklung der Lernenden

Das offene Item nutzten einige der Befragten zur Hervorhebung weiterer möglichen Funktionen von Projektarbeit, so die Förderung von *Kritikfähigkeit*, die Aneignung von *vernetztem Wissen* und schliesslich die Eröffnung von *beruflichen Perspektiven* (z.B. durch bessere Kenntnis der Arbeitswelt, durch Kontakte, usw.).

Die Graphik bestätigt in eindrucksvoller Weise das Bestehen einer einheitlichen und ziemlich kohärenten Repräsentation von Projektarbeit, insbesondere darüber, was sie fördern kann. Die eine oder andere unterschiedliche Vorstellung bei einigen Items (a, h, j, l) signalisiert, dass einige Aspekte durchaus kritischer Betrachtung bedürfen und dass die Realität nicht einfach einem homogenen Bild entspricht.

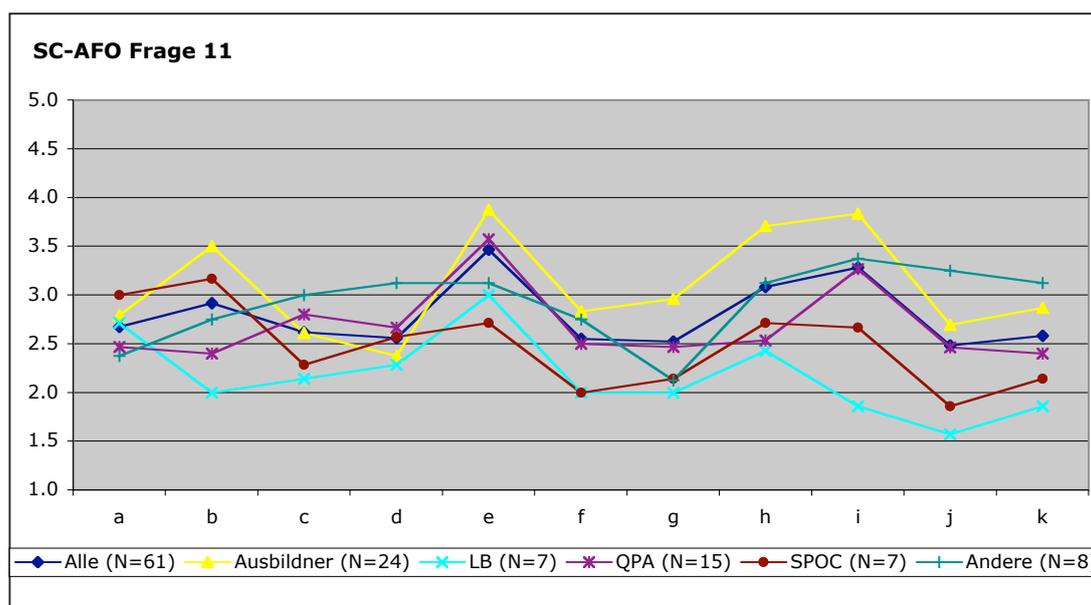
Eine mehrheitlich bejahende Repräsentation lässt sich auch bei den Lernenden ausmachen. Allerdings kann die Einstellung je nach den unmittelbar gemachten Projekterfahrungen stark schwanken. Bemerkenswert und für die positive Stimmung entscheidend ist aber, dass 63% der Lernenden in einer on-line Umfrage mitteilen, sie hätten bereits „...das Glück gehabt ein Wunschprojekt durchführen zu können...“ (Imfeld et al. 2004, 9)

Frage 11. Projekte sind anspruchsvoll und können mit Problemen und Risiken verbunden sein.

Geben Sie bitte an, inwiefern folgende Probleme und Risiken für die Qualifizierungsprojekte in der Swisscom zutreffen.

- a** Projekte werden angeboten, um damit eine billige Arbeitskraft zu erhalten
- b** Stages (Praxisarbeitsplätze) werden einfach in Projekte unbenannt und nichts ändert sich
- c** Eine kontinuierliche Begleitung der Lernenden (wie in den Stage) kann nicht gewährleistet werden
- d** Fehlende Klarheit darüber, was die Lernenden im Projekt wirklich lernen können
- e** Eine Abstimmung mit der Berufsschule kann kaum gewährleistet werden
- f** Projekte sind auf die Bedürfnisse des Betriebs ausgerichtet und können deshalb nicht das bieten, was die Lernenden wirklich benötigen
- g** Das Lernen wird verzettelt und verliert an Kontinuität
- h** Den Lernenden fehlt das Grundwissen, um wirksam in die Projekte einsteigen zu können
- i** Lernende, v.a. schwache, werden zu häufig überfordert
- j** Lernbegleiter werden zu häufig überfordert
- k** Fachtutoren/Qualiprojektanbieter werden zu häufig überfordert

Bewertung: 5 = trifft voll zu 1 = trifft nicht zu

Abb. XI: Die Risiken der Projektarbeit

Probleme und Risiken scheinen allen Beteiligten ziemlich bewusst zu sein, obzwar im Grossen und Ganzen der Verlauf der Kurve eine relativ tiefe Risikogefahr anzeigt. Allerdings profilieren sich unterschiedliche Sichtweisen: Insbesondere polarisiert die *optimistische* Einstellung der Lernbegleiter mit der *pessimistischeren (realistischeren?)* Repräsentation der Ausbilder. Wir diskutieren diese Profilierung anhand zweier unterschiedlicher Items, *b* mit eher institutionellem und *i* mit eher pädagogischem Charakter.

Dass Stages (Praxisarbeitsplätze) einfach in Projekte umbenannt werden können und sich damit nichts ändern würde (Item *b*) ist ein Risiko, das nach 30% der Beteiligten *voll zutrifft* oder mindestens *zutrifft*, während 32.6% der gegenteiligen Auffassung sind: Die Meinungen der Akteure reihen sich somit in drei gleichwertige Gruppen.

Die Problematik der Überforderung, v.a. der schwachen Lernenden polarisiert ebenfalls ziemlich stark. Wie aus nachfolgender Frequenztabelle ersichtlich ist, stimmt fast die Hälfte der Antwortenden (45.9%) diesem Risiko zu oder voll zu.

Tabelle 15: Frequenzen zur Problematik der Überforderung

Frage 11 / Item i	Frequenz	%	
Gültig	1	4	6,6
	2	12	19,7
	3	16	26,2
	4	19	31,1
	5	9	14,8
Total	60	98,4	
Missing	1	1,6	
Total	61	100,0	

Wie gesagt, dass Stages mit Namenskosmetik zu Projekte umfunktioniert werden können, ist ein strukturelles Problem, das auf der Ebene der Institution angegangen werden muss. Hingegen hat die Frage der Überforderung einerseits mit der Anlage der Projekte (Komplexität, Anforderungsniveau, usw.) und andererseits mit der Betreuung und dem Coaching zu tun. Diese Problematik wird auch von den Ausbildern in der französischen Schweiz wahrgenommen. Einige von ihnen meinen sogar, dass die jungen Lernenden noch nicht

ausreichend autonom seien, um sinnvoll Projekte auf dem Qualimarkt angehen zu können: *“ Les projets de type VOT-Story ne sont possibles que depuis la 3e année, parce qu’il faut une certaine expérience, une certaine maturité.”* (Zulauf 2004, 13) So schlagen sie vor, dass entweder eine “formation de base” (Dauer: 6 Monate bis ein Jahr) eingeführt werde, oder mit “petit projets”, eine Art Übungsprojekte, die an keine Aufträge gebunden sind, angefangen wird. Möglich sei auch die Kombination der zwei Varianten. (Zulauf 2004, 13) Hierzu ist zu erwähnen, dass im Prototyp sogenannte Basis- und Übungsprojekte dazu dienen sollen, „die wichtigen Elemente des Lernens und Arbeitens in Projekten“ zu lernen (Swisscom 2003d, 4). Ob solche Lösungsvorschläge dem Problem angemessen sein können, wird im Rahmen der Weiterführung des Projekts zu klären sein. Sicher scheint, dass die von der Projektarbeit gestellten Probleme eine adäquate Qualifikation von Lernbegleitern, Fachtutors und QPA verlangen. Nur so werden sie imstande sein, bestmögliche Bedingungen für eine effektiv lernfördernde Praxis zu schaffen. Gerade zu diesen Bedingungen gaben sie auch Auskunft.

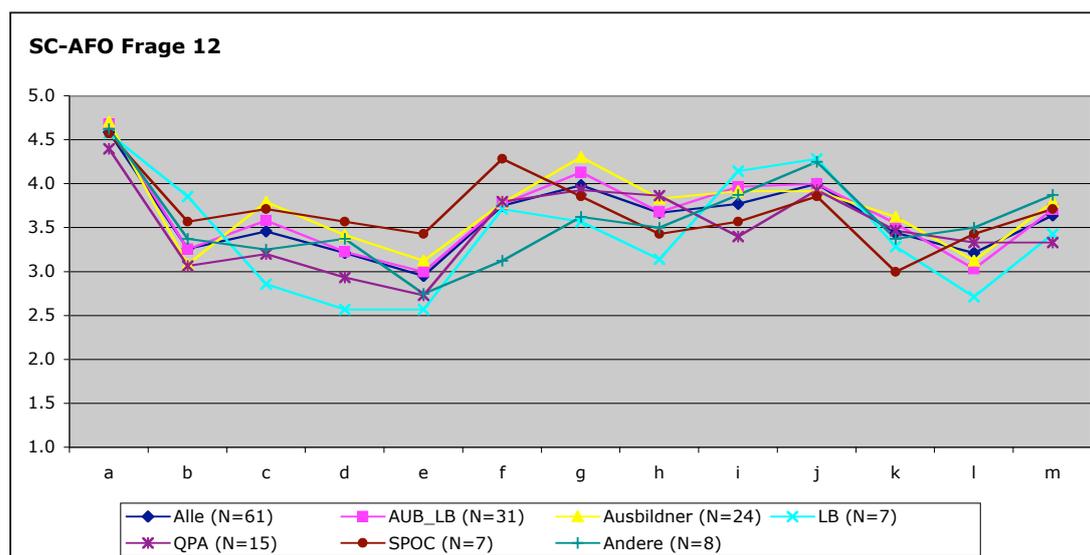
Frage 12. Damit Qualifizierungsprojekte lernfördernd sein können, sollten einige Bedingungen erfüllt werden.

Geben Sie bitte an, wie wichtig Sie die folgenden Bedingungen erachten.

- a** Ziel und Resultat (Produkt/Dienstleistung) des Projekts müssen klar definiert sein
- b** Die zur Verwirklichung des Projekts notwendige Zeit muss möglichst genau vorgegeben werden
- c** Die erlernbaren Fachkompetenzen (Wissen) müssen im Voraus ersichtlich sein
- d** Die erlernbaren Methodenkompetenzen (Fähigkeiten) müssen im Voraus ersichtlich sein
- e** Die erlernbaren Sozial- und Selbstkompetenzen (Haltungen) müssen im Voraus ersichtlich sein
- f** Eine kontinuierliche Begleitung (Coaching durch Lernbegleiter) ist unerlässlich
- g** Eine ausreichende und kontinuierliche Begleitung durch den Fachtutor ist unerlässlich
- h** Eine gute Atmosphäre im Betrieb
- i** Genügend Zeit für die Reflexion und Nacharbeitung des Gelernten
- j** Klarheit und Transparenz der Beurteilungsformen
- k** Möglichkeit für die Lernenden sich zu treffen und Erfahrungen auszutauschen
- l** Möglichkeit die Erfahrungen in der Gruppe mit dem Lernbegleiter zu verarbeiten
- m** Eine klare Orientierung und eine relativ straffe Führung am Anfang, die sukzessive, je nach Lernendem, abgebaut wird

Bewertung: 5 = sehr wichtig 1 = unwichtig

Abb. XII: Bedingungen für lernfördernde Projekte



Die Graphik lässt auch in diesem Falle auf einen relativ hohen Konsens der Beteiligten bezüglich der Bedingungen guter Projektarbeit schliessen. Einige Aspekte verdienen aber eine nähere Betrachtung.

Die Items *c*, *d* und *e* betreffen die vorgängige Klärung der in einem bestimmten Projekt erlernbaren Kompetenzen, verstanden als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Didaktisch orientierte Projektarbeit zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie den Fokus gleichzeitig auf zweierlei miteinander verschränkte Ziele richtet: Die Lösung eines konkreten und reellen Problems (Auftrag) einerseits und das Lernen – die Entwicklung von Kompetenzen – andererseits. Die Lösung von Problemen unterliegt einer gewissen

Variabilität und Offenheit, deshalb sind auch der Planbarkeit des Lernens Grenzen auferlegt. D.h., dass das, was gelernt werden kann nur teilweise im Voraus zu bestimmen ist. Dennoch ist diese vorgängige Planung auch im Sinne von minimal angestrebten Lernzielen eminent wichtig, um dem Projekt jene Konturen geben zu können, die es erkennbar und auswählbar machen. Diesbezüglich ist der abfallende Verlauf der Kurve, von *c* (Fachkompetenzen/Wissen) nach *e* (Sozialkompetenzen/Haltungen) durchaus einsichtig, weil Fachkompetenzen jeweils projektspezifisch, während Methoden- und Sozialkompetenzen weitgehend übergreifend sind. Nimmt man die Kurve aller Akteure, so ist positiv hervorzuheben, dass die Werte nicht unter die Schwelle „wichtig“ fallen. Hingegen sei eine kritische Anmerkung gegenüber den Vorstellungen der Lernbegleiter erlaubt, denn deren Kurve verläuft durchwegs unter dieser Schwelle. Gerade die Lernbegleiter müssen den Lernenden v.a. am Anfang bei der Auswahl beistehen, sodass die Projekte ins angestrebte Qualifizierungsprofil passen. Dies ist u. E. nur dann möglich, wenn die Projekte genügend transparent sind und wenn sie bewusst auf ihre Kongruenz mit dem Profil geprüft werden. Dies scheint uns zudem eine Voraussetzung zu sein, um die Ansprüche von Item *m* (*klare Orientierung und relativ straffe Führung am Anfang ...*) einlösen zu können, wie auch in folgender Aussage aus einem Fragebogen deutlich wird: *„... der LM braucht anfangs vermehrt eine Richtungsgebung, auch wenn er sehr eigenverantwortlich und selbständig ist, und sich mit der Zeit der Lernbegleiter quasi ‚überflüssig‘ machen sollte.“*

Didaktisch und pädagogisch bedeutsam erachten wir auch Item *i* (*Möglichkeit, die Erfahrung in der Gruppe mit dem Lernbegleiter zu verarbeiten*), die von den Lernbegleitern offenbar etwas unterschätzt wird. Es sei hier daran erinnert, dass Projektlernen anspruchsvoll ist, auch weil *„Fehler weniger erlaubt sind“* (AU3/5) und der Lernende häufig auf sich alleine gestellt ist. Deshalb, aber auch weil das Lernen „sozial angereichert und intensiviert“ werden kann, ist der betreute Austausch in der Gruppe unerlässlich.

Um ihre Meinung zu den Bedingungen für gutes Lernen in Projekten gebeten, haben die Lernenden v.a. das Bedürfnis nach Experten zum Ausdruck gebracht, die ihnen beim behandelten Thema weiterhelfen können (vgl. auch Kapitel 5.7.). Erwünscht wird, dass der Fachtutor Zeit hat, um Erklärungen zu geben, Vertrauen zugesteht und, „dass er es merkt und auch eingreift, wenn falsche Richtungen eingeschlagen werden, also nicht nur laissez-faire betreibt“ (vgl. Zusammenfassung der Interviews, Anhang XX).

5.6. Der Lernbegleiter

Leitfragen

1. *Wie entwickelt sich die Selbst- und Berufsauffassung (Professional Common Sense) der LB? Inwiefern und wodurch kann der LB die Entwicklung des LG zum LM fördern?*
2. *Wie und durch welche Faktoren entwickeln sich die Rollen der LB bezüglich der neuen Lernkultur sowie bei deren Ausgestaltung und Einführung?*
3. *Ist die Figur des LB bzw. dessen versch. Rollen geeignet, die neuausgerichtete Ausbildung effizient und nachhaltig zu gestalten? Welche Vor- und Nachteile sind mit der neuen Rolle a) auf der institutionellen und b) auf der persönlichen Ebene verbunden? Wodurch? Was macht die LB wertvoll?*
4. *Welche Kontakte haben LB zu den BS? Wie können sie produktiv gestaltet werden?*

Der innovative Charakter der VOT-Story liegt auch darin, dass den neuen Ausbildungsanforderungen mit erneuerten professionellen Kompetenzen und dadurch auch mit modernen Berufsprofilen begegnet werden muss. Die Rolle des Lernbegleiters gehört hier dazu.

Die veränderte Betrachtung der Ausbilder-Rolle im Sinne einer Lehrperson, die sowohl Wissensvermittlerin als auch Lehrmeisterin und Begleiterin sein kann, hat zur Konturierung dieser Rolle geführt. Angesichts der neuen Zielsetzungen, die sich duale Berufsbildungssysteme in den letzten Jahren gesetzt haben, liegt diese Rollendefinition an sich in der Natur der Sache. Denn, sollen die Jugendlichen neben Fachkenntnissen eben auch berufs- und fachübergreifende Fähigkeiten entwickeln und sich zu Persönlichkeiten formen, die den neuen Anforderungen der Arbeitswelt Stand halten können, dann müssen auch die Ausbilder ihre Zuständigkeiten bewusst und explizit über die spezifischen Fachbereiche hinaus erweitern. Wie bereits im Zwischenbericht zu diesem Projekt festgehalten (Ghisla & Zraggen 2003, 24), wird damit ein bedeutsamer Paradigmenwechsel im beruflichen Selbstverständnis der herkömmlichen Lehrkraft eingeleitet. Der Lernbegleiter, im Gegensatz zu einer Lehrperson im traditionellen Sinne, soll die Lernenden nicht mehr einfach ausbilden, sondern diese vielmehr auf ihrem Bildungsweg begleiten. „Im Vergleich zum klassischen Ausbilder - dessen Aufgabe in erster Linie in der Wissensvermittlung gelegen hat - kommen zwei Funktionen hinzu, und zwar: Beratung und Förderung, deren Ziel eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ist.“ (Kluge 2002, 10) Bei anderen Definitionsversuchen wird auch die Anpassung an das Milieu und an die für junge Menschen durchaus anspruchsvollen neuen Bedingungen am Arbeitsplatz thematisiert (vgl. Sabon 1994, 28).

Im Sprachgebrauch des Projekts wurde der Begriff „Qualicoaching“ mit folgender Definition eingeführt: „Das Qualicoaching beinhaltet alle, den lernenden Menschen unterstützenden Aktivitäten, welche während der Verweildauer im System die begleitenden Personen in ihren diversen Rollen leben. Die Rollenwahrnehmung kann durch eine oder mehrere Personen oder Gruppen erfolgen.“ (Swisscom BD I, 30)

Mit dieser Rollenbeschreibung wird das ganze Spektrum der Problematik bewusst, wobei sich zwei Perspektiven auftun: Zum einen geht es um die effektive Möglichkeit für den Lernbegleiter, das Gesamt der damit abgedeckten Funktionen ausüben zu können. Zum anderen geht es um die Metamorphose, welche von den jetzigen Rollenträgern durchlebt werden muss.

Die Antwort auf die erste Frage ist teilweise schon in der Definition angelegt, wo auf die Möglichkeit hingewiesen wird, dass dafür verschiedene Personen oder gar Gruppen in Frage kommen können. In der Praxis des Prototyps wurde die Entzweiung der Lernbegleiterrolle in eine „soziale“ und eine „fachliche“ angestrebt und konkret damit umgesetzt, dass die Vermittlung von Fachwissen grundsätzlich einem **Fachtutor** überantwortet wurde. Allerdings bleibt noch zu klären, was unter Fachwissen zu verstehen ist und auf die entsprechende Rollenklärung wird noch einzugehen sein. Damit wäre die Problematik aber nur zu einem, wenn auch gutem Teil gelöst, denn es bleibt mindestens noch ein wichtiges Fragezeichen offen: Kann der Lernbegleiter seine Beratungs- und Förderungsfunktion ausüben, wenn er über keine Fachkompetenzen verfügt? Einige Ausbildner aus der französischen Schweiz plädieren z.B. für eine – eher unwahrscheinliche – „Zwischendurchlösung“: „*Je préfère dire coach-formateur. On devrait passer non pas de formateur à coach, mais de formateur à formateur-coach. Un coach est, par derrière, un formateur, qui ne va pas faire du frontal pour montrer sa science, mais poser les bonnes questions pour faire avancer le jeune. Pour poser des bonnes questions, il faut connaître la matière.*“ „*Je dis catégoriquement qu'un coach ne peut pas coacher n'importe quelle profession. On ne peut coacher que dans son domaine.*“ (Zulauf 2004, 15)

Was hier intendiert wird, ist nicht Fachwissen im Sinne von Methodenkompetenzen²⁵, sondern eindeutig im Sinne von Informatik- oder Elektronik- oder kaufmännischen Kompetenzen. Ähnlich hatten sich verschiedene deutschschweizerische Ausbilder anlässlich der Interviews ausgedrückt: „Das Fachwissen sollte beibehalten werden, das Grundwissen sollte auch bei Ausbilder vorhanden sein, damit bei Gesprächen beide auf dem selben Nenner sind, Fachausdrücke verstehen. Nicht alles Wissen, aber Grundstock“ (AU1/7)²⁶

Dies zu klären ist eminent wichtig, um nicht einem folgenreichen Missverständnis ausgeliefert zu bleiben.

Nach unserer Auffassung ist also die Rolle des Fachtutors eindeutig primär auf Fach- und nicht auf Methodenkompetenzen zu beziehen. Besteht einmal hierüber Klarheit, so kann man sich an die Problematik heranwagen, ob ein Lernbegleiter nur „dans son domaine“ coachen kann, was voraussetzen würde, dass er über eine fachspezifische Qualifikation verfügen muss, also Elektroniker, Informatiker oder Kaufmann zu sein hat, bevor er Lernbegleiter sein kann. Sicherlich wird es Fälle geben, wo dies zutreffen mag, aber es wird sich kaum einen Lernbegleiter finden lassen, der gleichzeitig alle drei Berufe abdeckt.

Lässt man also die Ausnahmen beiseite, hängt die Antwort wesentlich von den Erwartungen ab, die an den Lernbegleiter und an sein berufliches Profil gestellt werden und diese wiederum hängen insbesondere von den Ausbildungszielen bzw. von den für die Lernenden angestrebten Kompetenzen ab. So gelangen wir wieder zur Trilogie der Fach-, Methoden- und Sozial-/Selbstkompetenzen. Nähme man die zwei Extreme, also Fach- bzw. Sozialkompetenzen, so wäre die Rollentrennung ziemlich deutlich, auch wenn einem Fachtutor menschliches Einfühlungsvermögen und soziale Sensibilität auf jeden Fall auch zum Vorteil gereichen dürften. Das Problem spitzt sich bei den Methodenkompetenzen zu, denn, im Vergleich zu den weitgehend fachneutralen Sozialkompetenzen stehen sie in enger Beziehung zum fachspezifischen Wissen und Können. Will also der Lernbegleiter dem Lernenden wirklich dienlich und förderlich sein, so müsste er über entsprechendes Wissen und Können verfügen. Aber um wieviel? Am besten so viel wie möglich! Dass dies aber eine denkbar schlechte Antwort ist, die zur Lösung des Problems kaum etwas beiträgt, liegt auf der Hand. Also muss der Ausweg anderswo liegen: Wir denken in einer möglichst engen Zusammenarbeit zwischen Lernbegleiter und Fachtutor. Der dazu bestimmte Ort sind die Triangologespräche, die noch zu besprechen sind (vgl. § 5.8.).

Dieser ganze Problembereich wurde im Prototyp intensiv angegangen. Aus den vorliegenden Dokumenten²⁷ und den direkten Beobachtungen lassen sich die wesentlichen Aspekte eingeschlagenen Lösungswege aufzeigen: Im Entwurf eines Qualiprofils für Lernbegleiter (Swisscom 2003e) wird eine umfangreiche Beschreibung von Kompetenzen vorgelegt, die zwar Fach- und Sach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenzen umfasst, die sich auf übergreifende jedoch nicht auf berufsspezifische Dimensionen beziehen. Diese Ausrichtung bestätigt sich auch in zwei weiteren Dokumenten (Swisscom 2003b; 2003f), insbesondere dort, wo folgende Definition von Fachtutor formuliert wird: „Der Fachtutor in der Lernbegleitung führt den Lernenden ins System ein. Er vermittelt die Grundlagen von Kompetenz- und Projektmanagement, zielorientiertem Handeln und das Lernen und Arbeiten

²⁵ Bei der Beschreibung der Lernbegleiterrolle in verschiedenen Dokumenten der VOT-Story scheint gerade diese Auffassung durchzubrechen, so z.B. wenn gesagt wird, dass der Lernbegleiter „... klar die Rolle des Fachtutors für die Methodenentwicklung des Lernenden (hat).“ (Swisscom 2003d, 5)

²⁶ Ergänzend sei noch ein Ausschnitt aus dem Zwischenbericht angefügt: „Ein Ausbilder meint argwöhnisch: „Es hiess mal, Sachwissen brauchen wir Ausbilder nicht mehr, nur noch Sozial-kompetenzen, das sehe ich nicht so“ (AU1/7).

Die Problematik ist komplex, und auch die Meinungen der Pilot-Lernbegleiter vermögen noch nicht Klarheit zu schaffen: Sie tendieren eher zur Auffassung, dass der Lernbegleiter „keinen speziellen fachlichen Hintergrund braucht“ (LB1-3/7), und dennoch soll er „einen fachlichen Überblick haben, für Handlungsbereich“ (LB1-3/7). Andererseits braucht er natürlich ein „Grundwissen im pädagogischen, psychologischen Bereich, um den LM begleiten zu können“ (LB1-3/7).“ (Ghisla & Zraggen 2003, 26)

²⁷ Es handelt sich u.a. um drei Dokumente:

- Ein Bericht aus einem Coaching-Workshop „Qualiprofil Lernbegleiter“ vom 8.7.2003
- Das Entwicklungskonzept „Gitschen“ für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter vom 8.7.03
- Das Dokument „Rollen in der Lernbegleitung“ vom 16.12.2003

in Projekten. Nebstdem befähigt er ihn, die im Ausbildungssystem vorhandenen Werkzeuge zu benutzen und einzusetzen.“ (Swisscom 2003f, 1) Damit wird deutlich, dass der so verstandene Fachtutor die Aufgabe hat, Methodenkompetenzen zu fördern und nicht fachspezifisches Wissen und Können zu vermitteln. Es wird damit auch klar, dass dieser „Fachtutor“ eine „Subrolle“ des Lernbegleiters ist.

Wir teilen die Ansicht, dass die so beschriebenen Funktionen zum Aufgabenkreis des Lernbegleiters gehören, meinen aber, dass die Verwendung des Terminus Fachtutor unzweckmässig ist und überdacht werden sollte. Darauf werden wir noch im nächsten Kapitel eingehen.

Es scheint uns wichtig festzuhalten, dass der Lernbegleiter seine doppelte Funktion im Sinne

- a) des Coachings der Qualiplanung, d.h. der Beutreuung der Lernenden bei der Integration ins Unternehmen und v.a. bei der Ausgestaltung und Steuerung ihres Ausbildungsweges,
- b) des Coachings der Lernprozesse, d.h. der Betreuung und Förderung der Lernarbeit v.a. im Rahmen der Projekte,

anstreben sollte (vgl. Beilagen VIII und X).

Die zweite eingangs formulierte Fragestellung betrifft den Übergang vom traditionellen Ausbilder zum Lernbegleiter. Das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung dieses Umwandlungsprozesses, der nicht nur technische, sondern auch wichtige menschliche und berufliche Komponenten betrifft, hat dazu geführt, dass im Prototyp ein spezifisches Projekt zur Ausbildung der Lernbegleiter gestartet wurde. Dieses als „Gitschen“ bezeichnete Projekt, ging vom Prinzip aus, dass die jetzigen Ausbilder in einen aktiven Prozess der Suche und der Rollendefinition einzubinden sind. Mit der Unterstützung der Pilot-Lernbegleiter und aufgrund von bereits vorhandenen Vorgaben (Entwurf eines Qualiprofils u.a.) analysierten die AusbilderInnen ihre eigene, persönliche Situation und gelangten darauf aufbauend zu einer Standortbestimmung und zu einem möglichen individuellen Profil der Lernbegleitung. Dabei wurde bewusst die „Entwicklung eines individuellen Profils der Lernbegleitung, anstelle einer starren und vordefinierten Rolle“ angestrebt (Swisscom 2003b). Einem genuin konstruktivistischen Ansatz folgend, wollte man damit offensichtlich die Ausbilder verantwortungsvoll und aktiv einbeziehen und sie einen ähnlichen Werdegang erleben lassen, wie dies für die Lernenden vorgesehen ist. Dabei galt die wesentliche Voraussetzung, dass die meisten Ausbilder motiviert sind und die Aufgabe als positive Herausforderung angenommen haben (Ghisla & Zraggen 2003, 26).²⁸

Wir erachten diese Strategie als sinnvoll und zweckmässig, da sie den Anforderungen eines effizienten Changemanagements entspricht, denken aber zugleich, dass sie mit kompetenten Qualifizierungsinputs von aussen ergänzt werden sollte. Darauf wird aber in § 5.14. noch differenziert eingegangen.

An dieser Stelle wird aber aufgrund der Ergebnisse aus dem Abschlussfragebogen noch die Lernbegleiterrolle präzisiert.

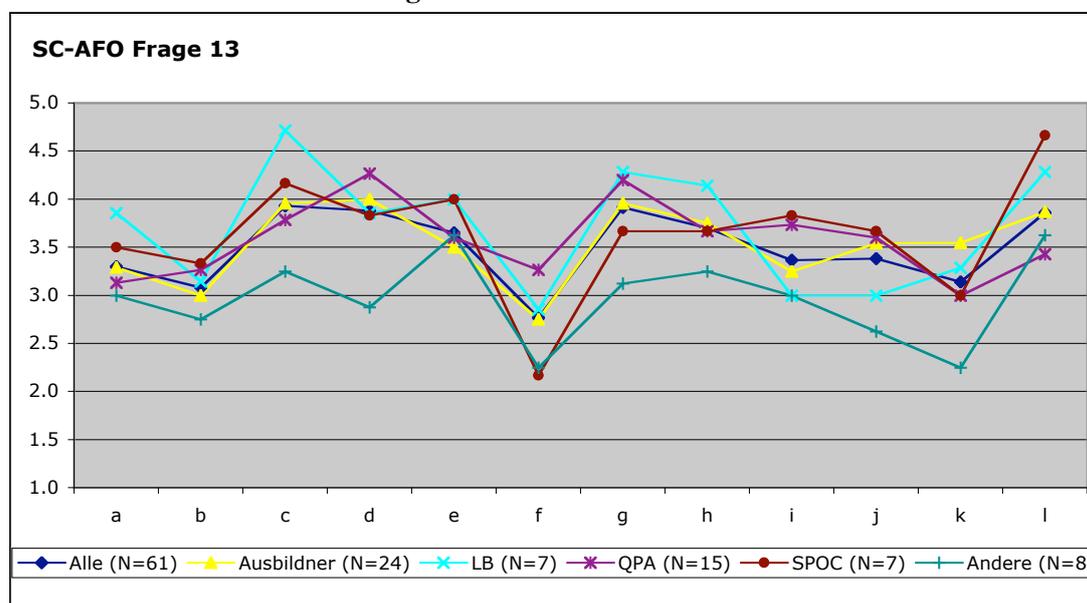
²⁸ Diese positive Motivation ist durchwegs auch bei den meisten Ausbilder in der französischen Schweiz anzutreffen: “Ils acceptent l’évolution qui leur est demandée dans leurs pratiques de formateurs, c’est-à-dire de devenir des coachs. Malgré les difficultés que cela peut représenter pour eux, ils se sont engagés sur le chemin de ce “nouveau métier”, dont ils pensent d’ailleurs retirer un certain nombre d’avantages personnels.” (Zulauf 2004, 27)

**Frage 13. Die Rolle des Lernbegleiters scheint sehr bedeutsam zu sein.
Geben Sie bitte an, welche Aspekte dieser Rolle für sie wichtig sind.**

- a** Beim Lernenden möglichst wenig eingreifen und ihn die eigenen Erfahrungen machen lassen
- b** Mit dem Lernenden auch seine persönlichen (privaten) Probleme diskutieren
- c** Mit dem Lernenden die Probleme diskutieren und lösen, die mit der Arbeit und dem Lernen zusammenhängen
- d** Dem Lernenden immer zur Verfügung stehen, falls er in Not ist
- e** Dem Lernenden helfen, regelmässig seine Erfahrungen und vor allem das Gelernte zu verarbeiten, zusammenzufassen und zu systematisieren
- f** Dem Lernenden Fachwissen vermitteln
- g** Dem Lernenden helfen, Methodenkompetenzen aufzubauen
- h** Dem Lernenden helfen, Sozial- und Selbstkompetenzen aufzubauen
- i** Dem Lernenden bei der Auswahl der Projekte beistehen
- j** Die Lernenden in den Training Points betreuen und ihnen dort Lerngelegenheiten sowie die Möglichkeit zu sozialem Kontakt bieten
- k** Im eigenen persönlichen Bereich eine Aufwertung erfahren
- l** Mit dem Lernenden das Kompetenzmanagement einleiten und regelmässig überprüfen

Antwortskala: 5 = sehr schwierig, 1 = nicht schwierig

Abb. XIII: Die Rolle des Lernbegleiters



Bei der Betrachtung der Graphik stösst man auf eine gewisse Polarisierung zwischen den Lernbegleitern, die sich in diesem Falle selbst einschätzen, und der Kategorie „Andere“, die vermutlich eine realistischere Beurteilung vornimmt. Die fehlende Einheitlichkeit bestätigt jedenfalls die Notwendigkeit einer weiteren, intensiven Arbeit zur Klärung und Präzisierung der Lernbegleiterrolle. An einigen Aspekten lässt sich dies besonders klar aufzeigen. 69% der Akteure meinen, dass die Diskussion von Arbeits- und Lernproblemen (Item *c*) *sehr* oder *ziemlich wichtig* ist. In der Tat scheint uns dies eine zentrale Funktion des Lernbegleiters zu sein, dies obwohl die Kategorie „Andere“ eine gewisse Skepsis meldet. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Verfügbarkeit des Lernbegleiters (Item *d*). Will der Lernbegleiter seinem Namen Ehre machen, dann muss er wohl „Dem Lernenden helfen, regelmässig seine Erfahrungen und vor allem das Gelernte zu verarbeiten, zusammenzufassen und zu systematisieren“ (Item *e*): Darüber besteht ein sicherlich wertvoller Konsens. Ebenfalls

deutlich scheint allen die relative Bedeutung der Vermittlung von Fachwissen zu sein, was zur Rollenklärung wichtig sein dürfte. Die Vermittlung von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen darf ebenfalls zum gefestigten Aufgabenkreis des Lernbegleiters gerechnet werden.

„Dem Lernenden bei der Auswahl der Projekte beistehen“ (Item *i*) wird durchschnittlich als gerade etwas mehr als wichtig betrachtet. Es fällt dabei auf, dass die Ausbilder diese Aufgabe als nicht entscheidend betrachten. Dies hängt vermutlich mit dem Bestreben zusammen, die Lernenden möglichst selbständig, die eigenen Erfahrungen machen zu lassen und deckt sich mit den Aussagen zu Item *a*. Dass dies einer falsch verstandenen Vertrauenskundgebung gleichkommen und für die Entwicklung der Lernenden nicht unbedingt förderlich sein könnte, haben wir schon im Kapitel 5.4. dargelegt und möchten es an dieser Stelle bekräftigen.

Dass schliesslich das Kompetenzmanagement hoch, wenn auch nicht besonders einheitlich eingeschätzt wird, dürfte das Rollenbild des Lernbegleiters sinnvoll abrunden²⁹.

Was meinen nun die Lernenden zur Rolle des Lernbegleiters? Man kann direkt bei ihrem „Wunschlernbegleiter“ ansetzen, der folgendermassen beschrieben wird:

„Eine Person, welche sich Zeit nimmt, in dem sie sich zwischendurch meldet und fragt, wie es geht. Sie soll den Lernenden örtlich entgegenkommen, dann kommen auch sie ihm entgegen. Sie soll die Zeit aufbringen, auch wenn diese knapp vorhanden ist, um den Lernenden bei ihren Problemen zu helfen und die Lernenden so weit wie verlangt zu unterstützen.“ (Imfeld et al. 2004, 11)

Zeit und aktive Präsenz, dies sind die zwei Stichwörter, die nicht nur in dieser Rollenbeschreibung, sondern ziemlich systematisch bei den Erwartungen der Lernenden auftauchen. Der Einsatz der Lernbegleiter wird von den Lernenden geschätzt und rund die Hälfte der Lernenden gibt an, dass Kontakte mehrmals wöchentlich oder mindestens alle zwei Wochen stattfinden. Auf die Frage „hat der Lernbegleiter genügend Zeit?“ geben 75% eine positive Antwort, aber 25% meinen, „nur wenn ich die Initiative ergreife“ oder „nur, wenn ich mehrmals nachhake“ und das dürften u.E. 25% zu viel sein.

Die Lernbegleiter und Ausbilder wurden auch darum gebeten, folgende Frage zu beantworten: „Frage 17: Wo sehen Sie die wichtigsten Probleme bei der Ausübung Ihrer Rolle?“

In den Antworten wiesen die Lernbegleiter v.a. auf die Schwierigkeit, „Projekte so aufzubauen, dass sie für Lernende begreifbar sind“ und auf die Komplexität der „Doppel- bzw. Dreifachrolle“, die es zu bewältigen gelte³⁰.

Die Ausbilder ihrerseits betonen u.a. auch die Rollenkomplexität, insbesondere die Verbindung zwischen Lernbegleiter und Fachtutor³¹.

²⁹ Unter dem Item „Anderes“ wurden eine Vielzahl von zusätzlichen Aspekten aufgeführt, die zum grossen Teil eine Ausdifferenzierung der vorgeschlagenen Kategorien darstellen. Sie werden hier zur Dokumentation aufgeführt: „den Lernenden beraten, Mut machen, vernetzend agieren, vertrauensbildend tätig sein, Erfahrungs-Meetings leiten, Projektwochen planen, Schnittstelle sein zwischen Arbeitgeber und Schule/Behörde, keine Mutter-/Vaterrolle für den Lernenden / Vorgesetztenrolle wahrnehmen / Keine Kumpelhaftigkeit gegenüber den Lernenden / Personalentwickler und Koordinator sein / Fordernd und fördernd / Unternehmerisch denkend / Keine "stimmt es so für dich?" Mentalität / andragogisch statt pädagogisch / Nimmt eigenes Coaching in Anspruch / Mentor statt Tutor / Lobend und tadelnd / uvm.“

³⁰ Hier die vollständigen Antworten:

- Projekte so aufbauen, dass sie für Lernende begreifbar sind.
- Doppel- bzw. Dreifachrolle, die ich im Moment inne habe. Zum einen Lernende betreuen, QP finden und das System weiterentwickeln. Da bleibt der Rollenkonflikt nicht aus.
- zuwenig QP
- Achtsamkeit im Bezug auf die ehemalige Rolle des Ausbilders (in der alten Rolle handeln!); Rollenklarheit
- ständige Kontrolle

³¹ Hier die vollständigen Angaben:

- Es zählt nur Wissen und Kompetenz (breit nicht tief), die Erfahrung ist nicht mehr gefragt.
- Unerfahrene bestimmen wie's geht
- zu kurze Zeiten

5.7. Weitere neue Rollen: Fachtutor, QPA, SPOC

Neben dem im vorhergehenden Kapitel analysierten Lernbegleiter hat die VOT-Story drei weitere Rollen mehr oder minder neu bestimmt: Der Fachtutor, der Qualiprojektanbieter (QPA) und die Kontaktperson in der Linie, als Single Person of Contact (SPOC) bezeichnet. Auf jede einzelne Figur wird im Folgenden kurz eingegangen.

5.7.1 Der Fachtutor

Die Ausdifferenzierung der Lernbegleiterrolle während des Prototyps wurde im Kapitel 5.6. ausgiebig diskutiert. Eine entscheidende Konsequenz dieses Bereinigungsvorganges ist die

-
- Lücken zwischen den Projekten. Sind dann alle im BBC welches als Sammelbecken dient?
 - Ehrlichkeit
 - evtl. brauchen einige LL starke Führung, diese sind in Gefahr, nicht optimal gefördert werden können
 - zu wenig fachspezifische Projekte für die einzelnen Berufsbilder
 - Das Hauptproblem aus meiner Sicht wäre (bzw. ist), wenn ich neben meiner Rolle als Lernbegleiter auch die Funktion des Fachtutors inne habe. So kann ich meine eigentlichen Aufgaben als LB nicht genügend wahrnehmen und werde dementsprechend auch den LM nicht 100% gerecht!
 - Probleme sind Aufgaben, zu welchen man keine Lösung kennt! Ich sehe keine Probleme!
 - Der Bezug zwischen Lernenden und den Betreuern ist sehr klein. Fachwissen fehlt oftmals.
 - Unklarheit betr. Rolle
 - Dass das ausgeschriebene Projekt den Lernenden anspricht.
 - Einhaltung der Ausbildungsreglemente, Umgang mit der sozialen Unmündigkeit bei einem Grossteil der heutigen Jugend, Disziplin
 - zu wenig Kompetenzen
 - Ich sehe keine Probleme sondern eine interessante Herausforderung
 - Einnehmen verschiedener Rollen während eines Gesprächs meist erforderlich: Berater, Coach, Beurteilung (anderer Blickwinkel als QPA), etc. Dies hat innere Konflikte zur Folge
 - Zweifel, ob das ganze VOT wirklich ganz zuoberst ernst gemeint ist! (Lippenbekenntnis nach aussen!)
 - Zu wenig Zeit für das Wissen aktuell zu halten
 - Ehrlichkeit
- ³² Hier die vollständigen Antworten:
- Projekte so aufbauen, dass sie für Lernenden begreifbar sind.
 - Doppel- bzw. Dreifachrolle, die ich im Moment inne habe. Zum einen Lernende betreuen, QP finden und das System weiterentwickeln. Da bleibt der Rollenkonflikt nicht aus.
 - zu wenig QP
 - Achtsamkeit im Bezug auf die ehemalige Rolle des Ausbilders (in der alten Rolle handeln!); Rollenklarheit
 - ständige Kontrolle
- ³³ Hier die vollständigen Angaben:
- Es zählt nur Wissen und Kompetenz (breit nicht tief), die Erfahrung ist nicht mehr gefragt.
 - Unerfahrene bestimmen wie's geht
 - zu kurze Zeiten
 - Lücken zwischen den Projekten. Sind dann alle im BBC welches als Sammelbecken dient?
 - Ehrlichkeit
 - evtl. brauchen einige LL starke Führung, diese sind in der Gefahr, nicht optimal gefördert werden können
 - zu wenig fachspezifische Projekte für die einzelnen Berufsbilder
 - Das Hauptproblem aus meiner Sicht wäre (bzw. ist), wenn ich neben meiner Rolle als Lernbegleiter auch die Funktion des Fachtutors inne habe. So kann ich meine eigentlichen Aufgaben als LB nicht genügend wahrnehmen und werde dementsprechend auch den LM nicht 500% gerecht!
 - Probleme sind Aufgaben zu welchen man keine Lösung kennt! Ich sehe keine Probleme!
 - Der Bezug zwischen Lernenden und den Betreuern ist sehr klein. Fachwissen fehlt oftmals.
 - Unklarheit betr. Rolle
 - Dass das ausgeschriebene Projekt den Lernenden anspricht.
 - Einhaltung der Ausbildungsreglemente, Umgang mit der sozialen Unmündigkeit bei einem Grossteil der heutigen Jugend, Disziplin
 - zu wenig Kompetenzen
 - Ich sehe keine Probleme sondern eine interessante Herausforderung
 - Einnehmen verschiedener Rollen während eines Gesprächs meist erforderlich: Berater, Coach, Beurteilung (anderer Blickwinkel als QPA), etc. Dies hat innere Konflikte zur Folge
 - Zweifel, ob das ganze VOT wirklich ganz zuoberst ernst gemeint ist! (Lippenbekenntnis nach aussen!)
 - Zu wenig Zeit für das Wissen aktuell zu halten
 - Ehrlichkeit

Einführung einer Funktion, die sich spezifisch mit dem fachlichen Wissen und Können beschäftigt, wobei der Akzent auf die Fachkompetenzen (im Sinne von informatischen, kaufmännischen, usw. Kompetenzen) gesetzt ist, ohne dabei die Methodenkompetenzen ausser Acht zu lassen, soweit sie mit dem Beruf eng verbunden sind.

Die Bedeutsamkeit der Rolle des Fachtutors ist nicht nur aus der notwendigen Komplementarität zum Lernbegleiter ersichtlich, sondern kann auch an folgenden zwei Zitaten von Lernenden exemplarisch abgelesen werden: „*Fachtutors sind sozusagen nicht existent und der Lernende muss selber lernen oder andere fragen.*“ „*Kurse wären gut*“ (LD) „*Fachlich hatte ich keine Einführung, da ich hier der einzige bin, der Experte ist, sie wollten ja explizit jemanden, der diesen Job für sie erledigt*“. (Ghisla & Zraggen 2004b, 13)

Eigentlich sollte sich der Fachtutor aus der traditionellen Figur des Lehrmeisters entwickeln können und seinen privilegierten Tätigkeitsort im Betrieb haben.

Es fällt auf, dass sich diese Rolle in der Anlage der VOT-Story noch nicht zufriedenstellend verankern konnte, sodass die mitunter auftauchenden Missverständnisse (vgl. weiter unten) durchaus verständlich sind. Es wird deshalb wichtig sein, den Fachtutor möglichst rasch im Organigramm des Ausbildungssystems festzusetzen.

Um die nach der Meinung der Akteure wichtigsten Rollenfacetten des Fachtutors herauszufinden, wurde im Abschlussfragenbogen eigens eine Frage gestellt.

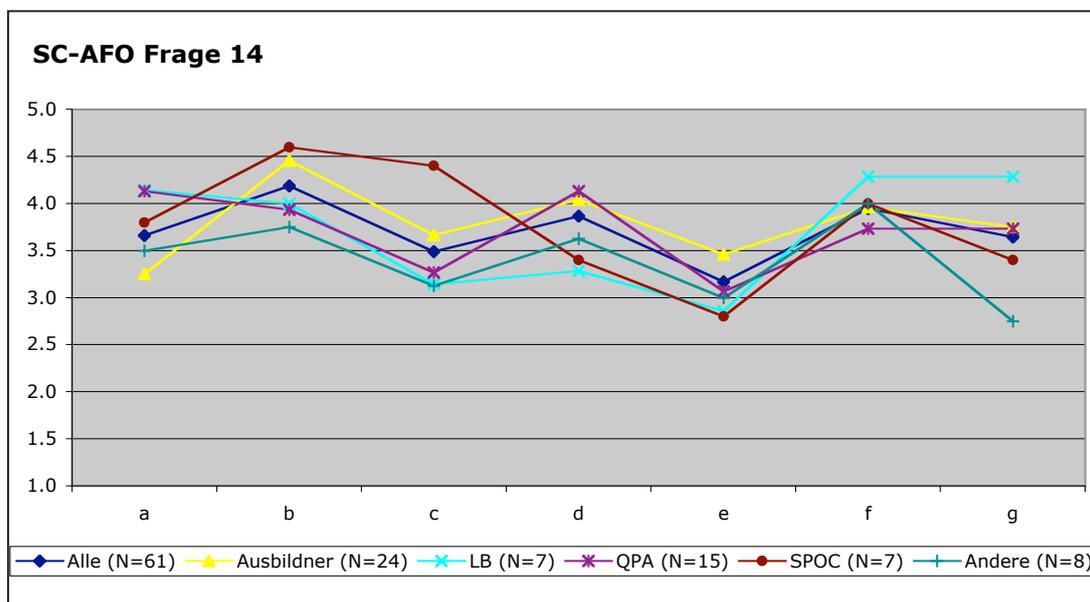
Frage14. Die Rolle des Fachtutors scheint sehr bedeutsam zu sein.

Geben Sie bitte an, welche Aspekte dieser Rolle für sie wichtig sind.

- a** Den Lernenden im Betrieb begleiten
- b** Dem Lernenden das notwendige Fachwissen vermitteln
- c** Mit dem Lernenden regelmässig seine Erfahrungen und vor allem das Gelernte verarbeiten, zusammenfassen und systematisieren
- d** Dafür sorgen, dass die Projekte so angelegt sind, dass sich die Lernenden wirklich Fachkompetenzen aneignen können
- e** Dafür sorgen, dass das was in der Schule gelernt wurde, im Projekt angewendet werden kann
- f** Den Lernenden bezüglich Fachkompetenzen beurteilen
- g** Zu einer neuen Lernkultur im Betrieb beitragen

Antwortskala: 5 = sehr wichtig, 1 = unwichtig

Abb. XIV: Zur Rolle des Fachtutors



Die Begleitung des Lernenden im Betrieb (Item *a*), die Vermittlung von Fachwissen (Item *b*) und die entsprechende Beurteilung (Item *f*) sind Funktionen, die über einen breiten und auch ziemlich einheitlichen Konsens verfügen. Was die Beurteilung anbelangt, muss auf die Bemerkung eines befragten Akteurs hingewiesen werden, der verlangt, dass der Fachtutor *„den Lernenden bez. Sozial- und Methodenkompetenzen innerhalb der Projekte beurteilt*. Der Wunsch ist durchaus einsichtig, zumal der Fachtutor dem Lernenden während des Projekts ziemlich systematisch beistehen kann. Wir meinen deshalb, dass er diese Funktion aber subsidiär zum Lernbegleiter, dem die prioritäre Kompetenz für Methoden- und Sozialkompetenzen zusteht, ausüben sollte. Auch diesbezüglich sei aber auf die Bedeutung der Triangolgespräche hingewiesen, wo solche Fragen miteinander geklärt werden sollen. Es mutet aus didaktischer Sicht etwas eigenartig an, dass Item *c* (*mit dem Lernenden regelmässig seine Erfahrungen und vor allem das Gelernte verarbeiten, zusammenfassen und systematisieren*) deutlich tiefer eingeschätzt wird als item *b*. Dies einfach deshalb, weil die *„Verarbeitung, Zusammenfassung und Systematisierung“* eine jedenfalls sehr wichtige, wenn nicht die wichtigste Funktion bei der Vermittlung von Wissen in einer konstruktivistischen Perspektive ist.

Die Rolle des Fachtutors wird durch die 71.2 % der Akteure bekräftigt, die überzeugt sind, dass er die Anlage der Projekte im Hinblick auf das Erlernen von Fachkompetenzen prüfen muss (Item *d*). Obzwar die Kategorie „Andere“ diesbezüglich skeptisch ist, scheint uns mit den meisten Akteuren die Bedeutung des Fachtutors für die neue Lernkultur nicht unterschätzbar (Item *g*). Parallel zu den QPAs und SPOCs sollte er eine neue, aktive und konstruktive Beziehung zum Wissen und zum Know-How des Unternehmens entwickeln und somit Entscheidendes zum Wissensmanagement beitragen.

Aufhorchen lässt folgende Bemerkung beim offenen Item „Weiteres“: *“Zuerst hätte ich den Fachtutor beinahe mit dem Qualiprojektanbieter verwechselt. Verstehe ich es richtig, dass der Fachtutor in Form von Gruppenkursen, Fachwissen vermittelt (Lehrer an der Berufsschule?); Praktiker mit Flair zum Tutor; Dialog- und Kritikfähigkeit.“* Klärung und Aufklärungsbedarf sind an der Tagesordnung!

Nach den Vorstellungen der Lernenden *„gibt es die Fachtutors momentan noch nicht; sie sind zwar teilweise da, aber haben zu wenig Wissen, um den Lernenden weiter helfen zu können. Deswegen kontaktieren Lernende vermehrt ihre Mitstifte bei Problemen.“* (Imfeld et al. 2004, 8) Eine gewisse Widersprüchlichkeit dieser Aussage wird dadurch bestätigt, dass in den Interviews, 6 von 9 Befragten (vgl. Anhang XV) angeben, einen Fachtutor zu haben. Diese Ambivalenz in der Wahrnehmung der Realität rührt vermutlich von einer noch mangelnden Klarheit über die Rolle des Fachtutors und über dessen noch ungenügende Verwurzelung im Ausbildungssystem her. So überrascht es nicht, wenn die Lernenden erwähnen, dass eine Wissensweitergabe seitens des Fachtutors nicht institutionalisiert sei und eine systematische Verarbeitung und Synthese des Gelernten noch zu den Ausnahmen gehöre. (vgl. Beilage XV)

5.7.2. Zum Qualiprojektanbieter (QPA)

Im Gegensatz zum Fachtutor hat der QPA seine feste Stellung im Ausbildungssystem der VOT-Story bereits „erkämpft“. Dies rührt u.a. von der unmittelbaren Einsichtigkeit der Schlüsselrolle her, die der QPA für die Funktionstüchtigkeit des Systems inne hat: Ohne QPA gibt es keine Projekte auf dem Qualimarktplatz, ohne Angebot auf dem Qualimarktplatz gibt es keine Ausbildungsgelegenheit für die Lernenden - und damit würde das System kollabieren. Hinzu kommt, dass die QPA als Kompetenzträger der Gruppengesellschaften in den Linien gelten und insofern die Grundsteine für das Wissensmanagement liefern können. Nichtsdestotrotz steht im Bereich QPA, deren Anzahl auch relativ hoch ist und konzernweit, laut einer internen Liste, die 200er Grenze überschreitet, die grosse und intensive Entwicklungsarbeit bevor. Grossmehrheitlich geben die QPAs an, mit den Lernenden in den Projekten gute Erfahrungen gemacht zu haben und die meisten meinen auch über ihre

Aufgaben gegenüber den Lernenden im Klaren zu sein.³⁴ Damit ist für eine positive Grundeinstellung gesorgt, denn die Befunde aus unserer Abschlussumfrage zeigen doch, dass über das Profil des QPAs noch keine genügende Einheitlichkeit besteht.

Wie aus Abbildung XV hervorgeht, müssen verschiedene Aspekte einer Klärung unterzogen werden:

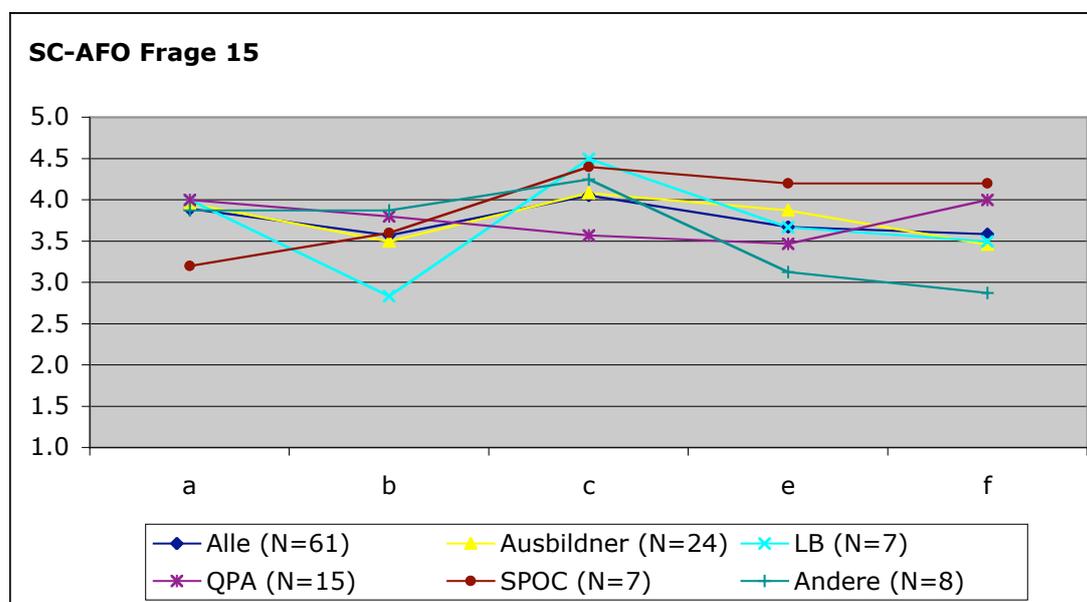
- Davon, dass die QPA die Projektbedürfnisse im Betrieb klären sollen, sind alle überzeugt, ausser den SPOCs, die im Betrieb gerade diesbezüglich auch eine wichtige Rolle einnehmen (Item *a*).
- Dass Projekte angeboten werden sollen, die die angestrebten Berufsprofile möglichst breit abdecken (Item *b*), ist für alle ziemlich evident, ausser für die Lernbegleiter, die diese Funktion deutlich tief einschätzen.
- Die didaktische Funktion (Item *c*: *gute Lernbedingungen in den Projekten*) ist eigentlich für alle sehr wichtig ausser für die QPAs selber, die etwas zurückhaltend sind. Dies mag ein Indiz für die Notwendigkeit, entsprechende Kompetenzen aufzubauen und für den bestehenden Zeitdruck sein.
- Über den Beitrag zu einer neuen Lernkultur gehen die Meinungen etwas auseinander, aber im Grossen und Ganzen scheinen dazu positive Erwartungen vorhanden zu sein.
- Die Begleitung und Beratung im Betrieb kann mit derselben Funktion des Fachtutors konfliktieren und soll deshalb zwecks Konfliktantizipation geklärt werden.

Frage 15. Die Rolle des Qualiprojektanbieters scheint sehr bedeutsam zu sein. Geben Sie bitte an, welche Aspekte dieser Rolle für sie wichtig sind.

- | | |
|----------|---|
| a | Die Bedürfnisse des Betriebs im Hinblick auf Qualifizierungsprojekte sondieren |
| b | Qualifizierungsprojekte anbieten, die das angestrebte Berufsprofil möglichst breit abdecken |
| c | Qualifizierungsprojekte anbieten, die gute Lernbedingungen anbieten |
| e | Zu einer neuen Lernkultur im Betrieb beitragen |
| f | Den Lernenden im Betrieb begleiten und beraten |

Antwortskala: 5 = sehr wichtig, 1 = unwichtig

Abb. XV: Zur Rolle des Qualiprojektanbieters (QPA)



³⁴ Interne Swisscom Umfrage, März/April 2004.

Wo sehen die QPA die wichtigsten Probleme bei der Ausübung ihrer Rolle? So lautete eine Zusatzfrage im Abschlussfragebogen. Aus der Vielzahl von Antworten³⁵ möchten wir zwei hervorheben: Zum einen wird auf die Schwierigkeit hingewiesen, Projekte zu finden, *die den gestellten Anforderungen gerecht werden*. Damit wird indirekt ein grundsätzliches Problem angesprochen, denn offensichtlich können Konflikte entstehen zwischen den primären Produktionsinteressen des Unternehmens und den pädagogischen Ansprüchen der Ausbildung. Hiezu gehört natürlich auch das Zeitproblem. Wenn aber das Unternehmen wirklich gewillt (bzw. gezwungen?) ist, die Bedeutung des Wissens und der Qualifikation hoch einzustufen, dann muss es auch die dazu notwendigen Ressourcen frei machen. Eine nicht einfache Aufgabe für das Bildungsmanagement.

Zum anderen wird eine wesentlich didaktische Problematik angesprochen, nämlich die Abstimmung zwischen Anlage (Konzeption, Schwierigkeitsniveau, usw.) der Projekte und Fähigkeiten bzw. Vorwissen (teilweise in der Schule angeeignet) der Lernenden. Diesbezüglich wird man notwendigerweise Erfahrungen sammeln müssen, um daraus gewisse Standards für die Gestaltung der Projekte ableiten zu können.

5.8.3. Die „Single Person of Contact“ (SPOC)

Die definitive Bezeichnung dieser Rolle ist noch nicht festgelegt. Hingegen ist die Funktion fest im Organigramm und auch entsprechende Stellen sind neu ausgeschrieben worden. Die einzelnen Gruppengesellschaften führen also eine Rolle ein, deren Aufgabe es ist, zwischen dem Business und der Ausbildung zu vermitteln (vgl. Swisscom 2004a). Aus der Sicht des Bildungsmanagements eine entscheidende Rolle, denn ihr steht es zu, die sich rasch wandelnden Kompetenzbedürfnisse in den Griff zu bekommen und in neue Berufsprofile umzuwandeln, oder zumindest neue Anforderungen an bestehende Berufsprofile zu richten. Ferner geht es um die Koordination in Sachen Berufsbildung auf den verschiedenen Ebenen der Grund- und Weiterbildung und um die Vermittlung zwischen verschiedenen Interessenkonstellationen innerhalb der Gruppengesellschaften und nach aussen, namentlich gegenüber der GHR.

Die Abb. XVI zeigt eine einheitliche Repräsentation dieser Funktion, was die drei thematisierten Aspekte anbelangt. Dass die QPAs beim Item *c* etwas ausscheren, hat damit zu tun, dass sie diese Funktion zusammen mit den SPOCs ausüben sollten.

³⁵ Zur Dokumentation werden hier alle Antworten aufgeführt:

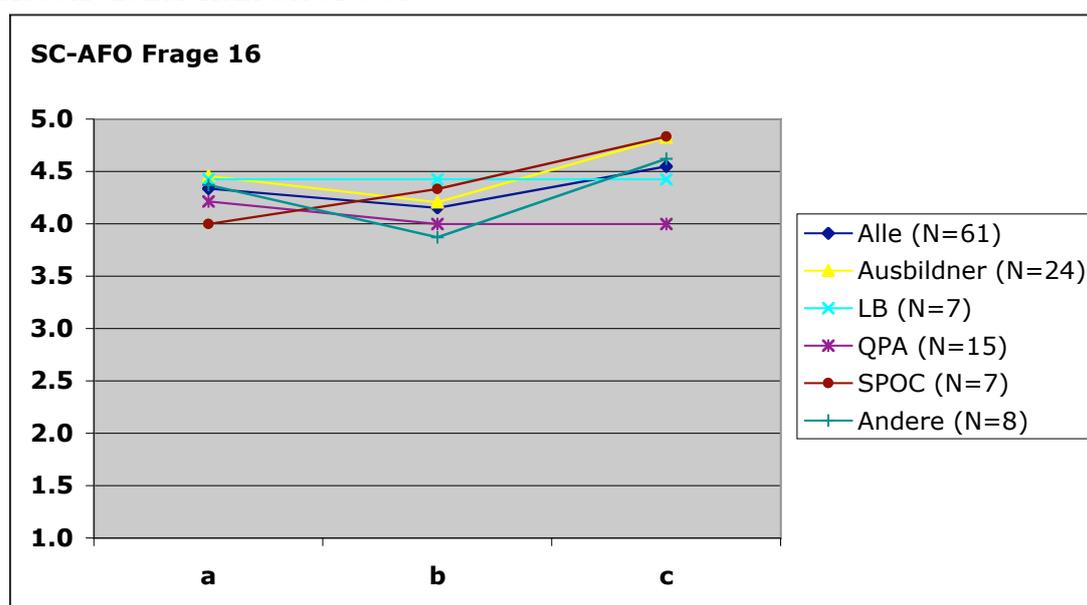
- Geeignete Projekte anbieten
- Wo holt sich der Lernende das Fachwissen, wenn der QPA dieses nicht zur Verfügung hat (Rolle Lernender - Projektleiter)
- Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten
- Fachliche Beurteilung der Arbeit aus einem anderen Bereich, z.B. Datenbankaufbau als Informatiker
- Es ist sehr schwierig, Projekte zu finden, die den gestellten Anforderungen gerecht werden. Bei den äusserst knappen Ressourcen ist es fast unmöglich, die notwendige Zeit aufzubringen, die es schlicht benötigt, damit ein Lernender auch optimal profitieren kann.
- Interaktion
- Projekte in überschaubare mehr oder weniger abgeschlossene Einheiten zerlegen
- Wir arbeiten in einem sehr speziellen Bereich, deshalb ist ein Jahr zu kurz um sich einzuarbeiten. Folge: Keine zukünftigen Ausschreibungen für Projekte.
- Zusammenfügen, bzw. abstimmen der Fähigkeit des Lernenden auf die Projekte. Abstimmen der Ausbildung (Wissensvermittlung) mit dem vermittelten Wissen der Schule.
- Ausschreiben eines Projektes sehr aufwendig, Information muss geholt werden, Einträge können nicht für Zielvereinbarung und Qualifikation genutzt werden. Bewerbung ist sehr unpersönlich.

**Frage 16. Die Rolle des SPOC scheint sehr bedeutsam zu sein.
Geben Sie bitte an, welche Aspekte dieser Rolle für sie wichtig sind.**

- a** In der Gruppengesellschaft für ein positives Umfeld für die Ausbildung sorgen
b Die Kontakte zu und zwischen QPA, Fachtutor und Lernbegleiter ermöglichen und fördern
c Für ein genügendes und qualitativ gutes Angebot an Qualifizierungsprojekten sorgen

Antwortskala: 5 = sehr wichtig, 1 = unwichtig

Abb. XVI: Zur Rolle des SPOCs



Aus der Sicht der Befragten SPOCs gibt es einige Probleme, die besondere Aufmerksamkeit verdienen. Davon³⁶ soll eines im Wortlaut wiedergegeben werden: „*Umdenken für neue Lernbedingungen hat noch nicht stattgefunden. Kommunikation/Angstabbau in dem Sinne, dass man immer und immer und immer wieder betonen muss, dass die Begleitung von LM nicht nur Aufwand bedeutet, dass es auch eine Wertschöpfung sowie eine Investition in die Zukunft ist und auch für die betreuende Person PE ist, da wir ja alle Lernende Menschen sind.*“

³⁶ Zur Dokumentation werden alle Antworten aufgeführt:

- Motivation der Linie, QP anzubieten
- Zeitprobleme der potentiellen QPA (für die Betreuung); Komplexität der Organisation, Lehrlinge aufnehmen = zusätzlicher Aufwand
- genügend Projekte zu generieren
- Kosten- Nutzenverhältnis transparent machen können. Linie ist gefordert, ihre Aufwendungen nach produktiver und nicht produktiver Arbeitszeit zu rapportieren.

5.8. „Triangolo Gespräche“

Triangolo ist eine Metapher, die bildhaft die Notwendigkeit wiedergibt, dass sich die konkrete Verantwortung der Berufsausbildung auf verschiedene Personen bzw. Akteure aufzuteilen hat und dass der Bildungsvorgang wesentlich auf ihrer Zusammenarbeit aufbaut. Ist dies einmal im Grundsatz klar, dann spielt es an sich keine Rolle, ob in Triangologesprächen (oder Briefings) zwei, drei oder vier Personen anwesend sind. Dies hängt vielmehr von der Situation und von der Funktion des jeweiligen Gesprächs ab.

In internen Dokumenten (Swisscom 2003c, 7; Swisscom & Räder 2003, 3) wird das breite Spektrum der potentiellen Akteure der Triangologespräche in vier Kategorien eingeordnet:

- Familie
- Berufsschule
- Prüfungsexperten (Amt für Berufsbildung)
- Unternehmen und Kunden

Zwar ist davon auszugehen, dass Gespräche zur Hauptsache zwischen den zwei bzw. drei Hauptbeteiligten, d.h. Lernende, Lernbegleiter und Fachtutor bzw. QPA stattfinden werden, aber die Bedeutung der anderen Akteure sollte nicht unterschätzt werden.

Diese neue Form des Umganges mit den Lernenden findet auch bei den Akteuren Zustimmung. So drücken sich beispielsweise Ausbilder aus der französischen Schweiz wie folgt dazu aus: « *Le triangolo c'est l'idéal, parce qu'on a la personne qui donne la compétence professionnelle (donc elle saura si le projet tient la route), l'apprenant (qui va se défendre, donner son point de vue) et le coach qui est là pour la méthodologie et le plan social. Quand il y a les trois, il n'y a pas de problèmes, ça marche.* » (Zulauf 2004, 11)

Ebenfalls sind sie der Ansicht, dass auch die Lernenden von den Vorteilen der gemeinsamen Briefings profitieren werden: « *Les apprenants ont l'air d'apprécier la nouvelle façon d'évaluer et les triangolos.* » (FSR.04:14).

« *C'est intéressant, c'est motivant parce que l'apprenti a plus son mot à dire. Il se sent plus impliqué que s'il vient subir "la chaise à clous".* » (FSR.04:02).

« *Je pense que, parmi les 3 côtés du triangle, c'est l'apprenant qui change le plus facilement. Il est surpris au début, mais si on va par étapes, il voit que ça joue.* » (FSR.04:05). (Zulauf 2004, 12)

Die Akteure in der deutschen Schweiz haben sich nur indirekt zu den Triangologesprächen geäußert: Der Notwendigkeit einer intensiven Begleitung der Lernenden wird aber allgemein zugestimmt.

Wie äussern sich die Lernenden nach den gemachten Erfahrungen im Prototyp?

Laut on-line Umfrage sehen „35 von 37 antwortenden Lernenden die Triangologespräche als notwendig an“ und sollten, so 75% der Antworten, mehrmals wöchentlich oder wöchentlich stattfinden. (Imfeld et al. 2004, 10ff, auch für folgende Angaben) Auf die Frage „Wozu sind Triangologespräche notwendig?“, fallen die Antworten der Lernenden im Sinne einer Prioritätenliste wie folgt aus:

- | | |
|-----|--|
| 33% | um Ziele zu klären |
| 22% | für die Qualiplanung |
| 22% | um Probleme zu besprechen und zu lösen |
| 13% | für das Lernen und den Kompetenzerwerb |
| 7% | um Hilfe zu bekommen |
| 3% | um sich besser kennen zu lernen |

Über 50% erwarten also Hilfe in der Qualiplanung, einschliesslich Zielklärung. 30% setzen v.a. auf Hilfeleistung bei Problemen und 13% heben das Lernen und den Kompetenzerwerb vor.

Die Triangologespräche stehen im Zentrum einer Hauptherausforderung für die VOT-Story: Die Lernenden wirksam auf dem Wege, zur Selbständigkeit und zur Fähigkeit, ihre Lernaktivitäten autonom steuern und effizient gestalten zu können, zu begleiten.

Daraus ergibt sich eine dreifache **Funktion** (vgl. Beilage X):

- Qualiplanung
- Persönliche Förderung
- Lernförderung.

Triangoli haben demnach einen pädagogischen Charakter und müssen der Versuchung widerstehen, sich zu einer Art „psychologisches Setting“ zu entwickeln, wo mit vorwiegend passiver Haltung (Die Lernenden müssen ihre Probleme selber lösen können...) persönliche Problembewältigung betrieben wird. Konkret verweist dies auf die aktive Rolle, welche von den beteiligten Akteuren (Lernbegleiter, Fachtutor, usw.) gegenüber den Lernenden einzunehmen ist (vgl. hierzu auch die Kapitel 5.5. und 5.6.). Konkret heisst dies auch, dass alle drei Teilkompetenzen, nämlich Fach-, Methoden- und Sozial-/Selbstkompetenzen, Gegenstand der Gespräche sein können.

Was die **Gestaltung** der Gespräche betrifft, müssen mindestens zwei Aspekte berücksichtigt werden: Deren Struktur und die zu deren Führung notwendigen Techniken.

In den bereits erwähnten Dokumenten (Swisscom 2003c, 8; Swisscom & Rärer 2003, 3) wird auch eine Skizze der Struktur und der Modalitäten des Gesprächs vorgelegt und dabei insbesondere auf die Notwendigkeit einer vorgängigen Planung, einer aktiven Rollenübernahme des Lernbegleiters, einer konkreten, praxisorientierten Beschlussfassung und einer Berücksichtigung der emotionalen Komponenten hingewiesen. Nicht einsichtig ist die Vorgabe, dass „die Planung und Einladung stets durch den Lernenden erfolgt (wer immer das Meeting wünscht)“ (Swisscom & Rärer 2003, 3). Eine gewisse Souplesse wäre diesbezüglich ergiebiger, v.a. am Anfang, wenn die Verantwortungsübertragung auf den Lernenden behutsam zu sein hat. Auch in diesem Falle dürfte Zusammenarbeit und konsequente Arbeitsteilung erfolgsversprechender sein.

In den bisher gemachten Erfahrungen scheinen die Lernbegleiter auf dem richtigen Weg zu sein. Aus den gemachten Beobachtungen (vgl. Beilage XV) gehen gute Ansätze zu einer professionellen Führung der Triangoli hervor.

Es scheint uns aber sinnvoll, dass zu den Triangoli, neben der notwendigen Qualifikation der Ausbilder, Fachtutors und QPAs, ein je nach Typologie präzisierter Leitfaden nutzvoll sein könnte.

Was die Typologie anbelangt, so sieht ein einschlägiges Arbeitsdokument aus dem Prototyp (Swisscom 2003c, 9) 4 Triangolotypen vor, nämlich *Projektgespräche*, *Problemlösungsgespräche*, *Qualiplanung* und *Kundengespräche*. Zur Vereinfachung schlagen wir zwei Kategorien mit je einigen funktionsabhängigen Briefingvarianten vor (vgl. Beilage X):

a) **Triangolo Qualiplanung**

Die Gespräche oder Briefings in diesem Rahmen dienen der Beratung im persönlichen Bereich und in der konkreten Planung des Ausbildungsparcour des Lernenden. Dabei ist freilich denkbar, dass solche Briefings auch in einer Gruppe mit mehreren Lernenden stattfinden können. Wir unterscheiden 6 Briefingvarianten: *Einführung*, *Qualiplanung*, *Persönlich*, *Gruppe*, *Standortbestimmung*, *Übergabe*.

b) **Triangolo Projekte**

Im Zentrum dieser Gespräche steht die Projektarbeit und somit auch das Lernen. Ihre Durchführung, mit der Beteiligung von Lernbegleiter und/oder Fachtutor, begleitet die Projektarbeit der Lernenden und vermittelt ihr Kontinuität und Stabilität. Folgende Varianten wurden unterschieden: *Projektstart*, *Didaktik*, *Gruppe*, *Bewertung*, *Debriefing*.

In der Beilage X findet sich eine Übersicht, welche die Varianten nach verschiedenen Kriterien präzisiert (Ziel, Zeitpunkt und Frequenz, beteiligte Personen, Struktur, Input- und Output, Briefingtechnik, Hilfsmittel).

Die so konzipierten Triangoli werden zu einem konstanten Bestandteil der Coachingtätigkeit der Ausbildungsverantwortlichen, in erster Linie der Lernbegleiter, aber auch der Fachtutors, QPAs, usw. Sie stehen im Zentrum ihrer Beziehung mit den Lernenden und definieren neu

die Koordinaten der verschiedenen Berufsprofile. Dass dazu auch spezifische Kompetenzen notwendig sind liegt auf der Hand: Es geht dabei vorerst um Grundeinstellungen, so z.B. im Sinne der Freude am intensiven Kontakt mit den Jugendlichen, der Dialogbereitschaft, der Bereitschaft, Lernvorgänge im Miteinander entstehen zu lassen oder der Fähigkeit, Einfühlungsvermögen mit Autorität in Einklang zu bringen. Es sind aber auch Techniken gefragt wie Briefingstechnik, Moderationstechnik, Fragetechnik, Techniken der Darstellung und Systematisierung von Wissen, usw.

Wo und wie sollen solche Kompetenzen angeeignet werden? Dazu nehmen wir im Kapitel 5.14. Stellung.

5.9. Training Point

Der Weg zu den Training Points war ein langer und bis zum Ziel werden noch einige reflektierte Erfahrungen notwendig sein. Am Anfang waren die Berufsbildungszentren (BBC), an der Zahl 19, über die ganze Schweiz verteilt und offensichtlich nicht mehr funktionstüchtig und viel zu teuer. Die Entwicklungsreise setzte bei sogenannten „Virtual Center“ an, deren Konzept schon am Virtuellen, das offensichtlich keins war, scheiterte. Geboren wurde die Idee im Tessin, wo man das Ziel verfolgte, die Lernenden mehrheitlich zu Hause mit on-line Kontakten und on-line Unterstützung arbeiten zu lassen. Dennoch kam man um eine reelle Örtlichkeit nicht herum, wo die Lernenden, aber auch die Lernbegleiter sich treffen konnten. So führte der Weg von den realen „Virtual Center“ zu den sogenannte Swisscom Employability Points (SEP), eine eigenartig-kreative Wortschöpfung, die später zugunsten der einfacheren und wirklichkeitsnäheren **Training Points** fallen gelassen wurde. Ob dies die definitive Bezeichnung, ist wird sich erweisen.

Zu den SEP liegen zwei Arbeitspapiere vor, die das Konzept, d.h. Funktion, Aufbau und Gestaltung skizzieren. Darin werden den SEPs vier Funktionen zugeteilt: „breite Präsenz der Berufsbildung SC in der Schweiz (Kontaktstelle), Koordinations- und Treffpunkt („Triangolo-Gespräche“) der Akteure, Lern- und Arbeitsort (Qualiprojekte) der Lernenden sowie Arbeitsplatz der Lernbegleitung.“

„Zentrales Gedankengut bei den SEP ist die Konzentration auf die Lernenden und deren Lernprozess, eine intensive Kommunikation zwischen Lernbegleitung und Lernenden sowie eine schlanke Infrastruktur.“ (Swisscom & Räder 2003, 1)

Vorgesehen sind drei SEP-Typen: ein **SEP standard**, das für 2 bis 4 Lernbegleiter und 40-80 Lernende ausgelegt ist und drei sogenannte Points vorsieht (*briefing, project, emotional*), ein **SEP steering** mit zusätzlichem Büroraum für das Management, ein **SEP virtual** als reines Contact-Center (Briefkasten mit Kontaktadresse).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Umwandlung in Training Points (TP) eine terminologische ist und das vorgestellte Konzept weiterhin gültig bleibt.

Wir legen Wert auf das „zentrale Gedankengut“ der TPs, nämlich die Konzentration auf die Lernenden und deren Lernprozess sowie die Kommunikation zwischen Lernbegleitung und Lernenden. Im Abschlussfragebogen sind hierzu zwei spezifische Aspekte den Akteuren zur Meinungsäußerung vorgelegt worden, nämlich die Items *c* und *d*. Abb. XVII zeigt, dass diesbezüglich ein bemerkenswertes Einverständnis besteht, man spürt aber zugleich, dass kein breiter und überzeugter Konsens vorhanden ist. Zwar sind 51% der Ansicht, dass TPs ein wichtiger Lernort und 69% ein wichtiger Kontaktort für die Lernenden sind, aber die Meinungen weisen eine auffallende Streuung auf. Wenn dabei die relativ tiefen Werte der Kategorie „Andere“ einsichtig sein können, wirft die Position der Lernbegleiter bezüglich beider Items doch Fragen auf. Dies, weil es gerade um ihre spezifische Funktion geht. Zu ähnlichen Überlegungen geben die Antworten auf Item *a* (TPs als wichtiger Arbeitsort für Lernbegleiter) Anlass.

In diesem Zusammenhang drängt sich ein Hinweis zu einem Workshop auf, der zum Thema „Heimat“ und „Heimathafen“ für die Projektbeteiligten organisiert wurde. Man ist dabei von

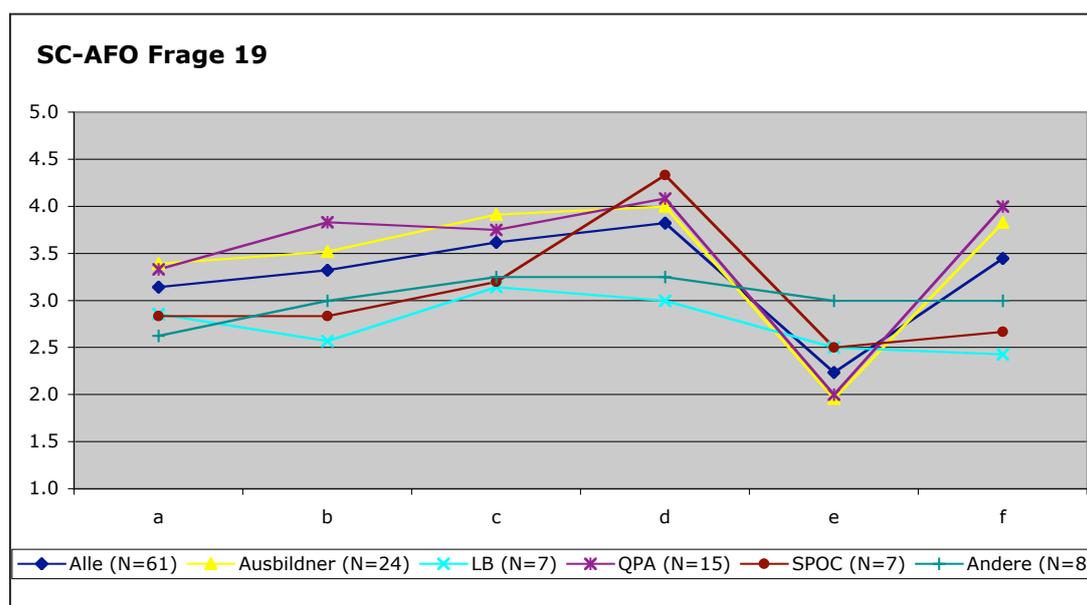
der Hypothese ausgegangen, dass TPs irgendwie zu einer „Heimat“ für die Lernenden werden könnten und dass das „Heimatgefühl“ für die Entwicklung der Persönlichkeit von Nutzen sein könnte. Im Grundlagenpapier, das aus der Tagung entstanden ist, wird zusammenfassend u.a. festgehalten, dass das „Heimatgefühl“ ortsunabhängig sei und dass es konsequenterweise „falsch sei, Heimat mit Training Point o.ä. Begriffen zu assoziieren“. (Swisscom 2004b, 6) Dem ist nichts beizufügen. Es wäre unserer Ansicht nach aber unzutreffend, wenn man aus dieser Einsicht ein Argument gegen die Funktionalität der TPs als Ort der Begegnung und der Kommunikation ableiten würde. Es ist nämlich u.a. fraglich, ob die Kategorie der „Heimat“ hilfreich sein kann, um die Identitätsprobleme auf den Begriff zu bringen, welche die Lernenden in einem offenen, durch Variabilität und Vielfalt der Bezugspersonen und Arbeitsorte gekennzeichneten Umfeld antreffen. Wir denken, dass für die Identitätsfindung in einem solchen sozialen Kontext neben einer Bezugsperson (in etwa der Lernbegleiter) eben auch Orte relevant sind. Im erwähnten Papier wird zu Recht auf die Bedeutung von Ritualen, die „Vertrauen und ein Gefühl der Sicherheit und des Wohlseins“ schaffen, hingewiesen (Swisscom 2004b, 5). Rituale, also sozio-kulturelle Akte der Regelung und Stabilisierung der sozialen Beziehungen, sind wohl nicht einfach ortsneutral, im Gegenteil, sie sind stark umgebungs- und atmosphärenbedingt. Es ist hier nicht der Ort, dazu eine sozialpsychologische Auseinandersetzung zu führen, wir erachten aber, dass die TPs nicht nur lernstrategisch, sondern auch aus dieser Sicht und weil sie die Rollen der Berufsschule und des Betriebs ergänzen, sich sehr sinnvoll ins Ausbildungssystem VOT-Story integrieren. Die Erwartungen der Lernenden weisen ebenfalls in diese Richtung, wenn sie die TPs als „dringend nötig“ bezeichnen, denn davon erhoffen sie sich u.a. „mehr Kontakt zu den Mitlernenden“. (Imfeld et al. 2004, 17) Überhaupt wünschen sich 95% der Lernenden, laut on-line Umfrage, mehr Kontakte untereinander, entweder durch „Projekte mit Beteiligten aus verschiedenen Regionen“, durch „gemeinsame Anlässe“ oder durch „Forum und Chat“. (ebenda)

Frage 19. An Stelle der BBC sind sogenannte Training Points (TP) vorgesehen. Geben Sie bitte Ihre Meinung dazu an.

- a** TPs sind wichtig als Arbeitsort für Lernbegleiter
- b** TPs sind unerlässlich als Verbindungsglied zwischen den Betrieben (Linien) und den zentral organisierten Einrichtungen der Ausbildung
- c** TPs sind wichtig als Lernort für die Lernenden
- d** TPs sind wichtig als sozialer Kontaktort für die Lernenden
- e** Auf die TPs wird man mittelfristig verzichten können
- f** Ohne TPs oder eine ähnliche Struktur wird man die VOT-Story kaum flächendeckend umsetzen können

Bewertung: 5 = trifft voll zu 1 = trifft nicht zu

Abb. XVII: Von den BBC zu den Training Points



Die übrigen Items betrafen die strukturelle Rolle der TPs. Auch diesbezüglich steht Meinungsbildungsarbeit³⁷ bevor, denn die Streuung der Antworten ist teilweise beträchtlich. 62% sind klar der Ansicht, dass man mittelfristig nicht auf TPs verzichten kann (Item *e*), aber gleichzeitig sind nur 49% von ihrer Notwendigkeit für die flächendeckende Umsetzung der VOT-Story überzeugt (Item *f*). Auch in diesem Falle sticht die Position der Lernbegleiter (und auch der SPOCs) hervor, die Zweifel an der Funktionalität der TPs erkennen lässt.

Wir sind der Ansicht, dass TPs eine notwendige Systemkomponente für die VOT-Story sind. Die Akzentuierung des Arbeitsplatzes als Lernort und der Projektarbeit als Lernform haben als natürliche Konsequenz eine weitläufige Fragmentierung der Ausbildung. TPs können dazu das notwendige Gegengewicht schaffen und als Fixpunkte zur zeitlichen und örtlichen Orientierung in einer wechsellvollen Landschaft beitragen.

Wir können zum Abschluss dieses Kapitels unsere Aussage aus dem Zwischenbericht eigentlich nur bestätigen: „Der Umwandlung der aktuellen BBC kommt eine Schlüsselrolle für das neue System zu. Die angestrebten SEP (bzw. TPs), die an ihre Stelle treten sollen, müssten ein „Ort der Begegnung“ werden, die die sozialen Kontakte und Beziehungen zwischen Akteuren fördern können, zur Komplementarität zwischen Distanz- und Präsenzlernen beitragen und die minimalen Infrastrukturen für mögliche Basis- oder Einführungsprojekte bieten.“ (Ghisla & Zraggen 2003, 27)

³⁷ Bezeichnend mag diesbezüglich auch die Äusserung eines SPOCs sein (Item „Anderes“): „Ich stelle fest, dass ich bei der Rolle der TP's noch nicht ganz sattelfest bin. Wenn ich es richtig verstanden habe, sollen diese momentan noch die Rolle übernehmen, Basis-Fachkenntnisse zu vermitteln, allerdings kann Basiswissen sicherlich zum Teil auch von kompetenten Leuten aus der Linie vermittelt werden. Eine weitere Rolle sehe ich darin, dass die TP den LM, welche ja in sehr unterschiedlichen Projekten und an sehr unterschiedlichen Orten tätig sind, die Möglichkeit bieten kann, als Arbeitsplatz zu dienen (wenn sie nicht zwingend immer am Arbeitsort des Projektes sein müssen), und andererseits auch als Ort, wo sie sich für eine Projektzusammenarbeit/Sitzung treffen können.“

5.10. Qualifizierungsmarktplatz

„Auf dem Qualimarktplatz (...) platzieren die Anbieter unterschiedliche Qualiprojekte und fragen, speziell bei Kunden- und Betriebsprojekten, nach Kompetenzen und Potentialen nach.“ (Swisscom 2003a, 3) Dies die formale Definition von Qualifizierungsmarktplatz aus dem Benutzerhandbuch für Qualiprojektanbieter (QPA). Zwei Typen von Projekten können aufgeschaltet werden: Typ A ist für Unternehmungsmitarbeiter vorgesehen und bietet dem Lernenden, in der Regel individuell, die Möglichkeit, sich während einer bestimmten Zeit Kompetenzen in praxisorientierten Arbeiten anzueignen. Dabei kommen sowohl Basisprojekte als auch Übungs- und vor allem Kundenprojekte in Frage. Typ B richtet sich an Berufsschulen und potentielle Anbieter, welche die Möglichkeit haben, im Rahmen von Basis- oder Übungsprojekten, Kompetenzen an eine Gruppe zu vermitteln.

Die moderne Technologie macht es möglich, einen virtuellen Marktplatz mit einer an sich unbegrenzten Zahl von angebotenen Projekten zu gestalten und den Lernenden zugänglich zu machen. Diese fühlen sich offensichtlich wohl damit, denn 86% von ihnen (Ghisla & Zraggen 2004b, 15) geben an, sich auf dem QMP gut bis sehr gut zurecht zu finden. Gleichzeitig deuten sie aber auch an, wo die Schwierigkeiten für den QPM liegen, wenn sie sich (84%) darüber beklagen, dass eher zu wenig Projekte angeboten werden. Zwar scheint sich der Marktplatz langsam einzuspielen, wie die Angaben aus den Tabellen 16 und 17 andeuten, aber für die hohe Anzahl Swisscom-Lernende muss auch eine sehr grosse Anzahl Projekte verfügbar gemacht werden.

Tabelle 16: Projektangebot auf dem QMP - Projekttyp A (Stand 4.6.04)

Ort	Zürich	104
	Luzern	30
	Frei wählbar	28
	Bern	70
	Aargau	1
	Total	233
Rolle	Mitarbeiter	121
	Praktikant	70
	Projektleiter	42
Kategorie	Übungsprojekt	67
	Kundenprojekt	118
	Basisprojekt	48

Tabelle 17: Projektangebot auf dem QMP - Projekttyp B (Stand 4.6.04)

Ort	Zürich	4
	Bern	18
	Gossau SG	5
	St. Gallen	23
	Berufsschule	19
	BBC	17
	Total	78
Kategorie	Übungsprojekt	3
	Basisprojekt	47

Die Anzahl Projekte ist noch relativ gering und ist regional noch wenig verteilt, was sich durch die flächendeckende Einführung ändern sollte. Allerdings ist die Skepsis über die Machbarkeit nicht zu übersehen, obwohl sich 64% der Akteure davon überzeugt geben. Dies mit Ausnahme der Lernenden, die mehrheitlich Skepsis anmelden, denn sie „finden wenige sinnvolle, ansprechende und auch inhaltlich qualifizierte Projekte“, wobei unter sinnvollen Projekten jene zu verstehen seien, „die dem Level des jeweiligen Lehrjahrs angepasst sind.“ Noch deutlicher wird die Kritik, wenn die Lernenden sagen, dass „das am häufigsten auftretende Problem“ darin bestehe, dass sie „kein Qualiprojekt“ haben. (Imfeld et al. 2004, 6)

Die Abb. XVIII zeigt (Item *a* und *b*), dass etwa bei den Ausbildern Zweifel vorhanden sind, die sich ähnlich in der welschen Schweiz³⁸ wiederfinden (Zulauf 2004, 18). Die geäußerte Meinung zu den Schwierigkeiten, welche die Gruppengesellschaften bei der Bereitstellung der Projekte haben könnten, bestätigt den welschen Kollegen, der meint: „*Les unités risquent de ne pas proposer de projets parce qu'ils sont trop pressés et ne voudront pas s'engager dans une procédure lourde.*“ (Zulauf 2004, 19) Zurecht weist ein Akteur daraufhin, dass der QMP „nur dann eine Chance hat, wenn unternehmerische Aspekte berücksichtigt werden (Umsatz/Kosten)“ (Item „Anderes“) und unterstreicht die Notwendigkeit eines Dialogs mit den Gruppengesellschaften, um die Akzeptanz der Idee zu fördern.

Man muss bei den bisher angebotenen Projekten in Rechnung stellen, dass v.a. beim Typ B „Projekte“ aufgeführt werden, die allem Anschein nach einfach den herkömmlichen Kursen entsprechen. Die Graphik (Item *d*) zeigt, dass zumindest partiell diese Meinung geteilt wird. Dies, wie bereits auch die Meinung der Lernenden zeigte, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage der **Qualität**, denn diesbezüglich müssen hohe Anforderungen erfüllt werden, sodass Projekte u.a.

- den verschiedenen Berufsprofilen entsprechen,
- didaktisch überzeugen können,
- über die verschiedenen Projektkategorien verteilt sind.

Frage 20. Die VOT-Story stützt sich auf die Schaffung eines effizienten Qualifizierungsprojekte-Marktplatzes.

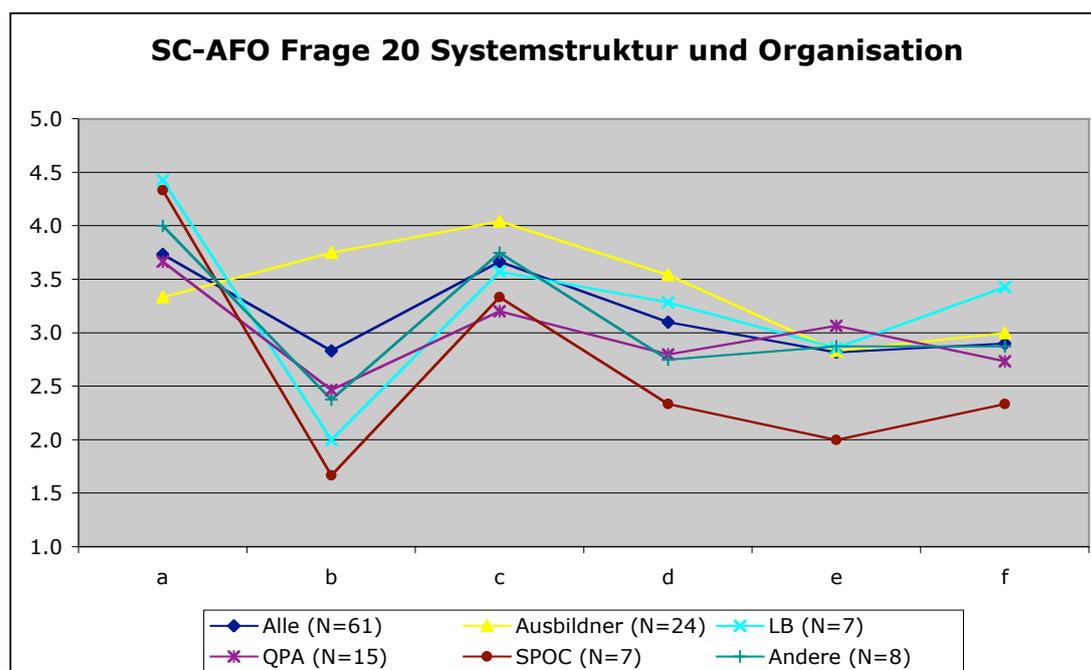
Geben Sie bitte Ihre Meinung dazu ab.

- | | |
|----------|--|
| a | Die Schaffung eines gesamtschweizerischen Marktplatzes ist mit den verfügbaren technischen Ressourcen möglich und wird mit einer guten Organisation und mit der entsprechenden Bereitschaft der Gruppengesellschaften gelingen |
| b | Die Schaffung eines Marktplatzes mit genügend Projekten ist unrealistisch und wird die flächendeckende Umsetzung der VOT-Story sehr erschweren |
| c | Die Gruppengesellschaften haben Schwierigkeiten in der Bereitstellung der Projekte |
| d | Das Risiko des Marktplatzes besteht darin, dass viele Projekte nur pro forma aufgeschaltet werden, da sie direkt «unter der Hand» vergeben werden |
| e | Einen Marktplatz wird man allenfalls je für die drei sprachlichen Regionen schaffen können |
| f | Ein effizienter Marktplatz wird nur dann möglich sein, wenn auch Projekte von anderen Unternehmungen einbezogen werden können |

Bewertung: 5 = trifft voll zu 1 = trifft nicht zu

³⁸ Die Bedenken werden teilweise sehr pointiert ausgedrückt: „*Le qualimarché risque de ne pas exister, faute de projets.*“ (FSR.04:14). „*C'est le point noir de VOT Story, c'est utopique, ce n'est pas gérable, c'est complètement à côté de la réalité.*“ (Zulauf 2004, 19)

Abb. XVIII: Zum Qualifizierungsmarktplatz (QMP)



Die Lernenden halten mit ihrer Kritik nicht zurück: Nach dem Hinweis, dass sie bei der Suche nach Projekten den Qualimarktplatz umgehen und “über Connections im Hintergrund” agieren, werfen sie der Projektleitung vor “das Problem vor sich hingeschoben zu haben, obwohl der Qualimarktplatz als das Herz des ganzen Systems dargestellt wurde.” (Imfeld et al. 2004, 7)

Grund genug, um den QPM oben auf der Handlungsbedarfsagenda anzusetzen.

5.11. Berufsschulen

Leitfragen

1. *Wie ist und wie entwickelt sich die Wahrnehmung der zwei Lernumgebungen (Betrieb, Schule) beim LG/L? Können daraus Probleme entstehen?*
1. *Welche Kontakte haben LB zu den BS? Wie können sie produktiv gestaltet werden?*
2. *Wie wird die Projektarbeit von den BS wahrgenommen? Wie verträgt sich die Projektarbeit mit der Didaktik der BS?*
3. *Wie wurden die Kommunikationsprozesse mit den BS gestaltet? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?*

„Wegen der Swisscom wird die Berufsschule keinen Systemwandel durchsetzen“, so lapidar hat sich ein Akteur angesichts der Problematik der Abstimmung zwischen VOT-Story und Berufsschulen ausgedrückt. Dies dürfte im Prinzip auch zutreffen, wie auch aus den Resultaten der Abschlussumfrage (Abb. XIX) herauszuspüren ist. In der Tat scheinen die Vorbehalte noch ziemlich ausgeprägt zu sein, und v.a. gehen die Meinungen der Akteure bei allen Fragen nicht unerheblich auseinander. Bei einer „vorsichtigen“ Haltung der übrigen

Akteure, zieht sich die Polarisierung zwischen Lernbegleitern und Ausbildern über alle Fragen hinweg.

Auffallend ist etwa, dass beinahe ein Drittel (31%) nicht an eine positive Auswirkung einer gemeinsamen Basis im Bereich des projektorientierten Lernens glauben. Immerhin lässt sich aber auf zwei Faktoren aufbauen: Die positive Einstellung der Lernbegleiter und 54% der Akteure, die von der konstruktiven Wirkung konstanter Kontakte überzeugt sind.

Wir denken, dass diese Bemühungen grosse Aufmerksamkeit verdienen, denn die Abstimmung des neuen Ausbildungssystems mit der Berufsschule und den Schulbehörden ist zu wichtig, als dass sie vernachlässigt werden könnte. Dabei gilt es, Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen:

- in **formaler und institutioneller** Hinsicht (Entscheidungskompetenzen, Einhaltung von Lehrplänen und Vorschriften etwa im Bereich der Leistungsbeurteilung, Anerkennung von Kompetenzen, finanzielle Auswirkungen, usw.),
- im Bereich der **Organisation** (Schulbesuch, Abstimmung von Kursen und Projekten, usw.),
- in **inhaltlicher und didaktischer** Hinsicht (Koordination der Inhalte, didaktische Orientierung, usw.).

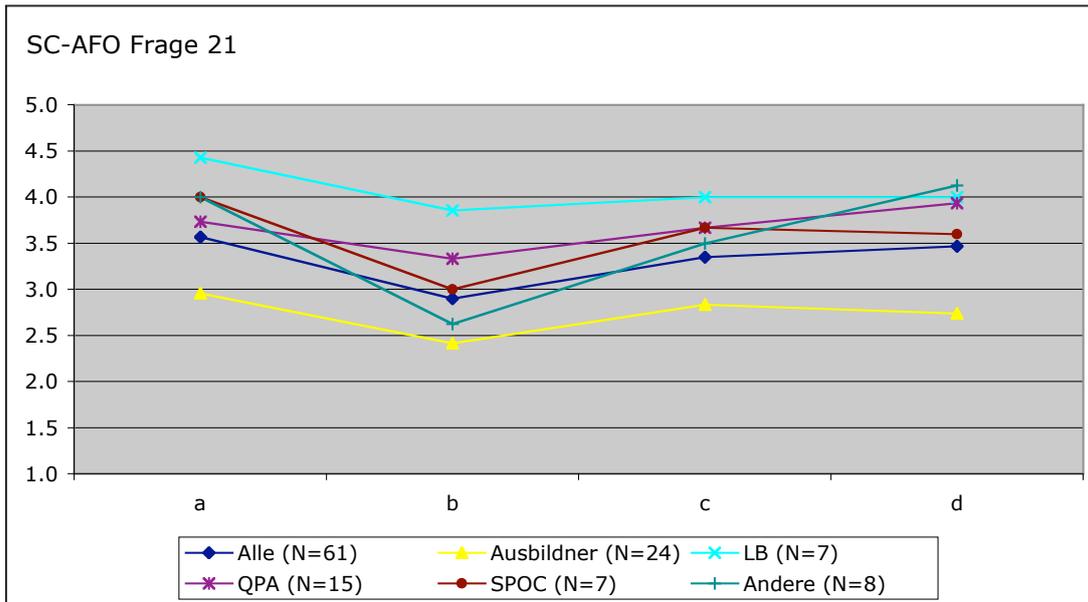
Vieles dürfte von den Einstellungen abhängen. Neigen diese dazu, negativ zu sein, so wird Zusammenarbeit schwieriger. Deshalb sollten entsprechende Signale wahrgenommen und zur Diskussion gestellt werden. Stellvertretend hiezu kann die Einstellung der Lernenden erwähnt werden, die sich im Verlaufe des Prototyps so verändert hat, dass weniger glauben, „in der Schule viel Nützliches zu lernen“ (vgl. Tabelle12, S. 44).

Generell muss hervorgehoben werden, dass in der Berufsschule ein Wandel und ein Umdenken stattfinden, die auch wesentliche Aspekte der VOT-Story betreffen, so etwa im didaktischen Bereich, wo selbständiges Lernen und Projektlernen immer wichtiger werden. Damit dürfte die Richtung der Innovationen in der Berufsschule und bei der Swisscom in vielem übereinstimmen und für eine Dialogbasis sorgen. Damit kann auch die eingangs zitierte Äusserung dahingehend relativiert werden, dass auch in der Berufsschule ein ähnlicher Wandel im Gange ist, der die Abstimmung begünstigen dürfte.

Frage 21. Das neue Ausbildungssystem muss mit den Berufsschulen abgestimmt werden. Geben Sie Ihre Meinung zu folgenden Aspekten an.

- | | |
|----------|--|
| a | Die Abstimmung mit den Berufsschulen sollte möglich sein, sofern eine gegenseitige Bereitschaft vorhanden ist |
| b | Da die Grundsätze eines projektorientierten Lernens auch in der schulischen Berufsbildung wichtig sind, sollte die Abstimmung keine grossen Probleme verursachen |
| c | Die Abstimmung mit den Berufsschulen wird gelingen, wenn die Schulen ihren Lehrplan modular aufbauen werden (ähnlich wie im Rahmen der Informatik) |
| d | Die Abstimmung wird gelingen, wenn konstante Kontakte aufgebaut werden können |

Bewertung: 5 = trifft voll zu 1 = trifft nicht zu

Abb. XIX: Die Abstimmung mit den Berufsschulen

5.12. Kommunikation

Leitfragen

1. Inwiefern eignen sich die KP, den LM zu fördern? Wie entwickelt sich die soziale Interaktion unter und zwischen den LG/LM und den anderen Projektakteuren?
2. Wie entscheidend sind die KP für die neue LK? Welche Kommunikationstypologien zwischen den Akteuren wirken sich günstig bzw. ungünstig aus? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?
3. Von welchen Kommunikationstypologien ist am ehesten ein Mehrwert a) für den LM und b) für die Swisscom zu erwarten?
4. Wie wurden die KP mit den BL/BS gestaltet? Wo sind Optimierungsmöglichkeiten zu orten?

Die Relevanz der Kommunikation für die Einleitung von Veränderungsprozessen und insbesondere für deren Kontinuität steht in einem Grossprojekt wie der VOT-Story ausser Frage. Darauf wurde bereits im Zwischenbericht hingewiesen. Die dort zitierten Äusserungen von zahlreichen Akteuren dokumentierten auch Mängel in der bisherigen Kommunikationspraxis. Diese Kritik fand in der Umfrage aus der französischen Schweiz eine Bestätigung, wo zwar keiner der interviewten Ausbilder schlicht über Mangel an Information klagte, jedoch viele deren Qualität kritisierten.³⁹

In der Abschlussumfrage wurde eine erste Frage zur Wirksamkeit der Information gestellt.

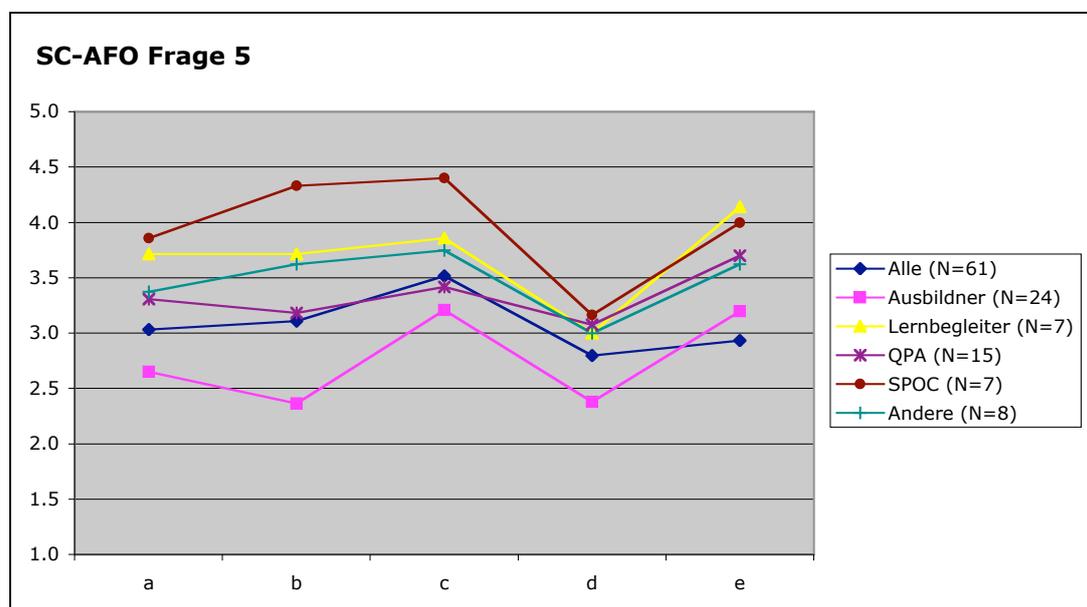
³⁹ Insbesondere wird der Wunsch nach einer präziseren und konkreteren Information laut: « Il faudrait une politique plus transparente. ». « Il faudrait que les messages soient vraiment clairs: que doit-on mettre en œuvre de ce qui figure dans la documentation? ». Un des points sensibles réside dans les changements perçus dans la gestion du projet et dans le manque de précision quant au calendrier de mise en œuvre : « Il faudrait que l'on explicite les échéances précises. ». « Il faudrait mieux savoir ce qu'il faut faire en priorité dans cette VOT Story. [...] Il faudrait une méthode chronologique de ce qu'on fait, pas à pas. ». (Ibid., 25)

Frage 5. Schätzen Sie bitte, wie wirksam aus Ihrer Sicht die Information und Kommunikation innerhalb der VOT-Story war.

- a allgemein
- b für die Lernenden
- c für die Lernbegleiter
- d für Qualifizierungsprojektanbieter (QPA)
- e für SPOC

Bewertung: 5 = sehr gut 1 = sehr schlecht

Abb. XX: Wirksamkeit von Information und Kommunikation



Die Sprache der Abb. XX ist ziemlich klar: Generell wird die Information als „ausreichend“ bezeichnet (die Kurve aller Befragten verläuft entlang dem Wert 3 = ausreichend), gleichzeitig gehen die Repräsentationen stark auseinander, wobei die Ausbilder deutlich unzufrieden sind (vgl. auch Abb. XXI). Dies ist insofern etwas überraschend, als die Ausbilder bereits seit längerer Zeit in einen internen Qualifikationsprozess eingespannt sind. Man wird demzufolge auf die Qualität der Kommunikation achten müssen.

Nimmt man die einzelnen Items in Betracht, so fällt auf, dass „allgemein“ (Item a) betrachtet, 34% der Akteure die Information als „gut“ (niemand schätzt sie als „sehr gut“ ein) und rund 1/4 als „schlecht“ oder „sehr schlecht“ wahrnimmt. Was die einzelnen Zielgruppen anbelangt, so lässt v.a. die Information der Lernenden aufhorchen: Sie wird durchschnittlich als knapp ausreichend eingeschätzt, während rund 30% (vorwiegend Ausbilder) sie als „schlecht“ oder „sehr schlecht“ einstufen.

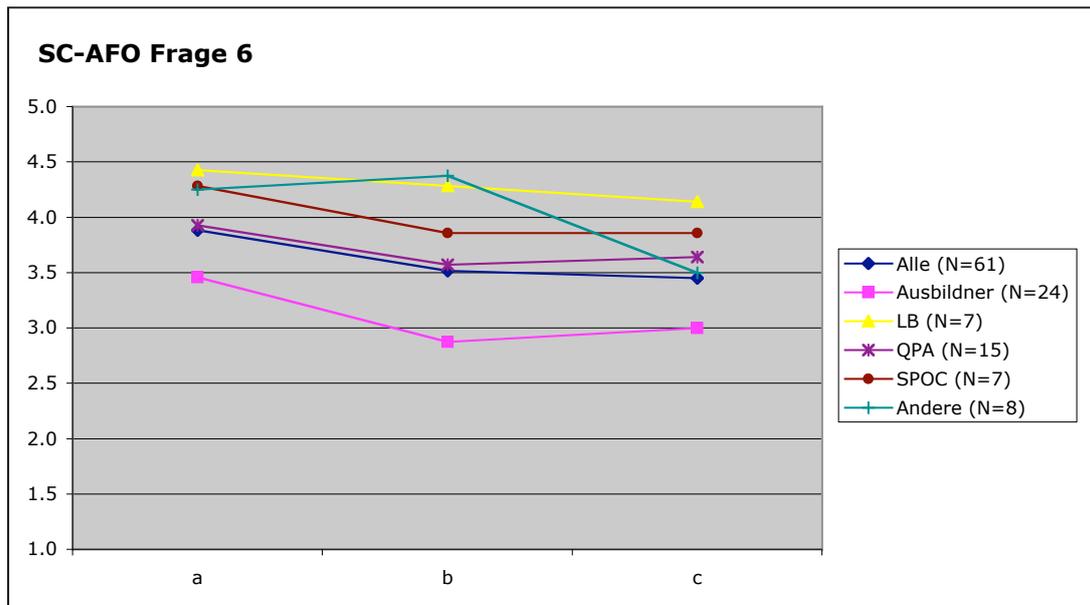
Inhaltlich gibt die Abb. XXI Aufschluss. Erachtet man sich einerseits über Grundsätze und Ziele der VOT-Story als gut und über deren Strategie als zufriedenstellend informiert, ist man andererseits ob der Gestaltung der persönlichen Rolle etwas weniger im Klaren. Auch aus dieser Sicht sollte das Auseinandergehen der Meinungen für die Entwicklung bzw. Erneuerung einer Strategie berücksichtigt werden.

Frage 6. Schätzen Sie bitte Ihren persönlichen Informationsstand ein

- a zu den Grundsätzen und Zielen der VOT-Story
- b zur Strategie und Vorgehensweise der VOT-Story
- c zur Gestaltung der persönlichen Rolle

Bewertung: 5 = sehr gut 1 = sehr schlecht

Abb. XXI: Persönlicher Informationsstand der Akteure



Im Zwischenbericht plädierten wir für eine Anpassung der Kommunikationsstrategie und hoben folgende Aspekte hervor: pro-aktivere, persönlichere und direktere Kommunikation, Schaffung von Transparenz und von Gelegenheiten für den offenen Austausch, Verbesserung des Sprachgebrauchs, Intensivierung der Kommunikation mit den Gruppengesellschaften (Ghisla & Zraggen 2003, 29 f).

Einiges wurde in der Zwischenzeit getan, aber die soeben besprochenen, ex-post erhobenen Meinungen deuten auf Handlungsbedarf. Insbesondere scheint uns die globale Strategie verbesserungsfähig, wobei die eingesetzten Mittel und die angesprochenen Zielgruppen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Aus Abb. XXII lassen sich die von den Akteuren präferierten Mittel ablesen. Der persönliche Kontakt wird am meisten geschätzt. Aber gerade der grosse Aufwand, der zur persönlichen Information notwendig ist, lässt die Notwendigkeit einer differenzierten Strategie hervortreten⁴⁰.

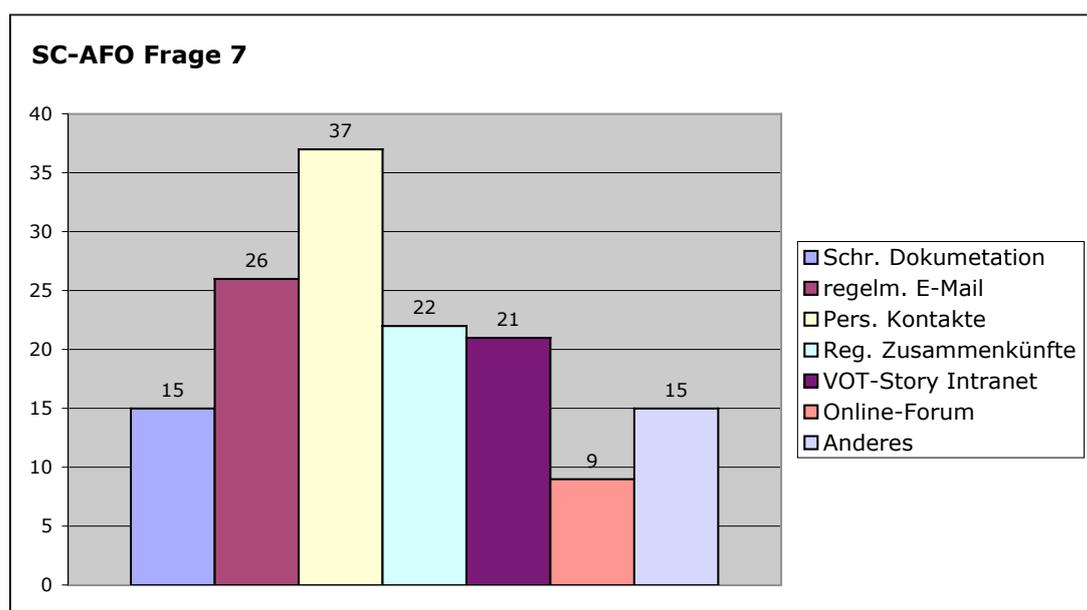
⁴⁰ Unter dem Item "Anderes" wurde u.a. erwähnt:

- Offenheit - keine Geheimniskrämerei
- ehrliche Kommunikation
- Anliegen, Ängste und Nöte der MA ernst nehmen!!!
- Berücksichtigung der Rolle des QPA, unterstützend im Lernprozess, vom Angebot (Bewerbung) bis zur Qualifikation online, mit elektronischer Benachrichtigung
- als SPOC fühlte ich mich z.T. zu wenig informiert über neuste Entwicklungen von Seiten Projektteam. Z.B. nach Steering Boards bekam ich sofort die Ergebnisse vom HR Leiter, vom Projektteam jedoch z.T. erst 2 Wochen später. Schnittstelle zum VOT z.T. schwierig: sind die Umsetzer, jedoch z.T. zu wenig informiert was aktuell läuft.
- vermehrtes Aufklären und Informieren der Linien
- wichtig ist, dass die Infos bedürfnisgerecht sind. Je nach Rolle, ist sicherlich eine umfassende, schriftliche Dokumentation (evtl. nur 3 - 4 mal jährlich) sinnvoll, wer laufend auf die neusten Infos angewiesen, ist sicherlich mit einem regelmässigen Mail oder dem Online-Forum gut bedient, etc.)

Frage 7. Wie müssten Information und Kommunikation allenfalls verbessert werden? (Mehrfachantworten möglich)

durch eine umfassende schriftliche Dokumentation
 durch regelmässige Mail-Informationen
 durch vermehrte persönliche Kontakte
 durch regionale Zusammenkünfte
 durch eine regelmässige Aktualisierung über das VOT-Story Intranet
 durch ein Online-Forum
 Anderes:

Abb. XXII: Verbesserung von Information und Kommunikation



5.13. Wertschöpfung

Gleichsam die Aussagen aus dem Zwischenbericht (Ghisla & Zraggen 2003, 30 ff) bestätigend, zeichnet die Abb. XXIII mit den Antworten aus der Abschlussumfrage ein gesamthaft positives Bild der potentiellen Wertschöpfung, die die Swisscom mit dem neuen Ausbildungssystem erzielen kann. Natürlich handelt es sich dabei um die auch ein Eigeninteresse ausdrückenden Erwartungen der beteiligten Akteure, und dennoch dürfte es sich um einen bedeutsamen Befund handeln: Diese positive und weitgehend einheitliche Einstellung wirkt sich auf die Motivation und auf das Handeln der Schlüsselpersonen im Projekt aus. Insbesondere sind 80% der Akteure von der Opportunität überzeugt, dass die Swisscom die Ausbildung im Konzern behält, da davon „eine Wertschöpfung in wirtschaftlicher Hinsicht und bezüglich Konzernkultur erwartet werden kann“ (Item *e*). Zu den differenzierten Aspekten des Wissensmanagements (Item *c*) und der Entwicklung in Richtung einer lernenden Organisation (Item *d*) sind die Vorstellungen etwas zaghafter, sie stützen aber deutlich eine diesbezügliche Stossrichtung der VOT-Story.

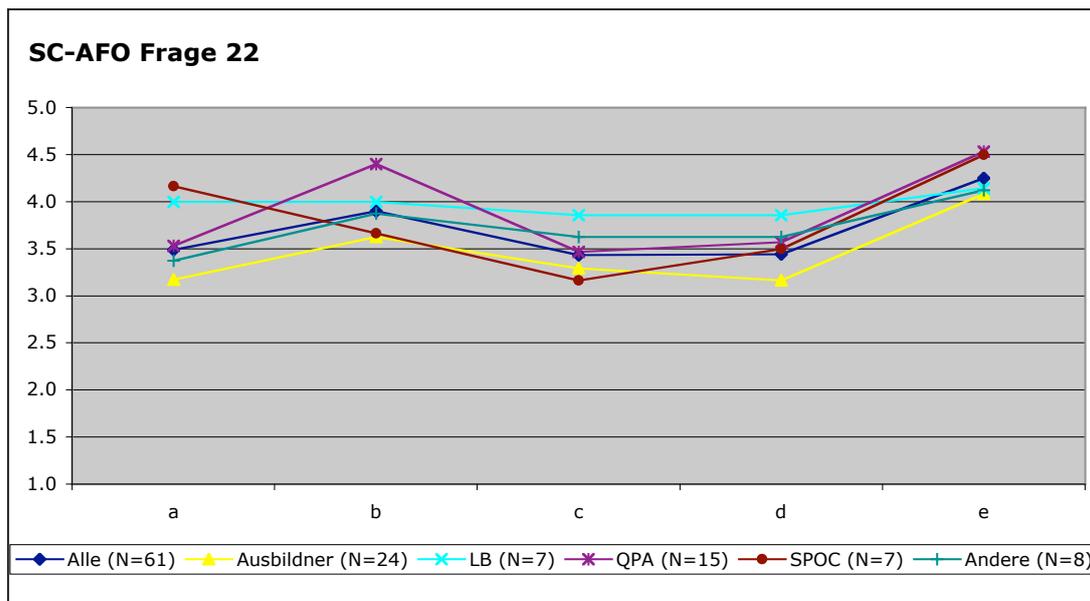
Bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass 75% der Beteiligten glauben, dass die VOT-Story die Entwicklung der Lernenden zu selbständigen und eigenverantwortlichen Menschen fördern kann (Item *b*).

Frage 22. Von der flächendeckenden Umsetzung der VOT-Story erwartet man eine Wertschöpfung. Geben Sie bitte Ihre Meinung dazu an.

- a** Eine Wertschöpfung ist im wirtschaftlichen Bereich durchaus realistisch
- b** Die Wertschöpfung liegt v.a. im persönlichen Bereich der Entwicklung der Lernenden zu selbständigen und eigenverantwortlichen Menschen
- c** Die Wertschöpfung liegt v.a. im Bereich des Wissensmanagements und einer entsprechenden Unternehmungskultur
- d** Die Wertschöpfung liegt v.a. im Bereich der Unternehmung als Ganzes und der Gruppengesellschaften, die so zu lernenden Organisationen werden
- e** Die Swisscom sollte auf jeden Fall die Ausbildung im Konzern behalten, da eine Wertschöpfung in wirtschaftlicher Hinsicht und bezüglich Konzernkultur erwartet werden kann

Bewertung: 5 = stimme voll zu 1 = stimme nicht zu

Abb. XXIII: Die Wertschöpfung der VOT-Story



5.14. Die Qualifizierung der Akteure

Die Zukunft des neuen Ausbildungssystems liegt vorwiegend in den Händen und v.a. in den Köpfen der Lernbegleiter, der QPAs, der Fachtutors, usw., also der Akteure, die Verantwortung für dessen Funktionieren tragen. Ihre wichtigsten Karten, um das Spiel erfolgreich führen zu können, sind ihre Kompetenzen. In diesem Bericht wurde mehrmals und für die verschiedenen Rollen, auf die Notwendigkeit hingewiesen, in der kommenden Phase der flächendeckenden Umsetzung der Qualifizierung der Beteiligten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Die entsprechende Frage im Abschlussfragebogen vermittelt interessante Hinweise hiezu. Bei der Abb. XXIV fällt zuerst auf, dass sich keine der vorgeschlagenen Möglichkeiten zur Qualifizierung grosser Beliebtheit erfreut. Hinzu kommt, dass die Meinungen teilweise stark auseinander gehen (v.a. Item c). Dies lässt vermuten, dass nur mit differenzierten Qualifizierungsstrategien ein optimales Resultat zu erzielen ist. Sicherlich lässt sich die bisher hauptsächlich praktizierte Strategie der internen, gemeinsam reflektierten Einarbeitung (Item a) bestätigen, zumal sie von einer Mehrheit als *wichtig* bis *sehr wichtig* betrachtet wird, während nur etwa 1/5 nicht davon überzeugt ist. Ähnliches gilt für das Selbststudium (Item b), für die Auseinandersetzung mit erfahrenen KollegInnen (Item d) und für das persönliche

Coaching (Item *e*). Die Meinungen gehen hingegen bezüglich der Schulung durch externe Fachleute auseinander: 28% schätzen sie als *eher unwichtig* oder *unwichtig* ein, und dazu gehören v.a. SPOC, Lernbegleiter und „Andere“, während für etwa 35% eine solche *ziemlich* oder *sehr wichtig* ist.

Wir sind der Meinung, dass ein wohldosierter Einsatz von externen Fachleuten zu Schlüsselthemen der Sache sehr dienlich sein könnte. Sofern man ihnen mit offener Einstellung begegnet, tragen Wissen, Know-How und Meinungen von Aussenstehenden nicht nur zur Qualifikation in einzelnen, spezifischen Bereichen bei, sondern können generell die Reflexion anregen und das Risiko des unkritischen Rückzugs auf sogenannte bewährte Positionen mindern. Die welschen Ausbilder, diesbezüglich angesprochen, plädieren deutlich für den Einbezug von externen Fachleuten. (Zulauf 2004, 17)

Die Projektleitung täte vermutlich gut daran, auf Ausgleich bedacht zu sein: Bei einer Strategie, die die zentrale Karte auf begleitetes und intersubjektiv reflektiertes „learning by doing“ setzt, dürften Inputs von externen Fachleuten oder mit gezielten, auf Selbststudium basierende Materialien, Anklang finden und ihre Wirkung nicht verfehlen.

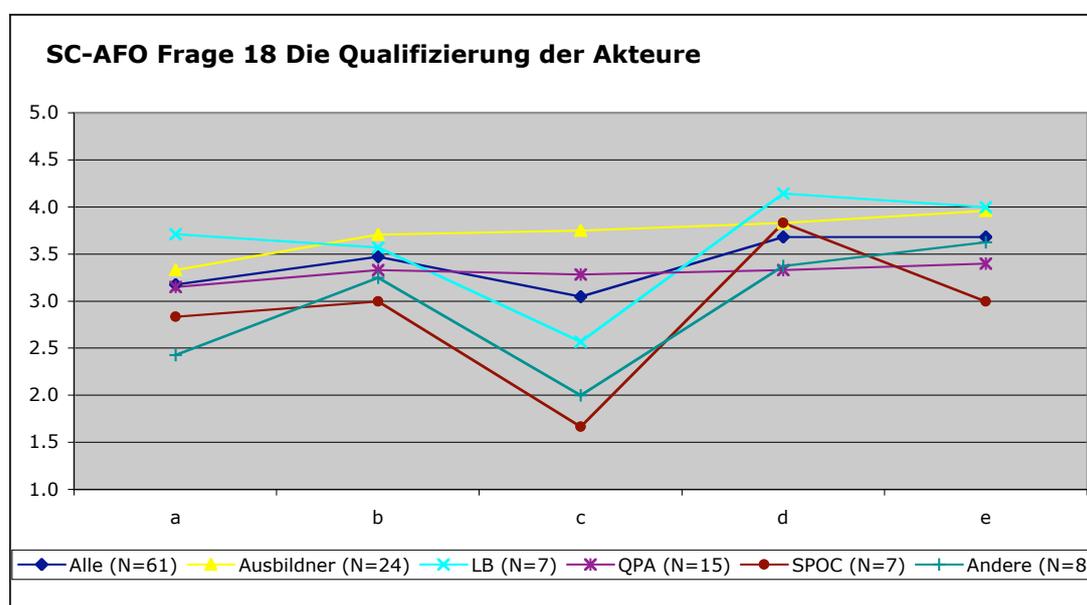
Frage 18. Qualifizierung zu den neuen Rollen.

Geben Sie bitte an, wie wichtig Sie folgende Möglichkeiten der Qualifizierung zu Ihrer Rolle erachten.

- a Nachvollzug des Anforderungsprofils durch Einarbeitung (z.B. im Rahmen der Gitschen-Aktivitäten) bei gemeinsamen Treffen
- b Reflexion «on the job» und Selbststudium anhand von Literatur
- c Eine systematische Einführung durch externe Fachleute (z.B. mit einem Kurs) in die Grundsätze und in die notwendigen Techniken
- d Besuche bei qualifizierten KollegInnen und Auseinandersetzung über deren Erfahrungen
- e Prozessbegleitung (Coaching) analog zur Lernbegleitung im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe

Bewertung: 5 = sehr wichtig 1 = unwichtig

Abb. XXIV: Die Qualifizierung der Akteure



6. Gesamtbeurteilung

Wie kann das System der Neuausrichtung und Neupositionierung der Berufsbildung der Swisscom, soweit es im Prototyp repräsentiert wird,

- von seiner Konsistenz bezüglich der aktuellen Trends in der Berufsbildung (strukturell und pädagogisch-didaktisch) und der Unternehmungsführung (Corporate Governance, Bildungsmanagement, organisationales Lernen) her,
- im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit und auf seine Umsetzungschancen im ganzen Unternehmen,

beurteilt werden?

Mit Verweis auf den Auftrag für die wissenschaftliche Begleitung (Swisscom/BDIII 2002, 3 f) sind dies, zusammengefasst, die Kernfragen, die es zu beantworten gilt.

Wie wir in unserem zweiten Zwischenbericht (Ghisla & Zraggen 2004b) ausgeführt haben, fällt unsere Einschätzung positiv aus. Bereits im Oktober 2003, anlässlich der ersten ausführlichen Stellungnahme schrieben wir: „Die Erkenntnisse, die wir aus der bisherigen Betrachtung der Projektstruktur und ihrer konzeptuellen Fundierung, der laufenden Arbeit und der uns von den Projektbeteiligten vermittelten Hinweise gewinnen konnten, bringen ein Unterfangen zum Vorschein, das nicht nur aufgrund seiner Komplexität sondern vor allem wegen der angestrebten Lösungen beeindruckend ist. Wir gelangten zur Überzeugung, dass die Neupositionierung der beruflichen Ausbildung, wie sie von der Swisscom schweizweit angestrebt wird, wirklich als innovativ und zukunftsorientiert betrachtet werden kann. Die Art und Weise wie das Projekt angegangen wurde, unter Einbeziehung der verschiedenen Akteure, nicht zuletzt der Lehrlinge selbst, ist beachtenswert.“ (Ghisla & Zraggen 2003, 34)

Wir bedienten uns im gleichen Text aber auch der Metapher des Leopardenfells, um darauf hinzuweisen, dass bei einer positiven Grundeinschätzung ebenso etliche kritische Punkte zum Vorschein kamen, die es im weiteren Verlauf des Projekts mit grosser Sorgfalt zu berücksichtigen galt.

Dies ist im laufenden Jahr zu einem beachtlichen Teil geschehen, zahlreiche Entwicklungs- und Korrekturmassnahmen wurden umgesetzt oder zumindest eingeleitet, sodass die VOT-Story weiter herangereift ist und gute Chancen besitzt, mittel- und langfristig zu einer Success-Story zu werden.

Dank der Umsetzung des Prototyps haben innovative Entwicklungen stattgefunden:

- **Auf der Ebene des Systems und der Organisation.** Die konzeptionellen und strukturellen Anpassungen des Prototyps reflektieren in beträchtlichem Ausmass die Philosophie des Modells bzw. das Gedankengut der VOT-Story (Grundwerte, pädagogisches Modell, unternehmensstrategische Ausrichtung) und sie legen eine gute Basis für die flächendeckende Umsetzung. Ebenfalls besteht die Aussicht, die mannigfaltige Wertschöpfung, welche bekanntlich von der internen Ausbildung der Lernenden ausgehen kann, fortzusetzen und gar zu verstärken.
- **Auf der Ebene der Akteure.** Die direkt Beteiligten haben ihre grösstenteils positive Einstellung zu den vorgeschlagenen Innovationen im Verlaufe der einjährigen Erfahrung in der Regel bestätigt oder gar bekräftigt, ohne dabei Kritik vermissen zu lassen. Die Lernenden zeigen sich ebenfalls von den neuen Möglichkeiten motiviert. Ihre Entwicklung in Abhängigkeit von den eingeleiteten Veränderungen ist zwar nach einer so kurzen Zeitspanne noch schwer abzuschätzen, scheint aber tendentiell positiv zu sein, sowohl im Bereich der Persönlichkeit als auch was die Lernergebnisse (Kompetenzaneignung) anbelangt.
- **Auf der Ebene des Projektmanagements.** Mit dem anfangs Mai von der Konzernleitung gefällten Entscheid, das vorgeschlagene, mit dem Prototyp erprobte Modell, flächendeckend einzuführen, wurde ein auf 2006 terminiertes Projektscenario vorgelegt, das wesentliche operative Massnahmen auflegt und einleitet. Damit scheinen die

organisatorischen Voraussetzungen für ein mittelfristig wirksames Change-Management weitgehend bestimmt worden zu sein.

Bei der im zweiten Zwischenbericht vorgelegten Gesamtbeurteilung (Ghisla & Zraggen 2004b, 7 ff), haben wir auf folgende Einwände hingewiesen, die gegenüber dem neuen Ausbildungsmodell vorgebracht werden können:

- Bedenken ob der Möglichkeit, die Komplexität des Systems zu bewältigen, insbesondere die verschiedenen Komponenten systemintern und nach aussen abstimmen zu können. Hierzu gehört die Problematik der Abstimmung zwischen Konzernebene und Ebene der Gruppengesellschaften bezüglich der Funktionen, der Arbeitsteilung, der Kosten, usw.
- Überhöhte Anforderungen an die einzelnen Unternehmungen des Konzerns und
- Überforderung der neuen Rollen (Lernbegleiter, QPA).
- Schwierigkeit der flächendeckenden Ausdehnung auf die französische und die italienische Schweiz, wo teilweise eine andere Berufsbildungskultur besteht und wo die Ausbildung mehr im Schulbetrieb (v.a. Romandie) erfolgt.
- Überforderung der Lernenden, v.a. jener mit sozialen und/oder lernbedingten Schwierigkeiten.
- Schwierigkeit, im Unternehmen eine neue Lern- und Lehrkultur zu entwickeln.

Aufgrund der in diesem Bericht vorgelegten Befunde und beim jetzigen Stand des Projekts, also auf der Basis der im Prototyp gemachten Erfahrungen und der eingeleiteten organisatorischen Massnahmen zur flächendeckenden Umsetzung, sind wir der Ansicht, dass diese Probleme durchaus bewältigt werden können. Allerdings wird dies seitens der Swisscom noch eines beträchtlichen Aufwandes bedürfen, denn die intensivste Arbeit steht noch bevor, und nur mit weiteren Investitionen sind die angestrebten Veränderungen zu erreichen⁴¹.

Wir werden im Folgenden noch knapp und eher zusammenfassend auf einige wesentliche Eckpfeiler des Projekts eingehen. Selbstverständlich stützen wir uns dabei auf die in den vorangehenden Kapiteln vorgestellten Befunde ab, ohne aber im Einzelnen direkt darauf zu verweisen.

Mit dieser Schlussbetrachtung formulieren wir noch Gedanken

- zu unternehmensstrategischen Aspekten,
- zum pädagogischen Konzept und zur Konvergenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Perspektiven,
- zu den Bedingungen eines wirksamen Change Managements,
- zu möglichen Handlungsideen und Prioritäten für den weiteren Verlauf des Projekts.

6.1. Unternehmungsstrategische Aspekte

Moderne Unternehmen sind auf ein umfassendes Bildungsmanagement angewiesen, d.h. Wissen und Kompetenzen müssen bewusst (und nicht nur implizit) als strategische Ressource mit allen Konsequenzen auf organisationaler und individueller Ebene betrachtet und gesteuert werden. Damit verbunden ist die Förderung i) generell einer Kultur wissensorientierter Unternehmen und ii) speziell eines individuellen und organisationalen Lernens. Damit wird auch deutlich, dass sich Bildungsmanagement auf zwei miteinander verbundenen Ebenen abspielt: Die individuelle Ebene, die für die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen (Fähigkeit zum Selbstmanagement und zur Selbstorientierung) sorgt und die organisationelle Ebene, welche zu einer kollektiven Kompetenz bzw. zu einer organisationalen Methode führt.

⁴¹ Pieler meint treffend zum diesem Problem: „Viele Veränderungen scheitern in der Praxis, eil – relativ gesehen – zu wenig Energie in die Umsetzung gesteckt wird.“ (Pieler 2003, 136)

Auf die Verschränkung dieser zwei Ebenen ist ein „lernendes Unternehmen“ angewiesen. Somit scheint auch die Bedeutung der individuellen Grund- und Weiterbildung – etwa im Sinne des lebenslangen Lernens – auf der Hand zu liegen. Die interne Organisation der Grundqualifikation hat mindestens zwei Folgen, die für die Swisscom im Bereich des Bildungsmanagements relevant sein können:

- erstens können die Mitarbeiter konsequent und systematisch zum persönlichen Qualifikationsmanagement hingeführt werden;
- zweitens werden die Wissensträger (etwa QPA, Fachtutors, Lernbegleiter, SPOC) in die Lage versetzt, ihr Wissen zu reflektieren, um es verarbeiten und weitergeben zu können. Die damit einhergehende ständige Überprüfung und Erneuerung des unternehmensrelevanten Wissens ist eine unabdingbare Komponente des organisationalen Lernens, also der Unternehmung als lernende Organisation.

Die Rolle der QPA und der Fachtutors (wobei dieselbe Person ohne weiters und oft beide Rollen annimmt), welche qualifikationsadäquate Projekte aufbereiten und dann die Lernenden gezielt betreuen müssen, scheint gerade diesen Anforderungen einem auf organisationale Kompetenzen ausgerichteten Wissensmanagement zu entsprechen.

Damit soll auch gesagt sein, dass die Swisscom mit der Neupositionierung der internen Ausbildung die Grundvoraussetzungen schafft, um eine Unternehmungsentwicklung voran zu treiben, die vermehrt „... an Stelle herkömmlicher, hierarchischer und arbeitsteiliger Strukturen flache Hierarchien, Dezentralisierung sowie Gruppen- und Projektarbeit setzt und dem Lernen einen zentralen Stellenwert zumisst.“ (Dehnbostel 2001,175)

Nichtsdestotrotz sollte u. E. die Integration zwischen Ausbildung und Wissensallokation und –nutzung, u.a. im Sinne von Synergien zwischen den beteiligten Gruppengesellschaften, bewusster und gezielter – als bisher ersichtlich – gesteuert werden. Denn es ist Mandl und Reinmann-Rothmeier beizupflichten, wenn sie meinen, beim Bildungsmanagement gehe es darum „... Wissen bewusst – und nicht nur unterschwellig und nebenbei – als strategische Ressource zu nutzen, explizit aus mehreren Perspektiven heraus zu fördern und im Denken und Handeln von Organisationen langfristig zu etablieren.“ (Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000, 8)

6.2. Pädagogisch-didaktische Aspekte und Konvergenz zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen

Die bereits zu einem beträchtlichen Ausmass im Prototyp konkretisierten pädagogischen Absichten zielen auf Lernformen ab, die Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation, Flexibilität, Zusammenarbeit und Zielorientierung privilegieren. Daneben ist die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung im Sinne einer vermehrten Beachtung von fachübergreifenden Methoden- und Sozial-/Selbstkompetenzen ein zentrales Anliegen des neuen Ausbildungsmodells, wobei durchaus die Bausteine für eine anspruchsvolle, aber heute im betrieblichen wie im gesellschaftlichen Umfeld mehr denn je nötige reflexive Handlungskompetenz angelegt werden.

Solche pädagogische Anliegen sind heute generell in den Bildungssystemen des öffentlichen wie des privaten Sektors in Ansätzen zu beobachten, was auf eine mögliche Konvergenz von ökonomischen und pädagogischen Interessen hindeutet. Damit liegt u.E. die Swisscom mit der VOT-Story richtig.

Sollte sich inskünftig tatsächlich zwischen öffentlicher, allgemeiner und privater, sowie betrieblicher Bildung eine gemeinsame Rationalität entwickeln und bestätigen können, und zwar ohne dabei die ursprünglichen Identitäten und Interessenwahrnehmungen der beiden Systeme aufs Spiel zu setzen, dann ergäben sich günstige Bedingungen für eine innovative Optimierung des dualen Berufsbildungssystems. Mit der VOT-Story kann die Swisscom hiezu mit einem ergiebigen Experimentierfeld in origineller Weise beitragen, sofern kritische Weitsicht und Bereitschaft zum Dialog weiterhin eine wichtige Rolle spielen können.

Der Nutzen kritischer Distanz dürfte dabei auf der Hand liegen, weshalb wir es nicht unterlassen möchten, mit den Gedanken von Dehnbostel dazu einige Anregungen zu liefern: „(Es) wird verschiedentlich die Auffassung vertreten, dass betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren, oder es wird (...) von der Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft’ gesprochen. (...) Es werden in solcherart Reorganisations-massnahmen zugleich Chancen zur Annäherung von Ökonomie und Humanität gesehen, werden Möglichkeiten zur Einlösung qualitativer Lern- und Bildungsprozesse in der Arbeit erkannt.“ (...) Diese Annahmen sind jedoch hypothetisch. Es liegen bisher keine darauf bezogenen empirischen Untersuchungen vor und somit kein gesichertes Wissen über Umfang und Qualität entsprechender Lern- und Bildungsprozesse. So ist auch die eher ideologiekritische Annahme nicht von der Hand zu weisen, dass Begrifflichkeiten wie ‚lernendes Unternehmen’ und ‚Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft’ die Funktion haben, Widersprüche, Interessengegensätze und wachsende Belastungsfaktoren in der Arbeit harmonisierend zu verklären. (...) Ein wichtiger Indikator dafür, inwieweit tatsächlich von einer Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft die Rede sein kann, liegt in der Veränderung der betrieblichen Sozial- und Machtkonstellation durch ‚modernisierte’ Arbeits- und Hierarchiestrukturen. Diese geben Aufschluss darüber, inwieweit lernförderliche Arbeitsbedingungen, subjektive Freiheitsspielräume und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ermöglicht werden.“ (Dehnbostel 2001, 9)

6.3. Change Management

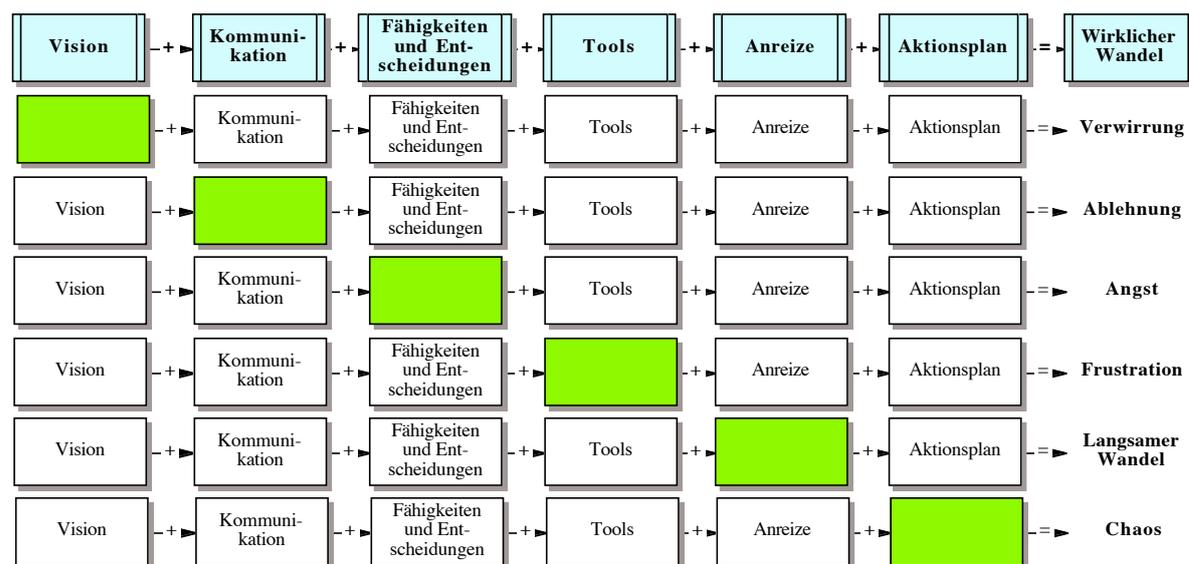
Die Innovation eines Unternehmens, oder genereller einer Organisation, erfolgt wesentlich auf zwei Ebenen: Nicht nur auf jener der Strukturen und ihrer Funktionsweise, sondern auch auf jener der beteiligten Personen, ihrer Einstellungen und Handlungsdispositionen. Langfristig kann nämlich nur das Entstehen eines neuen Professional Common Sense, also neuer Identitäten, die Stabilisierung von Veränderungen sichern (Ghisla 1998; 1999 Kraft 2002b, 234).

Beide wurden im VOT-Projekt berücksichtigt. Dafür, dass man die Wandlung der Personen nicht unterschätzen wollte, zeugt nicht nur die Strategie zu deren direkter Einbeziehung, sondern auch der Auftrag an die wissenschaftliche Begleitung, die Entwicklung ihrer Repräsentationen unter die Lupe zu nehmen.

Für die nun folgende flächendeckende Umsetzung der VOT-Story wurde eine „Philosophie der Umsetzung“ gewissermassen als Kern des Change Managements ausgedacht und operativ eingeleitet (Swisscom 2004a). Den Kern dieser Organisation bilden vier Subprojekte:

- a) die eigentliche Umsetzung der VOT-Story, mit den Kontakten zu den Gruppengesellschaften und mit der Ausbildung der Beteiligten auf der Basis von 4 Eckwerten, nämlich Triangolo, Zielorientierung, Projektlernen, Kompetenzmanagement,
- b) die Schaffung des Qualiportals (Qualimarktplatz),
- c) die Konkretisierung der Basis-Ausbildung für die Lernenden,
- d) die Bestimmung eines Finanzierungsmodells.

Ohne an dieser Stelle näher auf das Projektmanagement eintreten zu wollen, was auch nicht direkt zum Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung gehörte, möchten wir als Anregung ein Modell vorschlagen, das die notwendigen Bedingungen eines wirklichen Wandels aufzeigt und sich in vorzüglicher Weise für eine kritische Überprüfung der Planung eignen könnte. Es stammt von den Arbeiten von D. Pieler und nimmt sechs Komponenten eines Change Management als relevant an: Ausgehend von einer **Vision**, müssen **Kommunikation**, klare **Umsetzungsentscheidungen**, adäquate **Tools**, richtige **Anreize**, und ein **Aktionsplan** stimmen, ansonsten steuert man, je nach fehlender Komponente auf Verwirrung, Ablehnung, Angst, Frustration, langsamen Wandel oder Chaos zu. Abb. XXV veranschaulicht das Modell.

Abb. XXV: Notwendige Bedingungen für den Wandel

Quelle: Siemens Business Service, aus Pieler 2003, 149

6.4. Handlungsideen und Prioritäten

Mit den 4 Subprojekten wurde im Szenario 2006 der Rahmen für die flächendeckende Umsetzung abgesteckt. Folgende Überlegungen nehmen direkt darauf Bezug.

6.4.1. Umsetzung VOT-Story/Ausbildung der Beteiligten

Daten und Diskussionshinweise aus diesem Bericht können zu jedem der vorgesehenen Eckwerte konzeptuelle und inhaltliche Anregungen liefern. Hier seien nur knapp einige uns wichtig erscheinende Aspekte hervorgehoben:

- Die Präzisierung der verschiedenen Rollen, insbesondere der Lernbegleiter und der Fachtutors, ist für die Identitätsfindung und das Funktionieren des Modells nicht hoch genug einzuschätzen.
- Eine intensive Arbeit an den Triangolotypologien dürfte schlussendlich der Lernbegleitung zugute kommen.
- Bei der Qualiplanung bzw. beim Kompetenzmanagement bedürfen die Lernenden einer aktiven und kontinuierlichen, wenn auch abnehmenden und individuell angepassten Unterstützung.
- Projektlernen hängt wesentlich von der Möglichkeit ab, effektiv zu lernen. Dies ist beileibe kein Wortspiel. Der Unterstützung im direkten Lernprozess (Vor- und Nachbereitung) seitens von Fachtutors und Lernbegleitern dürfte nämlich eine entscheidende Rolle zukommen.

Wir denken, es würde sich auf das ganze Projekt positiv auswirken, wenn ein weiterer Eckwert bestimmt werden könnte, nämlich **reflexive Handlungskompetenz**. Mit der reflexiven Dimension wird eine höhere Zielsetzung angestrebt, die sich aber sowohl in menschlicher Hinsicht, etwa für die Entwicklung von ausgewogenen Persönlichkeiten, als auch aus der beruflichen Perspektive bezahlt machen dürfte. Konkret könnte auf zwei Ebenen ein Anfang gemacht werden: Mit dem Angebot von Orientierungswissen, etwa in Form von Modulen bei der Basis-Ausbildung und mit gezielter Arbeit der Lernbegleitung.

6.4.2. Weitere Projekte

Dass ein Subprojekt Qualiportal vorgesehen wurde, deutet auf die Aufmerksamkeit hin, welche diesem Problem zugedacht wurde. Wir können diese Priorität eigentlich nur bekräftigen. Ebenfalls ist die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der Ausbildung entscheidend. Diesbezüglich sollten Kontakte und Zusammenarbeit mit der Berufsschule und den dazugehörigen Institutionen auf nationaler, kantonaler und lokaler Ebene intensiv gepflegt werden. Da diese nicht einfach zu gestalten sind, erlauben wir uns, ein fünftes Subprojekt vorzuschlagen, nämlich **Berufsschulen**. Dabei ginge es darum, Fragen, Probleme und Handlungsvorschläge zu handlen der Akteure im Ausbildungssystem aufzubereiten.

Folgende weitere Themen, verdienen u.E. besondere Aufmerksamkeit:

- Angesichts der Bedeutung der **Kommunikation** wäre es sinnvoll, ein Konzept zu überdenken, das Information und Formation (Ausbildung der Akteure) integriert.
- Ein zentrales Problem besteht darin, genügend, qualitativ ausreichende Projekte zur Verfügung zu stellen. Wir denken, dass diesbezüglich z.B. für QPA **Anreize** geschaffen werden sollten. So wäre etwa wäre an die Prämierung der besten Qualiprojekte zu denken, und zwar nicht nur monetär, sondern mit besonderen (lerngünstigen) Arbeitsbedingungen.
- Die Entwicklung eines Konzepts zum **Bildungsmanagement**, das Wissenserneuerung, Wissensallokation und Wissensvermittlung (Aus- und Fortbildung) auf den Ebenen des Unternehmens als Ganzes und der Individuen integriert, könnte sich auch auf die Klärung der verschiedenen (neuen) Rollen positiv auswirken, welche im Ausbildungssystem zum Tragen kommen.
- Die **Lernenden** haben im VOT-Projekt einen bemerkenswerten Beitrag geleistet. Es wäre sinnvoll, sie weiterhin direkt einzubeziehen.

6.4.3. Die Umsetzung in der französischen und in der italienischen Schweiz

Wertvolle Hinweise zur Situation in der französischen Schweiz gehen aus dem entsprechenden Bericht hervor. Dies wird auch der Fall für die italienische Schweiz sein, sobald die Resultate der dort vom Berufsbildungsamt in Auftrag gegebenen Evaluation bekannt sein werden. Grundsätzlich scheint uns der eingeschlagene Weg der Berücksichtigung kultureller und regionaler Eigenarten mit unterschiedlichen Strategien sinnvoll zu sein, wobei auf die notwendigen Querverbindungen und auf sinnvolle Austauschmöglichkeiten zu achten ist. Wenn die im Szenario 2006 vorgesehenen organisatorischen Vorkehrungen auch in der Romandie und im Tessin zum Tragen kommen, dann sollte auch die notwendige Einheitlichkeit gesichert werden können.

Bibliographie

- Arnold, R. (1996): *Systemlernen und Berufsbildung*. In: Studienverlag, D., *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch*. Harald Geissler.
- Blösch, M. (2002): *Berufsausbildung als Dienstleistung*. LCH-Thema Bildung Schweiz 15.
- Dehnbostel, P. (2001): *Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht*. In: Novak, H., *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Sigma, Berlin. 175-194.
- Dehnbostel, P. (2004). *Die Entwicklung von Kompetenzen in der Arbeit - Möglichkeiten und Grenzen. Eine Allgemeinbildung für die gesamte Berufsbildung?*, Luzern, 23.1.04.
- Dehnbostel, P. & Dybowski, G. (2000): *Moderne betriebliche Lern- und Innovationsansätze - das Projekt BILSTRAT*. In: Dybowski, G., *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung*. Bertelsmann, Bielefeld.
- Dehnbostel, P., Erbe, H. & Novak, H., Eds. (2001): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Sigma. Berlin.
- Fassheber, P. (1984): *Einstellungstheorien*. In: Heigl-Evers, A., *Sozialpsychologie Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Belz, Weinheim und Basel. 209-219.
- Ghisla, G. (1998): *Auf den Spuren von Bildern im Denken und Handeln von Lehrern und anderen Akteuren in der Lehrplanarbeit*. In: Hopmann, S., *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Verlag Rüegger, Chur/Zürich. 155-168.
- Ghisla, G. (1999): *Lehrplanmetaphern und pädagogischer Common Sense*. In: Hopmann, S., *Lehrplanarbeit*. Verlag Rüegger, Chur/Zürich. 124-143.
- Ghisla, G. & Kolb, W. (2001): *Dossier zur Einführung des Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität (RL-BM)*. Bundesamt für berufsbildung und Technologie, Bern.
- Ghisla, G. & Zraggen, B. (2003): *Swisscom-VOT Story. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. USI/Fondazione Poschiavo, Lugano.
- Ghisla, G. & Zraggen, B. (2004a): *EVALABOR - Arbeitsmaterialien*. Università della Svizzera Italiana, Lugano.
- Ghisla, G. & Zraggen, B. (2004b): *Swisscom-VOT-Story. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. USI - ICeF/LIFI, Lugano.
- Imfeld, A., Lüthi, M. & Tschofen, C. (2004): *VOT-Story Die Meinung der Lernenden*. Università della Svizzera Italiana, Lugano.
- Jodelet, D., Ed. (1989): *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Kluge, A. B. M. (2002): *Der Ausbilder als Coach. Motivierte Auszubildende am Arbeitsplatz.*, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Kraft, S. (2002a): *Selbstgesteuertes Lernen - kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigen Konzept*. In: Sackmann, R., *Bildung und Beruf - Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Juventa, Weinheim und München. 195-211.
- Kraft, S. (2002b): *Sozialer Wandel im Unternehmen*. In: Sackmann, R., *Bildung und Beruf - Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Juventa, Weinheim und München. 229-240.

- LeBoterf, G. (2000): *Compétence et navigation professionnelle*. Editions d'Organisation, Paris.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000): *Die Rolle des Wissensmanagement für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft*. In: Reinmann-Rothmeier, G., *Wissensmanagement*. Oldenburg, München Wien. 1-18.
- Mittelstrass, J., Ed. (1996): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. J.B. Metzler. Stuttgart, Weimar.
- Mummendey, H. D. (1984): *Begriff und Messung von Einstellungen*. In: Heigl-Evers, A., *Sozialpsychologie Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Belz, Weinheim und Basel. 199-208.
- Pieler, D. (2003): *Neue Wege zur lernenden Organisation. Bildungsmanagement - Wissensmanagement - Change Management - Culture Management*. Gabler, Wiesbaden.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): *Lernen im Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens*. In: Novak, H., *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Sigma, Berlin. 195-216.
- Roegiers, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Rosenstiel, L. v. (2004): *Rolle in Organisationen aus psychologischer Sicht*. In: Glas, P., *Strategisches Kompetenzmanagement*. Gabler, Wiesbaden. 94-113.
- Sabon, G. (1994): *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage. Pour une intégration réussie des jeunes dans l'entreprise*. ESF, Paris.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline*. Doubleday, New York.
- Sherif, C. W. (1984): *Kostanz und Änderung von Einstellungen*. In: Heigl-Evers, A., *Sozialpsychologie Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Belz, Weinheim und Basel. 220-228.
- Swisscom (2002): *Werte und Kultur*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003a): *Benutzerhandbuch für Qualiprojektanbieter*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003b): *Entwicklungskonzept „Gitschen“ für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003c): *Konzept Swisscom Employability Point (SEP) (Version 3.2.)*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003d): *Lernen und Arbeiten in Projekten*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003e): *Qualiprofil Lernbegleiter*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2003f): *Rollen in der Lernbegleitung*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2004a): *GHR-VOT / Meeting 1.6.04*. Swisscom, Bern.
- Swisscom (2004b): *Heimat - Wo ist der richtige Lern- bzw. Arbeitsort?* Swisscom, Bern.
- Swisscom (2004c): *Selbständigkeit*. Swisscom, Bern.
- Swisscom & Räber, J. (2003): *Swisscom Employability Points (SEP) - Arbeitspapier zur Gestaltung der SEP*. Swisscom, Bern.

Swisscom/BDI (2002): *Die Swisscom VOT-Story*. GHR-VOT, Bern.

Swisscom/BDII (2002): *Neuausrichtung der Berufsbildung. Grundlagen Prototyp*. GHR-VOT, Bern.

Swisscom/BDIII (2002): *Neuausrichtung Berufsbildung. Wissenschaftliche Begleitung Prototyp*. GHR-VOT, Bern.

Swisscom/BDIV (2001): *Neupositionierung der Berufsbildung Swisscom Phase I, Set-Up*, Bern.

Walther, B. (2003): *Outsourcing der Lehrlingsausbildung - Personalwirtschaftliche Aspekte neuartiger Ausbildungskonzepte in Schweizer Betrieben*, Bern.

Weinert, F. E. (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Salganik, L. H., *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen.

Wettstein, E., Bossy, R., Dommann, F. & Villiger, D. (1986): *La formation professionnelle en Suisse*. Conférences des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse alémanique, de Suisse romande et du Tessin, Lucerne et Neuchâtel.

Willke, H. (2001): *Wissensmanagement als Basis organisationalen Lernens*. In: Novak, H., *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Sigma, Berlin. 243-259.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998): *Lehrbuch Evaluation*. Hans Huber, Bern.

Zulauf, M. (2004): *Swisscom - VOT Story - Enquête auprès des formateurs de Suisse romande*. Formation Musique Recherche Zulauf /Università della Svizzera Italiana, Jongny/Lugano.