

Tade Tramm, Jürgen Bischoff, Wiebke Hofmeister, Klaus Wicher

# Berufliche Rehabilitation

## Qualifizieren – Stabilisieren – Vermitteln

Impulse und Ergebnisse aus dem ESF-Projekt „Kaufmann/Kauffrau in einem Europa von morgen (KEM)“

1	Einleitender Überblick.....	5
2	Ausgangslage und Intentionen .....	6
2.1	Die Projektskizze.....	6
2.2	Leitlinien der Arbeitsmarktpolitik in Hamburg .....	8
3	Organisatorische Rahmenbedingungen und Handlungsschwerpunkte des Projekts .....	9
3.1	Organisatorischer Rahmen und Projektverlauf.....	9
3.1.1	Teilnehmergruppe und Organisation.....	9
3.1.2	Zeitlicher Ablauf .....	10
3.2	Kooperationsplattform .....	11
3.3	Arbeitsschwerpunkte .....	12
3.4	Überblick über den Projektverlauf .....	14
4	Arbeitsschwerpunkt Vermittlungsorientierung: Wege in Arbeit .....	19
4.1	Biographisches Arbeiten .....	21
4.2	Reha-Team/Tutorenarbeit .....	22
4.3	Individuelles Coaching/Bewerbungstraining .....	22
4.4	Arbeitsmarktorientierte Beratung.....	23
4.5	Bewerbungsportfolio.....	23
4.6	Schnupperpraktikum und 3-monatiges Praktikum mit integrativem Charakter 23	
4.7	Selbst- und Fremdeinschätzung durch Rehabilitand und Reha-Team - Profiling mit Hilfe des IMBA-Verfahrens .....	24
4.8	Netzwerk .....	25
4.9	Reha-Team-Konferenz bzw. Vermittlungskonferenz .....	26
5	Arbeitsschwerpunkt Prozessbegleitung: Stabilisieren .....	28
5.1	Spezifische Ausgangslage .....	28
5.2	Die Prozessbegleitung im Berufsförderungswerk Hamburg .....	29
5.2.1	Grundsätze.....	29
5.2.2	Kritische Würdigung des bisherigen Ansatzes im Berufsförderungswerk Hamburg .....	30
5.3	Arbeitsansätze im KEM-Projekt.....	31
5.3.1	Spezifische Intentionen .....	31
5.3.2	Reha-Coaching .....	31
5.3.3	Tutoren.....	32
5.3.4	Beobachtungs- und Fragebögen.....	32
5.3.5	Sequenzierung des Prozesses.....	32
5.4	Umsetzung der Maßnahmen im Projektverlauf .....	33
5.4.1	Der RVL als Einstieg in die stabilisierende Prozessbegleitung .....	33
5.4.1.1	Spezifische Ausgangslage.....	33
5.4.1.2	Leitbilder des KEM-Projekts in der Umsetzung im RVL .....	34

5.4.1.3	Organisationsstruktur, Ablauf und Inhalte des RVLs.....	35
5.4.1.4	Zusammenfassung und kritische Betrachtung .....	38
5.4.2	Verlauf des Rehabilitationslehrganges.....	40
5.4.2.1	Zusammensetzung und Veränderungen im Rehabilitationslehrgang bis 2002 .....	40
5.4.2.2	Die zweite Ausbildungsphase bis Ende 2003 .....	42
5.4.2.3	Die dritte Ausbildungsphase: 2004 .....	43
5.4.3	Prozessbegleitung aus einer individuellen Entwicklungsperspektive: Eine Fallstudie.....	44
6	Arbeitsschwerpunkt: Curricular-didaktische Innovationen .....	47
6.1	Die Rahmenbedingungen der curricular-didaktischen Innovationen .....	47
6.2	Problem- und Handlungsbereiche der curricular-didaktischen Innovationen...48	
6.2.1	Spezifische Ausgangslage und die überkommene Theorie-Praxis- Struktur .....	48
6.2.2	Status quo der Curriculumentwicklung und Lernfirmenarbeit im BK- Bereich.....	50
6.2.3	Funktionsübergreifende Mitarbeit am Rehabilitationsprozess .....	52
6.3	Didaktisch-curriculare Innovationsfelder.....	53
6.4	Die Innovationsstrategie des KEM-Projekts .....	58
6.5	Innovationen im Bereich der ökonomischen Basisbildung .....	60
6.5.1	Die didaktisch-curriculare Ausgangsproblematik.....	60
6.5.2	Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Situationen.....	65
A	Grundsätzliches zum handlungsorientierten Unterricht.....	65
B	Modellierung:.....	65
C	Verknüpfung des Lernens im Lernbüro mit dem begleitenden Unterricht.....	67
6.5.3	Lernbüro und Modellunternehmen .....	69
6.5.4	Verknüpfung von Kasuistik und Systematik: Das Personalprojekt .....	78
6.6	Die Innovationen im Bereich E-Business .....	81
6.7	Die Innovationen im Bereich EU-Kompetenzen .....	86
7	Evaluation der Verlaufsuntersuchung des KEm-Lehrgangs .....	88
7.1	Einleitung .....	88
7.2	Ergebnisse .....	89
7.2.1	Einstellung zur Ausbildung .....	89
7.2.2	Selbsteinschätzung der Teilnehmer .....	96
7.2.3	Beurteilung des Lernerfolges .....	100
7.2.3.1	Lernerfolg.....	100
7.2.3.2	Lernstrategien .....	106
7.2.4	Rahmenbedingungen.....	108
7.2.4.1	Persönliche Rahmenbedingungen .....	108
7.2.4.2	Lernumgebung.....	110
7.2.4.3	Begleitender Personenkreis im BFW .....	111
7.2.4.4	Besondere Situationen im BFW .....	113
7.2.5	Vermittlung/Bewerbungsstrategien für einen Arbeitsplatz.....	116
8	Gesamteinschätzung des Projekts unter besonderer Berücksichtigung der Verstetigungs- und Transferchancen .....	118
9	Literaturverzeichnis .....	121
10	Anhang: Materialien und Dokumente .....	125
10.1	Statistische Begriffe zur Evaluation .....	125

10.2	Kriteriengeleitete Analyse des KEm-Lernbüros unter besonderer Betrachtung des Rechnungswesens (Jan Fischer) .....	126
10.2.1	Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Rechnungswesen .....	126
10.2.1.1	Kriterien.....	129
10.2.1.2	Das Modellunternehmen als komplexes Lehr-Lern-Arrangement ...	131
10.2.1.3	Funktionen .....	132
10.2.1.4	Qualitätskriterien .....	135
10.2.2	Darstellung und Analyse des Modellunternehmens .....	137
10.2.2.1	Darstellung der Finanzbuchhaltungsabteilung des Lernbüros „PowerBike GmbH“ .....	137
10.2.2.2	Modellierung der Finanzbuchhaltung .....	138
10.2.2.3	Die Modellierung der Finanzbuchhaltung im Kontext der anderen Abteilungen .....	140
10.2.2.4	Validität der PowerBike GmbH.....	141
10.2.2.5	Qualität des Arbeitshandelns im Modell .....	146
10.2.2.6	Reflexions- und Systematisierungsqualität .....	148
10.2.2.7	Zusammenfassende Bewertung .....	150
10.2.3	Ansatzpunkte zur Revision.....	150
10.2.3.1	Datenstruktur .....	150
10.2.3.2	ERP Integration.....	151
10.2.4	Schlussbetrachtung.....	152
10.2.5	Literaturverzeichnis .....	153
10.3	„Modellierung der Story der PowerBikes GmbH“ (Silke Ohlsen) .....	156
10.3.1	Problemstellung .....	156
10.3.2	Analyse der Ausgangssituation im Mai 2003 .....	157
10.3.2.1	Ausgangssituation im Lernbüro am BFW im Mai 2003 .....	157
10.3.2.2	Bewertung der Ausgangssituation .....	159
10.3.3	Theoretische Grundlagen.....	161
10.3.3.1	Konstruktivistische Ansätze zur Gestaltung von Lernumgebungen .....	161
10.3.3.2	Die Theorie der „Anchored Instruction“ .....	162
10.3.3.3	Der Ansatz des „Goal-Based Scenario (GBS)“ .....	163
10.3.4	Entwicklung der Story 1 und 2.....	167
10.3.4.1	Pragmatische Vorgaben durch das BFW und das Rechnungswesen .....	167
10.3.4.2	Systematische Vorgaben des Hamburger Bildungsplans .....	170
10.3.4.3	Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen.....	171
10.3.4.4	Weitere Erläuterungen und Begründungen zur Entwicklung von Story 1 und 2.....	172
10.3.5	Zusammenhang zwischen den theoretischen Ansätzen und der Entwicklung der Story .....	172
10.3.6	Stand und Ausblick .....	177
10.3.7	Quellenverzeichnis.....	179
10.4	Dokumentation Personalwesen im Rahmen des KEm Projektes 2003/04 ....	180
10.4.1	Erläuterungen zur Dokumentation Personalwesen KEm 2003/04.....	180
10.4.2	Abkürzungsverzeichnis .....	180
10.4.3	Allgemeine Daten zum Personalprojekt .....	180
10.4.4	Die Mitarbeiter der PowerBikes.....	181
10.4.5	Die Teilprojekte .....	182
10.4.5.1	Teil-Projekt 1 – Personalabrechnung (+Teile aus Projekt 6).....	182

10.4.5.2	Teil-Projekt 2 – Neueinstellung .....	188
10.4.5.3	Teil-Projekt 3 – Personalauswahl (+ Teile aus Projekt 5).....	191
10.4.5.4	Lernziele Projekt 5 (erarbeitet von Silke Ohlsen).....	193
10.4.5.5	Teil-Projekt 4 – Kündigung.....	198
10.4.5.6	Teil-Projekt 6 – Lohnformen.....	203
10.4.5.7	Schlussbetrachtung .....	204
10.5	Anlagen.....	207

**Tade Tramm, Jürgen Bischoff, Wiebke Hofmeister, Klaus Wicher**  
**Berufliche Rehabilitation**  
**Qualifizieren – Stabilisieren – Vermitteln**

Impulse und Ergebnisse aus dem ESF-Projekt „Kaufmann/Kauffrau in einem Europa von morgen (KEm)“

## **1 Einleitender Überblick**

Das Projekt „Kaufmann/Kauffrau in einem Europa von morgen (KEm)“ wurde im Jahre 2001 von einer Projektgruppe (Dr. Helmut Volk-von Bialy, Prof. Dr. Tade Tramm, Klaus Wicher) im Berufsförderungswerk (BFW) Hamburg erarbeitet. Die Genehmigung des Projektes erfolgte zum 01. Januar 2002, so dass sich eine Laufzeit bis zum 30. Juni 2004 ergeben hat.

Das BFW Hamburg ist Teil eines Netzwerkes von 28 Berufsförderungswerken in der Bundesrepublik mit dem Einzugsbereich Schleswig-Holstein, Hamburg, Nord-Niedersachsen und westlich Mecklenburg-Vorpommern. Als Zentrum der beruflichen Rehabilitation erbringt das BFW Hamburg für einen Raum mit etwa 5 Millionen Menschen die Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben und in der Gesellschaft.

Das Projekt KEm basiert auf dem Berufsbild der Bürokaufleute, welches im Jahre 1991 neu geordnet worden ist. Dies liegt nun schon einige Jahre zurück, so dass auch aus dieser Sicht Innovationen erforderlich sind, um eine zeitgerechte Qualifizierung zu erreichen, die den Wiedereintritt in den ersten Arbeitsmarkt besser als bisher ermöglichen.

Unsere Gesellschaft erlebt einen tiefgreifenden Wandel, der sich besonders in den sich verändernden Arbeitsbedingungen niederschlägt. Hierzu gehören nicht nur die Änderungen, die direkt in den Unternehmen gegenwärtig sind, sondern auch die durch die IuK-Technologien möglich gewordene räumliche und zeitliche Entkopplung von Arbeitsvorgängen und Arbeitsabläufen. Dies führt insbesondere zu veränderten Qualifikationsanforderungen und zu einem schnelleren Veralten von relevanten Wissensbereichen, so dass Fachkompetenz entsprechend häufiger und zum Teil gänzlich neu aufgebaut werden muss, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Entwicklungen erfolgen dynamisch und mit einer noch nie da gewesenen Geschwindigkeit.

Die veränderten Anforderungen an die qualifizierte Sachbearbeitung haben Baethge/Oberbeck bereits empirisch 1986 erhoben:

„Merkmale der veränderten Arbeitssituationen qualifizierter Sachbearbeiter:

- Zusammenführung bisher getrennt geführter Aufgaben
- Routinetätigkeiten werden vom Computer übernommen
- unterschiedliche EDV-Unterstützung
- Erhöhung von Kommunikation und Kooperation
- Erhöhung von Kontrolle und Transparenz des Arbeitshandelns“.

Festzuhalten ist: Spätestens seit den 90er Jahren des 20igsten Jahrhunderts haben sich die Anforderungen deutlich verändert, auch im internationalen Vergleich (vgl. Dyrenforth 2002, 132).

Hinzu kommt, dass das SGB IX am 01. Juli 2001 in Kraft gesetzt wurde.

Im § 1 des SGB IX wird ausgeführt, dass „Behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen Leistungen erhalten, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken [ ... ]“. Knapp können die wesentlichen Bestimmungen des SGB IX wie folgt zusammengefasst werden:

- Behinderten und von Behinderung bedrohten Menschen ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen,
- Förderung der Teilhabe der Behinderten und von Behinderung bedrohten Menschen an der Gesellschaft, insbesondere am Arbeitsleben,
- zügige Entscheidungen über Zuständigkeit,
- umfassende Information und Beratung,
- Rehabilitationseinrichtungen in ausreichender Zahl und Qualität,
- Verpflichtung zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Leistungen (Empfehlungen),
- Eintritt der Behinderung verhindern (Prävention),
- Aufnahme der Träger der Sozial- und Jugendhilfe in den Kreis der Reha-Träger.

Ebenfalls gravierende Änderungen haben sich in den gesetzlichen Grundlagen ergeben.

Damit wollte der Gesetzgeber die Rechte der Behinderten und die von Behinderung bedrohten Menschen erheblich erweitern und ihnen auch ein Selbstbestimmungsrecht einräumen.

Sowohl die Einführung des neuen Sozialgesetzbuchbandes IX als auch die sich in diesem Arbeitsfeld ergebenden Änderungen waren Anlass dafür, über eine neue Form der Qualifizierung vor dem Hintergrund des Berufsbildes der Bürokaufleute nachzudenken.

## **2 Ausgangslage und Intentionen**

### **2.1 Die Projektskizze**

Das Projekt „KEm“ richtet sich an arbeitsmarktbenachteiligte Menschen, insbesondere an behinderte Menschen mit psycho-sozialen und körperlichen Einschränkungen. Durch das Projekt sollen diese Menschen im Rahmen einer vollständigen Berufsausbildung mit Handelskammerabschluss so qualifiziert werden, dass sie den modernen Anforderungen kaufmännischer Tätigkeiten gewachsen sind. Zertifizierte Zusatzqualifikationen in den Bereichen „E-Business“ und „Tätigkeiten im EU-Kontext“ sollen ein erweitertes Tätigkeitsspektrum eröffnen. Damit soll auch den Entwicklungen in der Wirtschaft Rechnung getragen werden.

Durch die Erprobung neuer Integrationswege soll zudem die schnelle Reintegration der Teilnehmer und Teilnehmerinnen<sup>1</sup> in den Arbeitsmarkt unterstützt werden.

Sowohl mit seinen Inhalten als auch mit seinen methodischen Ansätzen reagiert das Projekt auf einen politisch-gesellschaftlichen und technologisch-organisatorischen Strukturwandel in unserer Gesellschaft.

Verbessert werden soll die berufliche Integration arbeitsmarktbenachteiligter Personengruppen durch:

- neue Berufsbildungsinhalte, diese sind
  - Förderung eines systemischen und prozessualen Grundverständnisses betriebswirtschaftlichen Handelns im erweiterten Rechts- und Marktrahmen der künftigen EU,
  - fachliche und kommunikative Anforderungen an transnationale kaufmännische Tätigkeiten in der EU,
  - fachliche und medienbezogene Anforderungen zur aktiven Mitgestaltung von E-Business-Prozessen einschließlich der Anforderungen an E-Commerce.
- eine neue Lehr-Lern-Konzeption, auf der Grundlage handlungs- und kognitionspsychologisch fundierter wirtschaftspädagogischer Konzepte, die u. a. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz fördert durch
  - kooperatives handlungsorientiertes Lernen in Praxisbezügen über intensiv begleitete Berufspraktika;
  - den Aufbau eines ganzheitlichen Verständnisses für ökonomische Prozesse über individualisiertes Lernen,
  - die Förderung von Medienkompetenz
  - und die Verwendung der Instrumente des E-Business sowie der Förderung berufsspezifischer Englischkenntnisse.
- neue Integrationswege, d. h.
  - Integrationsbegleitung durch Case-Management und individuellen Förderplan und durch eine Vermittlungsberaterin, die in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Zeitarbeitsfirmen, dem IFD und weiteren Vermittlungshelfern die Wiedereingliederung aktiv unterstützt. Dabei sollen auch im Einzelfall Wege außerhalb des Berufsbildes gefunden werden, wenn dies erforderlich wird,
  - Weiterführung der Erfahrungen aus einem HORIZON-Projekt (z. B. handlungsorientierten Lernens, Case-Management) in Richtung „best practices“,
  - Coaching per E-Mail, am Arbeitsplatz und in Form von Supervisions-Gruppen während der Unternehmens-Praktika,
  - Bewerbung als „self-marketing“ (u. a. durch selbst entwickelte Homepages),
  - Integration von Frauen und Männern mit minderjährigen Kindern.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet, obwohl selbstverständlich immer auch die Teilnehmerinnen gemeint sind. Sind bei bestimmten Sachverhalten nur weibliche oder nur männliche Personen gemeint, wird dies durch entsprechende Wortwahl deutlich.

Folgende Schritte sollten realisiert werden:

1. Recherche der Aktivitäten und Konzepte zur Entwicklung eines (Berufs-) Bildungs-Profiles „EU-Kaufmann“,
2. Entwicklung und Erprobung von exemplarischen Curriculum-Elementen einer Basisbildung für E-Business Kaufleute in der EU,
3. Entwicklung und integrative Erprobung einer Zusatzbildung „E-Business-Kaufleute“,
4. Entwicklung eines neuen Kinderbetreuungskonzeptes im Gesamtrahmen von Wohn- und Ausbildungssituation.

Mit dem Personaldienstleister „Zeitwerk GmbH“ wurde darüber hinaus verabredet, Wege zu finden, die behinderten Frauen und Männern mit Kindern in besonders schwieriger Lage die Reintegration in den Beruf ermöglichen. Hierdurch sollen - wenn möglich - generalisierende Verfahren entwickelt werden, die sich als neue Strukturqualität erweisen.

Damit sollen auch Voraussetzungen geschaffen werden, um insbesondere mehr behinderten Frauen den Weg in die berufliche Rehabilitation zu ebnet. Derzeit liegt der Anteil von Frauen in Maßnahmen von Berufsförderungswerken insgesamt nur bei 23 %. Dieser geringe Anteil von Frauen in der beruflichen Rehabilitation ist allerdings auch über die Vorberufe der Teilnehmer zu erklären (z. B. aus gewerblichen Berufen, die traditionell überwiegend von Männern gewählt werden).

## 2.2 Leitlinien der Arbeitsmarktpolitik in Hamburg

In den strategischen Anforderungen für die Metropolregion Hamburg wird ausgeführt, dass die „(2) Anpassung der Qualifikationen und der Beschäftigten und der innerbetrieblichen Arbeitsorganisationen zu den tragenden Säulen des Hamburger Dienstleistungssektors und den industriellen Kernbranchen gehört. Der Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft wird in Hamburg insbesondere in den dort dominierenden Unternehmens- und Distributionsdienstleistungen zu erheblichen Umwälzungen führen....“

Kommentar [MSOffice1]: Quelle?

Durch präventive Maßnahmen, die auf der organisatorisch-technischen Ebene ansetzen, sowie auf der Ebene der Qualifikationen der Arbeitnehmer sollen die Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben und die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern gesichert und das Arbeitsplatzangebot stabilisiert werden.

Diese Leitgedanken prägen auch die Konzeptentwicklung und die Durchführung des Modellprojektes KEm.

Der Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft und der Durchbruch neuer Informations- und Kommunikationstechnologien machen es erforderlich, die Qualifikationen, insbesondere arbeitsloser behinderter Menschen, neu zu bestimmen. Andernfalls wären sie nicht nur durch ihre Behinderung im Nachteil, sondern auch aufgrund ihrer nicht konkurrenzfähigen Qualifikationen.

Durch Qualifizierung soll die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen lebenslangen Lernen verbessert und eine Kompetenzbasis für eine mögliche spätere Tätigkeit im Arbeitsfeld „Tele-Arbeit“ gelegt werden. Dies entspricht ebenfalls den Ansprüchen, die das

neue SGB IX im § 1 (siehe oben) beschreibt. Der für die Arbeitsmarktpolitik in Hamburg zuständige Abteilungsleiter, Hans Nauber, hebt in einer Ansprache hervor, dass „einer effektiven Arbeitsmarktgliederung benachteiligter Gruppen eine hohe Priorität eingeräumt werden [soll], gerade auch zur Sicherung der Tragfähigkeit der sozialen Sicherungssysteme.“<sup>2</sup> Damit sind auch behinderte Menschen zu einer Zielgruppe der Hamburger Arbeitsmarktpolitik geworden, was dem Projekt eine zusätzliche Bedeutung gibt.

### **3 Organisatorische Rahmenbedingungen und Handlungsschwerpunkte des Projekts**

#### **3.1 Organisatorischer Rahmen und Projektverlauf**

##### **3.1.1 Teilnehmergruppe und Organisation**

Das KEm-Projekt war inhaltlich und organisatorisch in die berufliche Rehabilitation behinderter Menschen integriert, die ihren Vorberuf aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausüben konnten. Ähnlich wie die Ursachen der Behinderung, differierten auch die Ausprägungen der dadurch bedingten Einschränkungen erheblich. Da Behinderung und Langzeitarbeitslosigkeit in hohem Maße korrelieren, galt es, ein Augenmerk darauf zu richten, dass Menschen aus der Zielgruppe eine Chance bekommen, zeitnah ins Arbeitsleben zurückzukehren, die erst vor kurzer Zeit (maximal 12 Monate) ihren Arbeitsplatz verloren hatten, um so eine drohende Langzeitarbeitslosigkeit zu verhindern.

In den Rehabilitationslehrgängen des BFW sind Männer deutlich in der Überzahl. Das trifft auch auf Bildungsgänge zu, die üblicherweise - wie das Berufsbild Bürokaufmann/Bürokauffrau - überwiegend von Frauen gewählt werden. Unter der Zielsetzung, einerseits die Erwerbstätigkeit von Frauen zu erleichtern und andererseits deren Chancengleichheit durch eine Erhöhung der Rehabilitationsquote zu fördern, wurde bei der Lehrgangsbesetzung Wert auf einen möglichst hohen Frauenanteil gelegt. Vor diesem Hintergrund wurden zur Erreichung der Zielsetzung in der Planungsphase entsprechende Zusatzangebote (Kinderbetreuung) und organisatorische Anpassungen (variable Lehrgangzeiten, Selbstlernphasen, E-Learning-Angebote) formuliert. Diese Planungszusammenhänge konnten jedoch später vernachlässigt werden, weil die einzig allein erziehende Frau, die sich zur Teilnahme anmeldete, die Betreuung des Kindes im privaten Umfeld bereits optimal geregelt hatte.

Zusätzlich zum üblichen Verlauf der Ausbildung zum Bürokaufmann sollten im Projekt Möglichkeiten erprobt werden, die den Absolventen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen. Das ausdrückliche Ziel war eine dauerhafte und nachhaltige Integration in eine angemessene und auskömmliche Berufstätigkeit. Hierzu wurden einerseits im curricular-didaktischen Bereich Instrumente entwickelt, die später erläutert werden. Andererseits diente ein persönliches Coaching, das insbesondere auf die Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und des Selbstwertgefühls der Lernenden gerichtet war, dazu dieses Ziel zu erreichen. Damit war die Annahme verbunden, dass im ersten Schritt eine erhebliche Stärkung der Motivation und der Aktivität im Lern- und Bewerbungsprozess, im zweiten Schritt ein gestärktes Vertrauen in die eigene berufliche Leistungsfähigkeit erreicht werden könne.

---

<sup>2</sup> Rede von Hans Nauber, Leiter der arbeitsmarktpolitischen Abteilung in der Behörde für Wirtschaft und Arbeit im Rahmen der Europa-Woche zum Thema „Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Perspektiven in Hamburg vor dem Hintergrund der EU-Osterweiterung“, 29. April 2003.

In der Regelausbildung der Bürokaufleute des BFWs sind für einen Lehrgang neben drei Ausbildungsmitarbeitern, eine Rehabilitationsberaterin und eine Lehrgangspsychologin jeweils mit Zeitanteilen vertreten. Dieses Team wurde für das Projekt ergänzt um:

- Eine Mitarbeiterin für die Projektkoordination und den curricular-didaktischen Bereich,
- eine Mitarbeiterin mit einer halben Stelle für das individuelle Reha-Coaching und
- eine Mitarbeiterin mit einer halben Stelle für neue Vermittlungsstrategien.

Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt durch Prof. Dr. Tade Tramm vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg.<sup>3</sup> Als zweiter Kooperationspartner übernahm der Personaldienstleister Zeitwerk GmbH ab Februar 2003 Zuständigkeiten für die Arbeitsmarktorientierung und den Bewerbungserfolg der Teilnehmer.

<b>Planung und konzeptionelle Ausarbeitung</b>	1 Stelle für curricular-didaktischen Bereich	½ Stelle für Vermittlung	½ Stelle für Reha-Coaching	Reha-Leiter und Leiter für Kooperationen, Europa, externe Projekte, verwalten und koordinieren die Projektarbeit
<b>Umsetzung</b>	Ausbildungsteam ohne zusätzliche Ressourcen			
<b>Beratung und Evaluation</b>	wissenschaftliche Begleitung durch Kooperation mit dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg			
<b>Coaching/ Arbeitsmarkt-orientierung</b>	Kooperation mit Zeitwerk GmbH ab Beginn des 2. Semesters			

### 3.1.2 Zeitlicher Ablauf

Das Projekt begann am 01. Januar 2002 und endete am 30. Juni 2004. Die Laufzeit des Projekts gliederte sich in folgende Phasen: Während der ersten 3 Monate wurde das Projekt geplant und erste Umsetzungsschritte im Rehabilitations-Vorbereitungslehrgang (RVL) vorbereitet. Ende März 2002 startete der 3-monatige RVL im BFW Hamburg. Die Ausbildung zum Bürokaufmann begann am 1. Juli 2002 und endete mit der Handelskammer-Prüfung im Juni 2004. Die zweijährige überbetriebliche, vollzeitschulische Maßnahme war in vier Semester gegliedert. Zu Beginn des 2. Semesters fand ein 3-wöchiges und am Ende des 3. Semesters ein 3-monatiges Praktikum an betrieblichen Arbeitsplätzen in Unternehmen statt, zu denen die Teilnehmer selbständig den Kontakt hergestellt hatten. In allen Fällen mussten sie vorab ein einschlägiges Bewerbungsverfahren durchlaufen, wie es für Neueinstellungen im Berufsbereich üblich ist.

<sup>3</sup> Sachbericht zum ESF-Projekt Ziel 3, Berichtszeitraum 2002, Seite 5-6

Jan 02	Projektplanung	RVL - 3 Monate
Jul 02	1. Semester	
Feb 03	Praktikum 3 Wochen	2. Semester
Jul 03	3. Semester	Praktikum 3 Monate
Feb 04	4. Semester	Prüfung Juni 04

### 3.2 Kooperationsplattform

Aus Erfahrungen mit einem inhaltlich vergleichbaren aber überregional angelegten Berufsbildungsprojekt, CULIK<sup>4</sup>, wurde die web-basierte Plattform BSCW<sup>5</sup> für die Kommunikation und den Erfahrungs- und Materialaustausch genutzt. Hier stellte vor allem die Projektkoordinatorin in der Anfangsphase Lehrgangsmaterialien, Sitzungsprotokolle und -ergebnisse sowie Verabredungen zur individuellen Vorgehensweise ein. Trotz einvernehmlicher Teamentscheidung für die Kommunikationsplattform und eines entsprechenden Trainings wurde dieses elektronische Medium im BFW-Team nur unzureichend angenommen. Obwohl jeder Mitarbeiter über einen eigenen Büroarbeitsplatz mit Internetzugang verfügte, waren E-Mails und der Zugriff auf ein Gruppenarbeitsverzeichnis im BFW-Intranet die bevorzugte Form der nonverbalen Kommunikation und des Material- und Informationsaustausches.

Sehr bald geriet sogar der Zugang wie auch das Passwort für den BSCW-Server in Vergessenheit und einige Teammitglieder klagten über Informationsmangel. Insbesondere schien sich eine entsprechende Lücke zwischen Ausbildungsteam auf der einen und den Mitarbeiterinnen des Fachdienstes sowie für Vermittlung und Reha-Coaching auf der anderen Seite aufzutun.

Damit die teilnehmerspezifischen Daten, die bei der individuellen Berufswege- und Ausbildungsplanung eine besondere Rolle spielen, für alle Teammitglieder verfügbar waren, wurde eine spezielle ACCESS-Datenbank für den teilnehmerorientierten Informationsaustausch programmiert. Auf diese konnten nach Abklärung der datenschutzrechtlichen Bedingungen allerdings nur die beteiligten Mitarbeiter des BFW zugreifen. Auf einer Ein- bzw. Ausgabeseite für jeden Rehabilitanden erschienen entsprechende Notizfelder, auf denen die Projektmitarbeiter wichtige Informationen eingeben konnten. Die Datenbank war schnell und unkompliziert einsetzbar.

Selbst dieses einfache Informations- und Dokumentationswerkzeug wurde nur von der Hälfte der acht Zugriffsberechtigten genutzt, von diesen Mitarbeitern aber sehr intensiv, denn es ersetzte die meist handschriftlichen Notizen auf Karteikarten oder „Zetteln“ in

<sup>4</sup> Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für IndustrieKaufleute

<sup>5</sup> Der BSCW-Server beinhaltet eine Kommunikationsplattform im Internet. Den zugelassenen Teilnehmern können unterschiedliche Einsichts- und Zugriffsrechte gewährt werden. Der geschützte Kommunikationsraum wird zentral durch Mitarbeiter der Universität verwaltet. Die Informationsbereitstellung und -nutzung erfolgt jedoch durch die Teilnehmer selbst.

ungeordneten Ablagen. Dennoch scheiterte der intendierte Informationspool an der mangelnden Initiative der anderen Hälfte der Mitarbeiter. Einzig der von der Projektkoordination gepflegte elektronische Terminkalender, der nach jeder Aktualisierung per E-Mail an alle Teammitglieder, z. T. auch über private Mailadressen versandt wurde, konnte sich überall durchsetzen. Er wurde ein unverzichtbares Element der Projektorganisation.

### 3.3 Arbeitsschwerpunkte

Das Projekt ist durch drei Arbeitsschwerpunkte geprägt:

- Vermittlungsstrategien,
- individuelle Reha-Prozessbegleitung und
- curricular-didaktischer Bereich.

Die Vermittlung, d. h. die dauerhafte Wiedereingliederung der Teilnehmer in den Arbeitsmarkt war das übergeordnete Ziel, auf das alle drei Arbeitsstränge ausgerichtet waren. Bezogen auf diese Arbeitsstränge werden innovative Ansätze auf drei Ebenen gesucht und erprobt, nämlich in Hinblick auf

- die jeweiligen Zielsetzungen (zielorientierte Innovationen),
- die spezifischen Prozesse (prozessorientierte Innovationen) und
- die zu Grunde liegenden Strukturen (strukturorientierte Innovationen).

Daraus ergibt sich eine neun Felder umfassende Aktionsmatrix des Projekts KEm:

<b>Dauerhafte Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt</b>	
<b>1. Arbeitsstrang</b>	<b>Vermittlungsstrategien</b>
Zielorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlungsquoten erhöhen durch individuelle Maßnahmen und Beratung</li> <li>• Individuelle Vermittlungspotenziale systematisch erkunden und im Selbstbild verankern</li> <li>• Individuelle Vermittlungshemmnisse erkennen und gezielt abbauen</li> <li>• Abbruchquoten senken durch Verbesserung der Rahmenbedingungen (Bindungskraft)</li> <li>• Nutzen von Netzwerken inner- und außerhalb des BFWs</li> </ul>
prozessorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfen zur Stärkung des Selbstwertgefühls der TN und Unterstützung beim Finden des Stärkenpotentials</li> <li>• Unterstützung der TN bei der Entwicklung von Bewerberprofilen und Bewerbungsstrategien</li> <li>• Maßnahmen zur Förderung des eigeninitiativen Handelns in Bezug auf Qualifizierung und Vermittlung</li> </ul>

strukturorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen im BFW</li> <li>• Aufbau bzw. Verbesserung der Kooperation mit der Zeitwerk GmbH</li> <li>• Professionalisierung der Hilfen für die am Vermittlungsprozess beteiligten Teammitglieder</li> <li>• Optimierung und Transfer von Bewerbungsseminaren</li> <li>• Regelmäßige Implementation von Einzelcoaching</li> </ul>
<b>2. Arbeitsstrang</b>	<b>individuelle Reha-Prozessbegleitung</b>
Zielorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung des Tutorenprinzips</li> <li>• Nutzung aussagekräftiger individueller Förder- und Integrationspläne als Steuerungsinstrument</li> <li>• Entwickeln und Erproben von Indikatoren und Prozeduren zum frühzeitigen Erkennen von Problemen im Rehabilitationsverlauf</li> </ul>
prozessorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung bei persönlichen, familiären, gesundheitlichen und finanziellen Problemlagen</li> <li>• Regelmäßige Reflexions- und Lernberatungsgespräche mit dem Tutor</li> <li>• Verbesserung der Ausbildungsberatungen und Zusammenarbeit mit den Beteiligten durch Nutzung zusätzlicher Informationsstrukturen</li> </ul>
strukturorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivierung und strukturelle Absicherung der Tutorenarbeit; Erarbeitung von Beratungsstrategien für Tutoren</li> <li>• Erarbeitung von Gesprächsleitfäden, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen sowie Beobachtungsbögen.</li> <li>• Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Informationen aus unterschiedlichen Professionen über jeden TN</li> </ul>
<b>3. Arbeitsstrang</b>	<b>Curricular-didaktischer Bereich</b>
Zielorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis kaufmännischer Arbeitsprozesse und ökonomischer Systemzusammenhänge durch handlungs- und lernfeldorientierte curriculare Arrangements verbessern</li> <li>• Modernisierung und Differenzierung des Ausbildungsangebots</li> <li>• Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen durch Ergänzung des Bildungsplans um Inhalte im Bereich E-Business und EU-Kompetenzen</li> </ul>

prozessorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Beratung und Unterstützung beim Lernen</li> <li>• Feedback im Hinblick auf das individuelle Kompetenzprofil</li> <li>• Förderung der Selbstorganisationskompetenz mit Hilfe der Tutoren im Hinblick auf Ziele und die Planung des individuellen Ausbildungsprozesses und der Praktikumsstätigkeiten</li> <li>• Hilfe bei der Entwicklung von Lernstrategien</li> <li>• Förderbedarfe erkennen und Fördermaßnahmen anbieten</li> <li>• Erbrachte Leistungen und Teilabschlüsse werden zertifiziert</li> </ul>
strukturorientierte Innovationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreicherung bisheriger Ausbildungspraxis um komplexere Lehr-Lern-Arrangements, die handlungs- und problemorientiertes Lernen fördern</li> <li>• Weiterentwicklung des Modellunternehmens als komplexen Lerngegenstand (Lernen am Modell) und als durchgängige Lernumwelt (Lernen im Modell)</li> <li>• Verbesserung der Validität des Modellunternehmens im Hinblick auf Arbeitsprozesse und ökonomische Datenstruktur</li> <li>• Umstellung der Lernbüroarbeit auf ein arbeitsteiliges Modell</li> <li>• Integration einer Software zur Außensteuerung der Prozessabläufe</li> <li>• Vernetzung der Arbeit mit der ERP-Software HS</li> <li>• Entwicklung curricularer Einheiten zur Verzahnung der Lernbüroarbeit mit systematisierenden Lernprozessen im Sinne des Lernfeldkonzepts</li> </ul>

Die spezifische Stärke dieses Projektes liegt in seinem ganzheitlichen Ansatz. Die einzelnen Arbeitsstränge sind nicht unabhängig voneinander zu bearbeiten, da ihre verbindenden Glieder die Teilnehmer sind. Ein wichtiger Aspekt ist die Entwicklung von Strategien, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Dass dies ein Aspekt präventiver Arbeitsmarktpolitik sein kann, ist leicht nachvollziehbar.

### 3.4 Überblick über den Projektverlauf

#### 2002

Die zusätzlichen Stellenkapazitäten konnten zunächst nicht besetzt werden, da das Bewilligungsverfahren noch nicht abgeschlossen war. Da das entsprechende Personal noch nicht eingesetzt werden konnte, fand auch keine konkrete Projektplanung statt.

Zwischen Februar und Juni konnte die zusätzliche Stelle für den curricular-didaktischen Bereich zunächst zur Hälfte besetzt werden. Die ½-Stelle für die Konzeption von Vermittlungsstrategien wurde erst im Mai besetzt. Durch diese Verzögerungen gab es von Beginn an ein Defizit im Hinblick auf konzeptionelle Planungsarbeiten. Diese Planungen wurden teilweise von engagierten Teammitgliedern übernommen und durchgeführt, sodass zu Beginn der Ausbildung im Juli noch die ursprünglichen Projektideen verfolgt werden konnten. Im August musste das Ausbildungskonzept gründlich modifiziert wer-

den, da ausgerechnet diejenigen Teammitglieder aufgrund von Krankheit bzw. Schwangerschaft ausfielen, die die bisherigen Defizite ausgeglichen hatten.

Angesichts der personellen Ausfälle ließ sich in der Zeit von Juli bis Oktober auch das modifizierte Projektkonzept nur dadurch realisieren, dass die für konzeptionelle Arbeiten vorgesehenen Kollegen immer wieder Teile der Regelausbildung übernahmen. Da sich aus diesem Einsatz wichtige Impulse für die konzeptionelle Arbeit ergaben und zugleich die Sensibilität der Projektmitarbeiter für praktische Probleme im Einsatzfeld entwickelt wurde, ist dieser zeitlich befristete Einsatz von Projektmitarbeitern in der Regelausbildung als förderndes Element zu gewichten. Die Einstellung neuer Kollegen erfolgte im November.

Die ursprüngliche Planung im curricular-didaktischen Bereich sah vor, ein neues Ausbildungskonzept zu erarbeiten und umzusetzen, das bestimmten Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Situationen genügt. Wesentlicher Gestaltungsraum sollte dabei das „Modellunternehmen“ mit den dazugehörigen Lernsituationen und kaufmännischen Kernproblemen sein. Die Modellierung solch komplexer Lernumwelten bedarf einiger Zeit und Erfahrung, und sie stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität und Innovationskraft eines Ausbildungsteams. Aufgrund der oben genannten Probleme, aber auch um unter den veränderten Bedingungen in der Lage zu sein, exemplarische Abläufe grundsätzlich neu zu gestalten, wurde die Idee modifiziert, die Ausbildung umfassend zu verändern. Eine punktuelle Anreicherung bisheriger, erfolgreicher Ausbildungspraxis wurde zur neuen Zielsetzung. Damit blieben bewährte Elemente des Lehrgangskonzepts erhalten.

In den Bereichen Vermittlung und Reha-Coaching stellte sich sehr bald heraus, dass aufgrund der Teilnehmerstruktur kein Anlass bestand, ein Konzept für die Reintegration bzw. spezielle Unterstützung von Frauen mit Kindern zu entwickeln. Die von den Rehabilitationsträgern zugewiesene Teilnehmergruppe entsprach nicht dieser Zielgruppe.

## **2003**

Im Jahr 2003 wurde die curricular-didaktische Planung auf Grundlage der strategischen Modifikationen umgesetzt. Schwerpunkte hierbei waren die Restrukturierung des Modellunternehmens „PowerBikes GmbH“ auf der Grundlage einer differenzierten Analyse der Datenstruktur und der Arbeitsprozesse, die Einführung arbeitsteiliger Phasen im Modellunternehmen („Vollsimulation“) mit abteilungsspezifisch angelagerten Reflexions- und Systematisierungsmodulen sowie die Erarbeitung und Implementation eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements zum Themenkomplex „Personalwirtschaft“ in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Im ausbildungsbegleitenden Bereich gab es durch die Einführung eines Tutorsystems Modifizierungen, durch die ein erfolgreiches Coaching während der Bewerbungsphasen im Rahmen der Praktika initiiert werden konnte. In der Durchführung von Lernberatungsgesprächen wurden mehrere Erhebungsinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung erprobt (Assessment). Für die Bewertung der jeweiligen Lernbüroarbeit im 2. Semester der Ausbildung wurden Bewertungsbögen eingesetzt, die in der betrieblichen Ausbildung der Firma Daimler Benz entwickelt und von uns modifiziert wurden. Dieses Instrument hat sich bewährt, es half den Teilnehmern, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen und gleichzeitig bot es ihnen im Gespräch einen Leitfaden. Damit wurden die Teilnehmer zu Handelnden im Bewertungsprozess und ihre Handlungskompetenz im

Rahmen der Einschätzung ihres persönlichen Leistungsportfolios wurde gefördert. Die Bewertung wurde nicht mehr als willkürlich empfunden und war für die Teilnehmer transparent, da sie am Prozess und am Ergebnis beteiligt waren.

Im Berichtsjahr haben die Teilnehmer am Beginn des 2. Fachsemesters ein dreiwöchiges Praktikum und in der Mitte des 3. Fachsemesters ein dreimonatiges Praktikum durchlaufen. Für die Teilnehmer wurden bei ihrer Suche nach einem Praktikumsplatz unterschiedliche Verfahren ausprobiert, modifiziert und eingesetzt. Hauptzielrichtung war es, Teilnehmer für Wege zu aktivieren, die ihrem Vermögen, ihrer Belastbarkeit und ihrem Wunsch entsprachen bzw. entgegen kamen und die gleichzeitig effektiv, nämlich erfolgreich waren. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass der Praktikumsplatz eine Berufsperspektive beinhaltet. Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang ein Fragebogen für das dreimonatige Praktikum entwickelt und eingeführt worden. Dieser Fragebogen wurde von den Praktikumsbetrieben ausgefüllt. Wichtig war in diesem Zusammenhang bei allen Beteiligten den Blick zu schärfen, dass es unterschiedliche Wege in Arbeit gibt und geben wird.

Kommentar [wh2]: Seite: 1  
Dieser Fragebogen wäre ein-  
Kandidat für einen Anhang

Das Projekt war durch erforderliche personelle Veränderungen nie gefährdet, da das Reha-Team, die Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung ausgesprochen flexibel mit den wechselnden Konstellationen umgehen konnten. Friktionen ergaben sich jedoch in den Beziehungen zu den Teilnehmern, die vor allem damit Probleme hatten, sich auf neue Ausbilder einzustellen. Hier wurde mit verstärkter Motivation zur Eigeninitiative und mit Reflexionsangeboten reagiert und damit die Selbständigkeit und aktive Beteiligung der Teilnehmer gefördert.

## 2004

Der Berichtszeitraum war von drei wichtigen Abschnitten des Ausbildungsverlaufs geprägt: Der erste Abschnitt betraf das Ende des dreimonatigen Praktikums, dessen Reflexion und die entsprechende Umsetzung der Ergebnisse hinsichtlich der Fachausbildung, insbesondere aber bezüglich der individuellen Wege in Arbeit (Schärfung des Angebotprofils, Bewerbungen, Sicherung der entstandenen arbeitsplatzrelevanten Kontakte). Der zweite Abschnitt war von der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung geprägt und der dritte betraf die Bearbeitung weiterer Module zur Vorbereitung auf arbeitsplatzrelevante Zusatzzertifikate z. B. „IBM-Materialwirtschaft/Finanzbuchhaltung/ Personalwirtschaft“ und „E-Business“. Insbesondere beim Thema E-Business konnte auf den komplexen Lehr-Lern-Arrangements der vorausgegangenen Semester aufgebaut werden.

Die besondere Form der Abschlussprüfung und die Disposition der Teilnehmergruppe vor dem Hintergrund der bevorstehenden Prüfung hatte eine Abweichung von der geplanten curricularen Strategie zur Folge. Die Differenzierungsmodule, die den individuellen Interessen und Leistungsmöglichkeiten der Teilnehmer Rechnung tragen sollten, wurden zu Gunsten eines Prüfungsrepetitoriums in nur sehr geringem Maße angenommen. Da der Mitwirkung der Teilnehmer im gesamten Lehrgangsverlauf eine höchst bedeutende Stellung eingeräumt wurde, musste die curriculare Planung entsprechend umgestellt werden, denn auch sehr leistungsstarke Teilnehmer wollten sich nicht auf Arbeitsformen einlassen, deren Zielsetzung nicht unmittelbar im Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung standen. Auch sie forderten Wiederholungs-, Basis- und Förderunterricht, wie er für die anderen Teilnehmer angeboten wurde. In der Zeit zwischen Praktikumsende und schriftlicher Prüfung (März bis Mai) bestand deshalb in der Lehr-

gangsgruppe wenig Neigung, sich mit leistungsdifferenzierten Zusatzangeboten und Wegen in Arbeit zu befassen.

Vor diesem Hintergrund gelang es dennoch, Lernprozesse zu initiieren, die dem unterschiedlichen Leistungsvermögen entsprachen, jedoch trat die Lernfirma als Trainingsort in den Hintergrund. Mit dem Hinweis auf eine handlungsorientierte Prüfung gelang es, Team- und Gruppenarbeit zur Lösung typischer, arbeitsplatzorientierter Problemfälle zu organisieren. Aufgaben aus vorangegangenen Abschlussprüfungen gaben dafür Einstiegsbeispiele. Die ständige Verfügbarkeit des PCs als Arbeitsmittel und die damit verbundene permanente Zugriffsmöglichkeit auf das Internet sowie eine realistische Bürosituation mit Telefonanlage, Faxgerät und Kopierer waren die Voraussetzung dafür, dass es sozusagen en passant gelang, die entsprechenden Fertigkeiten zu trainieren, die auch als Grundlage für die anschließenden Vertiefungseinheiten E-commerce und Entwicklung zusätzlicher EU-Kompetenz erforderlich waren.

Nach dem für alle Teilnehmer erfolgreichen Abschluss der schriftlichen Prüfung entstand wieder eine größere Offenheit für die besonderen Zielsetzungen des Lehrgangs. Eine Fallstudie aus der Lernfirma, die an die vorausgegangenen Lernarrangements anknüpfte, bildete die Grundlage für die Zertifikatseinheit „E-commerce“, in der auch ein Internetshop eingerichtet wurde, der direkt an die im Lehrgangsverlauf permanent eingesetzte ERP-Software von IBM-HS angebunden war. Die Grundlage dieser Fallstudie bildeten internationale Beschaffungsvorgänge, so dass gleichzeitig eine basale EU-Kompetenz entstehen konnte.

Sowohl der Schwerpunkt EU-Kompetenz als auch die Möglichkeit, ein E-commerce-Zertifikat zu erwerben, werden in das Curriculum für Bürokaufleute im BFW übernommen. Allerdings wird der didaktische Ort anders zu lokalisieren sein. So wird man erproben müssen, ob bereits vor dem Praktikum einzelne Inhaltsbereiche abgedeckt werden können, da sich gezeigt hat, dass diese durchaus Bestandteile aktueller Arbeitsplatzanforderungen sein können. Den Teilnehmern eröffneten sich dann im Praktikum zusätzliche Wettbewerbschancen im Hinblick auf einen Anschlussarbeitsplatz, und sie stünden der nachfolgenden leistungsdifferenzierten Projektarbeit aufgeschlossener gegenüber.

Während des gesamten Berichtszeitraums wurden vielfältige Aktivitäten für die Wege in Arbeit angeboten. Auch hier zeigte sich, dass die ursprüngliche Planung verändert werden musste. Die Notwendigkeit dafür ergab sich einerseits aus der aktuellen Arbeitsmarktlage, deren verschärfte Problematik in dieser Ausprägung im Vorwege nicht absehbar war, andererseits dadurch, dass, wie oben geschildert, die Phase vor der schriftlichen Abschlussprüfung von der besonderen Prüfungsangst und -unsicherheit der Teilnehmer geprägt war. Dennoch wurde für diese zwei Monate ein „Bewerbungsband“ eingezogen: Zu regelmäßigen Zeiten im Wochenablauf wurde trotz der Belastungen durch die Prüfungsvorbereitung intensiv an der beruflichen Wegplanung gearbeitet. Dazu gehörten sorgfältig geplante und individuell angepasste Trainingseinheiten (Bewerbungs- und Telefongespräche, Anzeigenanalyse, Schärfung des individuellen Profils).

Für eine passgenaue berufliche Wegplanung und Einleitung von Bewerbungsschritten bedarf es auf Seiten der Auszubildenden einer genauen Einschätzung der fachlichen Fähigkeiten und persönlichen Voraussetzungen des jeweiligen Teilnehmers, insbesondere, wenn die überfachlichen Kompetenzen im Fokus der Betrachtung stehen. Als Unterstützung zur Ermittlung des Stärkenprofils wurde der Teilaspekt „Schlüsselqualifikation“ des IMBA-Verfahrens (vgl. Abschnitt 4.7) einbezogen. Zielsetzung war es, herausra-

gende Merkmale zu identifizieren und für einen kontinuierlichen Assessmentprozess für alle Beteiligten zu kommunizieren. Es stellte sich heraus, dass die Einschätzungen des Reha-Teams sich in weiten Bereichen signifikant mit der Selbsteinschätzung der Teilnehmer deckten. Im Rahmen der empirischen Verlaufsuntersuchung durch die wissenschaftliche Begleitung konnte in dieser Hinsicht eine Veränderung im Antwortverhalten der Teilnehmer nachgewiesen werden. Vieles spricht dafür, dass die prozessorientierte Beratung die Rehabilitanden dabei unterstützt, eine realistische Selbsteinschätzung zu finden und die daraus abgeleitete Identität zu akzeptieren. Durch diese Herangehensweise wurden die Teilnehmer auf eine umfassende Netzwerkarbeit vorbereitet. Aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation wurde die Vielfältigkeit der unterstützenden Angebote – auch im Anschluss an die Ausbildung – erheblich ausgedehnt. Fast alle Teilnehmer haben sich für eine auf ihre Person zugeschnittene qualifizierte Nachsorge entschieden. Folgende Angebote standen dabei im Vordergrund: Vermittlungsberatung im BFW (Job Train), die Integrationsfachdienste (Profil, Arinet), das Vermittlungskontor und die Möglichkeiten der Zeitwerk GmbH.

Leider hat auch die Kooperation mit der Zeitwerk GmbH (als Vermittler bzw. Anbieter von Zeitarbeit) auf dem schwierigen Arbeitsmarkt kurzfristig nicht die gewünschten Integrationserfolge hervorbringen können. Sie hat aber gezeigt, dass die Außensicht im Rahmen der Fachausbildung, insbesondere aber hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im überfachlichen Bereich von enormer Bedeutung ist. In den Fachseminaren, die der Kooperationspartner zu verschiedenen Themen des Selbstmarketings, der Kundenorientierung und der Stressbewältigung anbot, erwarben die Teilnehmer vor allem personale und soziale Kompetenzen, die ihr Selbstbewusstsein auch in dieser schwierigen Bewerbungssituation stärkten. Diese zusätzlichen Trainingseinheiten wurden anfangs zögernd angenommen, später mussten die Ressourcen erheblich ausgedehnt werden, um die Nachfrage aus dem Lehrgang bedienen zu können.

Die im 3. Semester eingeführten Workshops für das Reha-Team konnten dagegen abgesetzt werden, weil viele Aktivitäten direkt auf Tutoren verlagert wurden und somit keinen Einsatz des Gesamtteams mehr erforderten. Es wurde sichergestellt, dass jeder Teilnehmer stets und unmittelbar einen kompetenten Ansprechpartner hatte, der zeitnah auf Probleme der Prüfungsvorbereitung und besonders im Bewerbungsverfahren reagieren konnte. Für die Absprache reichten die kurzen informellen Wege im Teamraum und die wöchentliche Teamsitzung.

Weiterhin galt, dass aufgrund der Teilnehmerstruktur kein Anlass bestand ein Konzept für die Reintegration bzw. spezielle Unterstützung von Frauen mit Kindern zu entwickeln.

Die Lerngruppe entwickelte sich ähnlich wie BFW-Vergleichsgruppen mit dem Zielberuf Bürokaufmann/Bürokauffrau. Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die wesentlichen Daten:

	TN-Zahl
Männer	14
Frauen	17
Abschlussprüfung bestanden	20

vorzeitiger Abbruch	11
<b>Alter bei Maßnahmebeginn</b>	
unter 25 Jahre	1
25-34 Jahre	17
35-44 Jahre	10
45-54 Jahre	3

Aller Teilnehmer, die bis zum Ende der Ausbildung im Lehrgang verblieben waren, bestanden die Abschlussprüfung zur/zum Bürokauffrau/ Bürokaufmann vor der Handelskammer Hamburg. Die vorzeitigen Abbrüche waren individuellen Problemlagen geschuldet und lassen keine generelle Aussage über besondere Schwierigkeiten oder Dispositionen zu.

Die Eingangsd Diagnosen für die berufliche Rehabilitation waren innerhalb der Lehrgangsguppe sehr unterschiedlich und nicht in allen Fällen durch physische Leistungseinschränkungen dominiert.

Da im Aufnahmeprozess trotz eingehender Assessments nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die eingeschlagene Berufsausbildung für einzelne Rehabilitanden nicht eignet, sind Ausbildungsabbrüche bzw. Umorientierungen auf andere Zielberufe nicht auszuschließen. Fluktuation, die zur Verkleinerung der Lerngruppe führt, und Nachbesetzung sind in der Anfangsphase daher nicht ungewöhnlich. Damit ein erforderliches „Umsteuern“ rechtzeitig erfolgen kann, sind Beobachtungen, Bewertungen, Gespräche und gemeinsame Planungssitzungen mit dem Rehabilitanden vorgesehen und im festgelegten Rhythmus institutionalisiert. Dabei wurde auch im KEm-Lehrgang darauf geachtet, dass „Abbrecher“ nicht ohne berufliche Eingliederungsperspektive blieben und dass bei „Seiteneinsteigern“ einschlägige Vorkenntnisse oder ein höherer Schulabschluss gewährleistet sind, dass der Ausbildungsstand der Lehrgangsguppe schnell erreicht werden konnte. Durch die rechtzeitigen Interventionen wurde eine Stabilisierung der Lerngruppe erreicht, und es gab in den letzten beiden Semestern keine weiteren Lehrgangsabbrüche. Erst angesichts der anstehenden Abschlussprüfung musste sich eine Teilnehmerin auf Grund einer behandlungsbedürftigen Depression in stationäre Behandlung begeben. Sie konnte aber ein halbes Jahr später in den Nachfolgelehrgang einsteigen und hat inzwischen mit Erfolg die Prüfung vor der Handelskammer Hamburg abgelegt.

#### **4 Arbeitsschwerpunkt Vermittlungsorientierung: Wege in Arbeit**

Der Auftrag im KEm-Projekt lautete nicht nur, die Teilnehmer wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren; es sollten vor allem Standards entwickelt werden, die dazu beitragen, das Ziel Integration im Allgemeinen besser zu erreichen. Speziell ging es darum, für einen bestimmten Lehrgang eine Konzeption zu entwickeln, indem die Arbeitsschwerpunkte aufeinander bezogen und weitestmöglich integriert, erprobt und transferiert werden sollten.

Das SGB IX schreibt eine stärkere Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer vor - die standardisierte Bildungsmaßnahme tritt dadurch ein Stück in den Hintergrund. Die frühzeitige Auseinandersetzung mit den Berufsperspektiven erfolgte deshalb individuell und prozessbegleitend.

Die fachliche Ausbildung und die kontinuierliche Arbeit an der eigenen Vermittlungsperspektive waren gleichberechtigte Anliegen und wurden im Prozess möglichst eng miteinander verzahnt.

Im KEm-Projekt wurden die Arbeitsstränge auf mehreren Ebenen verfolgt. Neben zielorientierten, prozessorientierten und strukturorientierten Innovationen stand die Entwicklung erfolgversprechender Vermittlungsstrategien im Mittelpunkt des Ausbildungshandelns. Dazu wurden **Bausteine** entwickelt, die die **Eigenaktivität** der Rehabilitanden förderten und forderten und den **Dialog** zwischen den **Mitarbeitern im Reha-Team** und einzelnen Rehabilitanden intensivierten.

Zwei Ziele standen dabei im Hinblick auf die Arbeitsvermittlung im Mittelpunkt:

1. Aktive Teilnehmer, die aus eigener Motivation Bewerbungsstrategien entwickeln und ihre Selbstvermarktungsfähigkeiten ausbauen.
2. Teilnehmer, die nach Abschluss der Ausbildung in einem angespannten Arbeitsmarkt einen Arbeitsplatz dauerhaft einnehmen können.

Da die Vermittlung in den allgemeinen Arbeitsmarkt das zentrale Anliegen des Projektes war, stellte sich die Frage, was Vermittlung eigentlich fördert. Folgende Bereiche wurden als vorrangig angesehen:

- Neuerwerb von beruflichen Qualifikationen (Ausbildung)
- Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten (biographisches Arbeiten)
- Aufbau eines Netzwerkes zur Arbeitssuche (Umgang mit dem verdeckten Arbeitsmarkt)

Somit konnten zwei Hauptaktionsbereiche unterschieden werden:

- Individuelle Begleitung durch das Reha-Team insgesamt und speziell durch die Tutoren im Rahmen der Arbeit mit den Rehabilitanden in Ausbildung und Fachdienst,,
- Aufbau und Pflege institutioneller Netzwerke: Berufsförderungswerk Hamburg GmbH mit seinen Vermittlungsdiensten, Zeitwerk GmbH, Praktikumsbetriebe.

Aufgabe der Vermittlungsarbeit im Projekt war es, die individuelle berufliche Wegplanung und die Bewerbungsschritte aufmerksam und aktiv zu begleiten. Dazu hat sich das Team regelmäßig über die individuelle Entwicklung jedes Rehabilitanden ausgetauscht, die einzelnen Bewerbungsschritte wurden hinterfragt und bei Abweichungen vom vorgesehenen Verlauf wurde gemeinsam mit dem Rehabilitanden nach individuellen Lösungswegen gesucht.

Die Ergebnisse dieser Bemühungen wurden von den beteiligten Mitarbeitern in der zentralen Reha-Team-Konferenz/Vermittlungskonferenz einige Monate vor Abschluss

der Ausbildung zusammengetragen und in verbindlich umzusetzende Empfehlungen für einen optimalen Integrationsprozess in den allgemeinen Arbeitsmarkt zusammengefasst. Auf eine detaillierte lineare Beschreibung des gesamten Prozesses wird verzichtet, weil sich diese entsprechend der je individuellen Lebenslage der Rehabilitanden stark unterscheiden und es somit keinen prototypischen Ablauf gibt. Stattdessen werden die zentralen Instrumente des individuellen Coaching im Sinne einer prozessbegleitenden berufsbezogenen Reflexion und einer prozessbegleitenden individuellen Berufswegplanung herausgearbeitet. Diese orientierten sich an dem Ziel, die Eigeninitiative und Selbstvermarktungsfähigkeit der Teilnehmer zu fördern, was über die Prinzipien

- prozessorientiert qualifizieren
- systematisch- orientieren
- konkret werden
- handeln

weiter konkretisiert wurde.

#### **4.1 Biographisches Arbeiten**

Um individuelle Vermittlungspotenziale systematisch zu erkunden, im Selbstbild zu verankern und auszubauen, haben die Rehabilitanden **biographisch** gearbeitet. Biographisches Arbeiten war ein wesentlicher Baustein, damit die Rehabilitanden eine eigene berufliche Perspektive entwickeln konnten. Das Ziel war, dass sich die Teilnehmer durch positiv geprägte Ereignisse und Erlebnisse als produktiv erfahren. Um sie zu diesem Ziel zu führen, haben wir erfolgreiche Situationen aus der beruflichen Vergangenheit und Ausbildungssituationen zum Anlass und Bezugspunkt genommen, kurze Berichte schreiben zu lassen, mit der Intention, sich bisherige berufliche Leistungen zu vergegenwärtigen und an individuelle Ressourcen sowie fachlich neu erworbene Qualifikationen anzuknüpfen. „All diese Stationen meines Lebens bin ich, all dies macht mich aus.“ lautete der Leitgedanke, den die Rehabilitanden verfolgen sollten. Erreicht wurde dies über das sprachliche Vergegenwärtigen der eigenen beruflichen und in Ansätzen privaten Lebensgeschichte (narrativer Ansatz), über den Versuch, die eigene Biographie in einen inneren Zusammenhang zu bringen. Dabei war es wichtig, herauszuhören, was die Rehabilitanden in ihren Erzählungen anboten. Das Ziel, die neue, veränderte berufliche Identität aus ihrem Bewertungs- und Ordnungssystem heraus auszubilden und dieses dabei zugleich weiterzuentwickeln, war ein über die gesamte Ausbildung angelegter Prozess. Das Trainieren von stärkenden Verhaltensweisen ermöglichte es den Teilnehmern, sich Ziele zu setzen. Diese kommunikativen Techniken dienten so eigener, bewusster Stärkung und waren keineswegs Selbstzweck.

Neben der Wahrnehmung und Selbstzuschreibung von Erfolgen war der konstruktive Umgang mit Misserfolgen ein wesentlicher Bestandteil der Identitätsbildung.

Im RVL haben sich die Rehabilitanden in Form von Projektarbeit intensiv mit dem Berufsbild Bürokaufmann/-frau auseinandergesetzt und angefangen sich damit zu identifizieren.

Bereits in dieser frühen Projektphase haben die Rehabilitanden mit Betrieben Kontakt aufgenommen und das Gespräch mit Mitarbeitern gesucht, um einerseits Schwellenangst abzubauen und andererseits frühzeitig individuelle Wege der Berufsplanung anzubahnen. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit dem Berufsbild unter Einbezie-

hung der soziokulturellen Lebensbereiche der Rehabilitanden und der aktiven Gestaltung dieser Prozesse durch die Rehabilitanden wurde die Selbständigkeit und Eigenverantwortung gestärkt.

#### 4.2 Reha-Team/Tutorenarbeit

Das Gesamt-Reha-Team, bestehend aus Ausbildern und Mitarbeitern der Fachdienste des BFWs, begleitete den Ausbildungs- und Vermittlungsprozess. Die Tutoren (Ausbilder) als Mitglieder des Reha-Teams waren die ersten Ansprechpartner für die Rehabilitanden und berieten sie in Ausbildungs- und Bewerbungsfragen. Bei den sogenannten „Lernberatungsgesprächen“ ging es im Hinblick auf den Vermittlungsprozess darum, die Leistungen in einzelnen Lernbereichen dahingehend zu reflektieren, ob sich Neigungen oder Vorlieben herausbildeten, die für die Arbeitsplatzwahl von Bedeutung und somit beim Bewerbungsprozess zu berücksichtigen wären. Die Arbeit der Vermittlungsberaterin wurde durch die Tutoren insofern ergänzt, als dass sie durch das tägliche Beisammensein mit den Rehabilitanden das Fortschreiten des Bewerbungsprozesses genau beobachten konnten und Hilfestellungen bei Recherchetätigkeiten sowie beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen gaben. Die Tutoren nahmen als Informationssammler und Informationsverteiler eine zentrale Rolle ein, da sich ihre Beratungstätigkeit auch auf die Prozessbegleitung allgemein bezog (vgl. Abschnitt 4.3 und 5.3.3).

Ziel war es, Situationen zu schaffen, die die Selbständigkeit der Rehabilitanden forderten. Eine inhaltliche Verknüpfung der Lerninhalte der Ausbildung mit dem Bereich Vermittlung/Bewerbertraining ist insbesondere im Lernbereich Personalwirtschaft/Personalbüro im Sinne einer Prozessorientierung gelungen. Hier hat ein neu eingeführtes curriculares Element bei einem Großteil der Rehabilitanden zu einem Synergieeffekt der Bereiche Vermittlung und Ausbildung geführt. Die Erfolgsberichte im Personalbüro (narrativer Ansatz) flossen auf einer qualitativ bemerkenswert *hohen* Ebene in die Bewerberportfolios ein.

#### 4.3 Individuelles Coaching/Bewerbungstraining

Individuelles Coaching hatte einen hohen Stellenwert im Projekt. Zumeist fand ein Einzelcoaching durch die Tutoren, die Rehaberaterin, die Vermittlungsberater und durch eine Mitarbeiterin von Zeitwerk statt. In zweierlei Hinsicht ist das Coaching bedeutsam:

- Die **Anforderungen an den Coach** müssen klar definiert sein, Qualitätsstandards müssen dafür entwickelt werden.
- Die Gespräche müssen **dokumentiert** und die daraus gewonnenen Informationen für das Reha-Team **aufgearbeitet** werden. Erst dann ist die Grundlage geschaffen, um berufliche Wegplanung sinnvoll zu steuern.

Gelungenes Coaching kennzeichnet ein positives, unterstützendes Klima. Der beraterischen Fähigkeit (Qualifikation) des Coaches, besonders auf der Ebene der Wertschätzung und Glaubwürdigkeit, kommt eine besondere Bedeutung zu. Das Interesse des Coaches am Rehabilitanden und seiner Entwicklung sowie die daraus resultierende Motivation des Rehabilitanden und das gegenseitige Vertrauen sind ebenso Erfolgsfaktoren wie das Vermögen des Coaches, für einen „roten Faden“ zu sorgen sowie Ziele klar und transparent zu gestalten.

#### **4.4 Arbeitsmarktorientierte Beratung**

Unter arbeitsmarktorientierter Beratung verstehen wir qualifizierte Stellenakquisition, bezogen auf das individuelle Potenzial unserer Rehabilitanden.

- Zielgruppenkurzbewerbung
- moderierte Internetplattform/Chatroom

#### **4.5 Bewerbungsportfolio**

Im Bewerbungsportfolio wurden Qualifikationen, Bescheinigungen, Zeugnisse und erworbene Fertigkeiten gesammelt, die als Dokumentation und zur Vergegenwärtigung der eigenen Stärken und Fähigkeiten dienten. Das Portfolio war Grundlage für eine Bewerbungsmappe bzw. für die Zusammenstellung der Unterlagen im konkreten Bewerbungsverfahren. Der Einsatz des Portfolios förderte und forderte die Selbstständigkeit der Rehabilitanden und dokumentierte den konkreten Erfolg des Ausbildungs-/Vermittlungsprozesses. Diese Transparenz unterstützte die Rehabilitanden wiederum darin, Erkenntnisse in ihrem konkreten Bewerbungsvorhaben zu verarbeiten. Ziel war es, erworbene fachliche Kompetenzen in einem Vorstellungsgespräch bzw. Bewerbungsverfahren glaubhaft darstellen zu können.

Für die Struktur des Portfolios gab es Vorgaben, die zur Orientierung dienten. Die Rehabilitanden konnten jedoch ihre eigene logische und kreative Struktur in das Bewerbungsportfolio einbringen.

Der Zeitplanung kam eine besondere Bedeutung zu. Die zeitliche Einordnung von gemeinsamen Terminen wie Prüfung, Praktikum, Heimfahrtstage, Arbeitslosmeldung usw. gab eine Vielzahl von Terminen vor. Hier war es für den Rehabilitanden wichtig, seinen eigenen Bewerbungsprozess zu planen und retrograd zu überlegen, was er wann und wie abarbeiten wollte.

Die Daten, die der Rehabilitand sammelte und dokumentierte, standen ihm im Gespräch mit den Tutoren (vgl. Abschnitt 4.2 und 5.3.3) oder dem Reha-Team zur Verfügung, so dass der Inhalt reflektiert werden konnte. Im Gegensatz zu schulischen Portfolios ging es hier nicht um eine Leistungsbewertung sondern um eine Darstellung der eigenen Fähigkeiten.

#### **4.6 Schnupperpraktikum und 3-monatiges Praktikum mit integrativem Charakter**

Zu Beginn des 2. Semesters fand ein 3-wöchiges Schnupperpraktikum und am Ende des 3. Semesters ein 3-monatiges Praktikum statt. Während das 3-monatige Praktikum bereits fester Bestandteil der überbetrieblichen Ausbildung im BFW war, befand sich das kurze Praktikum noch in einer Testphase. Für das KEm-Projekt sollte dieses Praktikum stattfinden, da alle Beteiligten der Überzeugung waren, dass dadurch zusätzliche Impulse für die je individuellen Berufswegplanungen entstehen. Da die Rehabilitanden auch für das frühe Schnupperpraktikum komplette Bewerbungsunterlagen benötigten und gegebenenfalls auch zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurden, waren sie gezwungen, mit den hier erläuterten Prozessen der Berufswegplanung sehr frühzeitig zu beginnen bzw. ihre berufliche Biographie zu konkretisieren. Die Erfahrungen aus dem Schnupperpraktikum konnten dann zeitnah bei der Bewerbung um das 3-monatige Praktikum verarbeitet und genutzt werden.

Die Rehabilitanden waren angehalten, sich selbst auf Praktikumsplatzsuche zu begeben. Hilfestellung bekamen sie durch die Anleitung beim biographischen Arbeiten unter anderem durch Bewerbungsseminare und Telefontraining. Das Reha-Team bzw. die Tutoren standen selbstverständlich zur Verfügung, um gemeinsam Stärken und Schwächen zu identifizieren und daraus Schlussfolgerungen für die Stellensuche abzuleiten. Des Weiteren konnten die Rehabilitanden auf die Datenbank des BFW zurückgreifen, in der Informationen über bewährte Praktikumsplätze gespeichert sind. Eine interne Praktikumskoordinationsstelle gab weitere Hilfestellung, sofern die Eigeninitiativen der Rehabilitanden erfolglos blieben.

Während der Praktika konnten die Rehabilitanden jederzeit die Mitarbeiter des Ausbildungsteams und der Fachdienste telefonisch erreichen. Die Ausbilder bzw. Tutoren ihrerseits nahmen während der Praktikumszeit ebenfalls regelmäßig Kontakt zu den Rehabilitanden auf. Während des 3-monatigen Praktikums war mindestens ein Besuch pro Praktikant obligatorisch. Es fand ein Gespräch mit dem Rehabilitanden unter vier Augen sowie ein Gespräch mit dem Rehabilitanden und den Mitarbeitern des Betriebes statt. Die Ausbildungsmitarbeiter telefonierte mindestens zweimal während des langen Praktikums mit jedem Rehabilitanden. Diese Gespräche wurden dokumentiert, so dass sich stets alle Mitarbeiter über das Befinden der Rehabilitanden informieren konnten. Dies war vor allem in Krisensituationen (z. B. Grenze psychischer Belastbarkeit erreicht) sehr wichtig, damit schnell und effektiv interveniert werden konnte.

### **Beispiele**

*Für einen Rehabilitanden war es notwendig, ein Praktikum zu absolvieren, um kaufmännische Grundfertigkeiten zu festigen. Dieser Rehabilitand war in einem Betrieb beschäftigt, in dem es keine Übernahmekchance gab. Diesen Umstand haben wir in Kauf genommen, da sich in dem Betrieb intensiv um ihn gekümmert wurde und der Rehabilitand mit einer sehr hohen berufspraktischen Erfahrung aus dem Praktikum wiederkam.*

*Eine Rehabilitandin wollte das Praktikum in dem Betrieb absolvieren, in dem sie bereits das Schnupperpraktikum durchlaufen hatte, doch hier gab es für sie keine Perspektive. Die Rehabilitandin hat sich nach Intervention des Rehateams einen neuen Platz gesucht – mit beruflicher Perspektive.*

*Eine Rehabilitandin mit ausgeprägten kommunikativen Fähigkeiten und kaufmännischen Kenntnissen hat innerhalb eines großen Betriebes die Abteilung gefunden, in der sie ihre umfassenden Fähigkeiten einsetzen konnte, weil für sie ihr Leistungsprofil deutlich geworden war.*

Die Rückmeldungen der Firmen und der Rehabilitanden waren durchweg sehr positiv, und die Rehabilitanden hatten die Chance ihre kaufmännischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden.

### **4.7 Selbst- und Fremdeinschätzung durch Rehabilitand und Reha-Team - Profiling mit Hilfe des IMBA-Verfahrens**

Es bedarf einer genauen Einschätzung der fachlichen Fähigkeiten und persönlichen Voraussetzungen des jeweiligen Teilnehmers, um die Voraussetzungen für eine individuelle berufliche Wegplanung und die Einleitung von Bewerbungsschritten zu schaffen. Als Unterstützung zur Ermittlung des Stärkenprofils wurde der Teilaspekt „Schlüsselqualifikation“ des IMBA-Verfahrens einbezogen. Dabei war es wichtig herausragende

Merkmale zu identifizieren und für einen kontinuierlichen Assessmentprozess für alle Beteiligten zu kommunizieren.

IMBA ist ein effizientes Instrument zur Förderung der Eingliederung von Behinderten in das Arbeitsleben und wurde von einem interdisziplinären Team aus Arbeitswissenschaftlern, Medizinern und Psychologen im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung entwickelt. Das Ziel von IMBA ist, mittels eines Profilvergleichs von Arbeitsplatzanforderungen und Fähigkeiten von behinderten Menschen einen Arbeitsplatz zu identifizieren, bei dem diese ihre individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse möglichst voll einsetzen und weiterentwickeln können. IMBA basiert auf einem standardisierten, systematischen und definierten Merkmalkatalog, mit dem sich einerseits tätigkeitsbezogene Anforderungen auf einem Anforderungsprofil und andererseits Arbeitsfähigkeit auf einem Fähigkeitsprofil mit den gleichen Merkmalen beschreiben lassen.

Wir haben den Teilbereich MELBA (Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit) im Projekt angewandt. MELBA bezieht sich auf den Merkmalkomplex Schlüsselqualifikationen. Es enthält fünf Merkmalsgruppen: kognitive, soziale, psychomotorische Merkmale, Arbeitsausführung und Kulturtechniken/Kommunikation mit jeweils drei bis acht Untermerkmalen. Zu den sozialen Merkmalen gehören beispielsweise Durchsetzungsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kritisierbarkeit und Teamfähigkeit. Für uns war insbesondere die praktische Umsetzbarkeit in der Ausbildung ein wichtiges Argument, das für den Einsatz von IMBA/MELBA sprach.

Beim Einsatz von IMBA/MELBA spielte der Dialog mit den Rehabilitanden eine große Rolle. Mit der Frage: Wie kann man die eigenen Fähigkeiten sichtbar machen? wurde den Rehabilitanden das Verfahren erläutert. Die Verfahrenspunkte in IMBA zwingen dazu, sich das ganze Fähigkeitsspektrum eines Arbeitnehmers und das Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes deutlich vor Augen zu führen und aufeinander zu beziehen, um so bestimmte Fähigkeiten genau heraus zu kristallisieren. Für die Rehabilitanden und die Tutoren bestand die Möglichkeit ihre Einschätzungen miteinander zu vergleichen.

Interessanterweise zeigte sich, dass die Einschätzungen des Reha-Teams sich mit der Selbsteinschätzung der Rehabilitanden in weiten Bereichen deckten. Dies spricht dafür, dass die prozessorientierte Beratung eine realitätsnahe Selbsteinschätzung der Rehabilitanden fördert.

#### **4.8 Netzwerk**

Ziel des Arbeitens in Netzwerken war die nachhaltige Integration der Rehabilitanden in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

- Wir vermittelten den Rehabilitanden Fähigkeiten zum Aufbau eines persönlichen Netzwerkes. Ausgangspunkt für den Rehabilitanden waren die Ressourcen in seinem persönlichen Umfeld (Erfolgreiche Vermittlungswege).
- Wir boten den Rehabilitanden ein institutionelles Netzwerk. Zeitwerk GmbH hat mit Beginn des dritten Semesters individuelles Bewerbercoaching für die Rehabilitanden angeboten.
- Die Universität Hamburg hat für die Rehabilitanden ein Internetforum eingerichtet, in dem sich diese austauschen konnten. Für eine Zielgruppen-Kurzbewerbung wurde eine öffentliche Internetsite eingerichtet. Arbeitgeber konnten sich dort die Kurzprofile der Rehabilitanden ansehen.

Bei der Verlagerung des Schwerpunktes von der Beratung hin zum Finden von Arbeitsplätzen tauchte das Problem auf, dass sich die Rehabilitanden am Ende ihrer Ausbildung in der Prüfungsvorbereitung befanden. Dementsprechend haben wir darauf geachtet, dass viele Maßnahmen bezogen auf eine arbeitsmarktorientierte Beratung überwiegend in den ersten Ausbildungsabschnitten (erstes bis drittes Semester) erfolgten. Nach der schriftlichen Prüfung bestand die Möglichkeit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem verdeckten Arbeitsmarkt, z. B. potenzielle Arbeitsplätze, die nicht annonciert wurden. Die Rehabilitanden stellten sich in dieser Phase den konkreten Anforderungen des Arbeitsmarktes, und sie konnten zu diesem Zeitpunkt noch auf die Unterstützung und arbeitsmarktorientierte Beratung des Reha-Teams zurückgreifen. Eine effektive Unterstützung bei der Stellenakquisition bezogen auf das individuelle Potenzial der Rehabilitanden, ist von Seiten der vermittlungsberatenden Stellen möglich, wenn der Rehabilitand sich aktiv auf die Beratungssituation einlässt.

Sofern keine direkte Vermittlung in den Arbeitsmarkt stattfand, wurden die Teilnehmer durch diese Herangehensweise konkret auf eine umfassende Netzwerkarbeit vorbereitet. Vielfältige Angebote, auch nach der Ausbildung, wurden den Teilnehmern vorgestellt, und sie haben sich individuell für eine qualifizierte Nachsorge entschieden. Folgende Angebote konnten gemacht werden: Vermittlungsberatung im BFW (Job Train), die Integrationsfachdienste (Profil, Arinet), der Vermittlungskontor und die Möglichkeiten von Zeitwerk. Jeder Teilnehmer hatte die Möglichkeit, sich für eine dieser Optionen zu entscheiden. Einige Teilnehmer wollten jedoch nicht weiter in irgendeiner Form begleitet werden.

#### **4.9 Reha-Team-Konferenz bzw. Vermittlungskonferenz**

Das Reha-Team traf sich nach dem Praktikum bzw. zu Beginn des 4. Semesters mit dem zentralen Anliegen, alle Informationen (Praktikumseinschätzung, Stand der fachlichen Ausbildung, ärztliche/psychologische Einschätzungen (Gutachten), Stand des Berufsorientierungsprozesses) für alle zugänglich zu machen. Auf dieser Grundlage sollten verbindliche Empfehlungen zur beruflichen Orientierung für die Rehabilitanden ausgesprochen werden, bei deren Umsetzung eine möglichst hohe Wahrscheinlichkeit auf Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt besteht.

Schon aus der Netzwerkarbeit versuchte das Reha-Team Angebote zu machen, woraus sich **konkrete Empfehlungen** (berufliche Einsatzmöglichkeiten: Größe des Betriebes, fachliche Zielrichtung) ableiteten; aber auch der Rehabilitand war gefordert, selbständig ein **Netzwerk** aufzubauen bzw. Angebote weiter zu verfolgen. Es wurden Zeithorizonte gesetzt, damit der Rehabilitand seine konkreten Bewerbungsvorhaben innerhalb der Ausbildung erfolgreich umsetzen konnte.

Nach der Reha-Team-Konferenz und dem gemeinsamen Gespräch mit dem Rehabilitanden zu Beginn des 4. Semesters, bestand noch einmal die Möglichkeit, Vermittlungshemmnissen konstruktiv entgegen zu wirken:

- Besteht die Möglichkeit, sich aus einer von hoher Arbeitslosigkeit betroffenen Region nach Hamburg zu orientieren? Muss noch eine Wohnung gesucht werden?
- Besteht die Notwendigkeit über die Ausbildung hinaus therapeutische (medizinische/psychologische) Unterstützung zu organisieren?
- Benötigt der Rehabilitand noch eine stärkere Spiegelung der beruflichen Einsetzbarkeit aus Arbeitgebersicht?

In der Reha-Team-Konferenz wurde die prozessbegleitende und vermittlungsbezogene Arbeit des Reha-Teams zusammengeführt.

## **2004**

Die Kooperation mit ausgewählten Hamburger Betrieben diente der Übung kaufmännischer Tätigkeiten im Rahmen eines dreimonatigen Praktikums. Den Personalverantwortlichen in diesen Betrieben war bekannt, dass ein positiver Maßnahmeverlauf nur dann gegeben ist, wenn nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss innerhalb kürzester Zeit eine möglichst dauerhafte Wiedereingliederung in ein Beschäftigungsverhältnis erreicht werden kann. Dass diese Zielsetzung in den kooperierenden Betrieben nicht verfolgt werden konnte, wurde nach den Tutorengesprächen „vor Ort“ schnell klar. Keiner der Praktikumsbetriebe stellte neue Mitarbeiter ein, auch die eigenen Auszubildenden konnten nur selten übernommen werden.

Da Teilnehmer in Lehrgängen für Bürokaufleute oftmals mehrdimensionale Problemlagen aufweisen, die sich zusätzlich ungünstig auf den Vermittlungsprozess auswirken, fanden regelmäßig Beratungen mit den Vertretern der Rehabilitationsträger (Reha-Träger) statt. Diese Beratungen wurden immer dann durchgeführt, wenn aufgrund des individuellen Rehabilitationsverlaufes eines einzelnen Teilnehmers deutlich wurde, dass das Ziel der Wiedereingliederung gefährdet erschien. Der Reha-Träger wurde daher, neben der regelmäßigen Berichterstattung über qualifizierte Zeugnisse, in den Beratungsprozess mit einbezogen.

Die Kooperation mit der Zeitwerk GmbH wurde fortgesetzt. Neben der Unterstützung der Teilnehmer auf dem Weg in Arbeit durch die Tutoren hat Zeitwerk als externer Dienstleister für die Teilnehmer ein Bewerbercoaching durchgeführt. Ein Austausch über Vermittlungsziele und Vorgehensweise sowie die strategische Unterstützung der Tutoren haben im Rahmen eines Qualitätszirkels stattgefunden, den Zeitwerk mehrfach veranstaltete und moderierte.

Bei der Auswahl der Betriebe für ein Praktikum war das Ziel der „Integration - die Realisierung konkreter Perspektiven für einen Arbeitsplatz“ - ausschlaggebend. Die Praktika in den Betrieben sollten die praktische Ausbildung der Teilnehmer abrunden. Sie dienten der Vertiefung und Stabilisierung der praktischen Fähigkeiten. Die Teilnehmer haben im Praktikum viele Erfahrungen aus dem beruflichen Alltag ihres neuen Berufes gesammelt. Die durchgehende positive Einschätzung der Teilnehmer, dass das Praktikum sehr gut verlaufen sei, wurde durch die Bewertung aus den Betrieben bestätigt. Die Betriebe gaben differenziert Auskunft über den Leistungsstand bezogen auf die praktischen Fähigkeiten der Teilnehmer. Durch gezielte Fragestellungen der Tutoren bei ihren Besuchen wurden die Betriebe intensiv eingebunden. Die Fragen bezogen sich einerseits auf den Lern- und Ausbildungsprozess der Teilnehmer andererseits auf zukunftsweisende Kontakte zwischen BFW Hamburg und Praktikumsbetrieb. Mit Hilfe eines Fragebogens haben die Unternehmen ihre Eindrücke an das Team zur weiteren Bearbeitung und Reflexion mit den Teilnehmern rückgemeldet.

Das dreimonatige Praktikum gab den Anlass für eine Präsentation der Erfahrungen und Ergebnisse vor den Nachfolgelehrgängen, deren Praktika unmittelbar bevorstanden. Dabei zeigte sich, dass der Stellenwert der praktischen Erfahrungen für den Ausbildungsverlauf außerordentlich hoch ist, und dass die Verabredungen, die im Vorfeld mit den Betrieben getroffen werden, überwiegend eingehalten werden. Die Präsentation als

didaktisches Element im Lehrgangsverlauf wurde für die zukünftigen Lehrgänge beibehalten und inhaltlich ausgebaut. Es ist ein sehr geeignetes Instrument zur Selbstreflexion der Teilnehmer und ermöglicht es dem Reha-Team, Einschätzungen über mögliche berufliche Schwerpunkte und Perspektiven zu verifizieren oder auf eine neue Grundlage zu stellen. Die Teilnehmer bewerteten das Praktikum einstimmig sehr positiv und nutzten die Reflexionschance im Rahmen der Präsentationsvorbereitung intensiv und bewusst.

## **5 Arbeitsschwerpunkt Prozessbegleitung: Stabilisieren**

### **5.1 Spezifische Ausgangslage**

Bereits in der Gründungsphase der Berufsförderungswerke waren sog. „begleitende Fachdienste“ ein konstitutionelles Merkmal dieser Einrichtungen und stellten ein wesentliches Unterscheidselement zu allgemeinen Bildungs- und Umschulungseinrichtungen dar, die keinen speziellen Rehabilitationsauftrag besaßen.

Der damaligen Konzeption der Berufsförderungswerke als Umschulungseinrichtungen für erwachsene Menschen mit Behinderungen entsprechend, drückte der Terminus „begleitende Dienste“ eine eher zweitrangige Rolle der Dienste gegenüber der Ausbildung aus. Darüber hinaus war die Zusammenarbeit der Dienste untereinander eher unterentwickelt und fast ausschließlich anlassbezogen.

In den 90er Jahren vollzogen sich für die Berufsförderungswerke fundamentale Veränderungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit (z. B. zunehmend hohe Anforderungen an Flexibilität, Qualifikation und Teamfähigkeit der Arbeitnehmer), die auch große Folgewirkungen auf die so genannten begleitenden Dienste nach sich zogen.

Für die Fachdienste bedeutete dieser Prozess, dass sie sich einerseits mit steigenden Anforderungen an ihre spezifischen Fachkompetenzen konfrontiert sahen, sie sich andererseits aber einer teilweisen Infragestellung ihrer therapeutischen Aufgaben seitens der Reha-Träger stellen mussten (siehe Abschlussbericht der Reha-Kommission-Berufsförderung des VDR vom Februar 1997). Nach dieser Phase der beträchtlichen Verunsicherung über die Rolle der Dienste wurde insbesondere durch das Erfurter Programm der ARGE von 1998, das Forschungsprojekt „Ganzheitliche berufliche Rehabilitation“ (GbRE) sowie durch den Rahmenvertrag zwischen den Reha-Trägern und der ARGE vom 01.01.1999 die Arbeit der Fachdienste auf eine neue Grundlage gestellt. Die große Bedeutung des Fachdienstes wurde vor allem durch ihre ausdrückliche Erwähnung als notwendige Bestandteile beruflicher Rehabilitationseinrichtungen im SGB IX untermauert.

Der Wandlungsprozess der Berufsförderungswerke zu sozialen Dienstleistungsunternehmen, die nicht mehr nur einen Umschulungsauftrag, sondern einen umfassenden Integrationsauftrag für Menschen mit Behinderungen erfüllen wollen und sollen sowie die Einführung ganzheitlicher und handlungsorientierter Qualifizierungsformen auf der Basis von Teams, erforderte eine neue Konzeption der Dienste. Statt der bisherigen Subsidiarität der „begleitenden“ Mediziner, Psychologen und Sozialpädagogen wurde nunmehr eine gleichberechtigte integrierte Umsetzung von interdisziplinären Ausbildungs- und Fachdienstaufgaben im Team festgeschrieben.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. Der Reha-Fachdienst im Berufsförderungswerk Hamburg, o. O., o. J..

## 5.2 Die Prozessbegleitung im Berufsförderungswerk Hamburg

### 5.2.1 Grundsätze

Das Krankheitsfolgenmodell der WHO, auf dem der Behinderungsbegriff des SGB IX wesentlich basiert, beschreibt die körperliche, psychische und soziale Dimension von Behinderung in einer ganzheitlichen Betrachtungsweise. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit ab, medizinische, psychologische und sozialpädagogische Fachkompetenz in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation möglichst adäquat vorzuhalten.<sup>7</sup>

Im Berufsförderungswerk Hamburg können wegen der Teamstruktur diese Leistungen in einem ganzheitlichen Prozess eingebunden werden.

Verlangt wird, neben den nach wie vor wichtigen Fachkompetenzen, vor allem die Stärkung der sozialen und persönlichen Selbstkompetenz eines Menschen. Dies erfordert die Aktivierung von Selbsthilfepotentialen ebenso wie Hilfen zur seelischen Stabilisierung oder auch das Training von Fähigkeiten zur Kommunikation, zur Teamarbeit und zur Bewältigung von Krisensituationen. Systematische Unterstützung bei Erwerb bzw. Vermittlung dieser wichtigen Kompetenzen, die die vorherige kompetente Abklärung entsprechender individueller Potentiale voraussetzt, sind die wesentlichen Kernaufgaben der Teams im Rehabilitationsprozess.

Die Zusammenarbeit in Teams hat ganz wesentlich präventive Aspekte, nämlich durch individuelle Förderung Probleme möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen, sie ggf. sehr frühzeitig erkennen und somit Abbrüche vermeiden zu können.

Die notwendige Kompetenz wird in die Teams durch Ausbildungsmitarbeiter, Ärzte, Psychologen und Reha-Berater eingebracht. Dabei sind die Ausbildungsmitarbeiter und die Reha-Berater am stärksten in die Teamarbeit eingebunden. Die Rehabilitanden sollen möglichst dazu befähigt werden, ihre Angelegenheiten in Eigenverantwortung zu bewältigen. Darüber hinaus sollen sie an der Gestaltung ihres Reha-Prozesses aktiv mitwirken.

Im Reha-Verlauf lassen sich die folgenden wesentlichen Eckpunkte identifizieren:

#### **(1)Anmeldung**

Die Rehabilitanden werden durch die Reha-Träger beim BFW Hamburg angemeldet und es wird ein Aktenvorgang zur Verfügung gestellt. Dieser ist die Voraussetzung für die rechtzeitige Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen für einzelne Rehabilitanden (z. B. besondere Internatszimmer, Bereitstellung notwendiger Hilfsmittel für die Ausbildung). Es geht aber auch um die Einschätzung von besonderen Risiken, die einzelne Rehabilitanden mitbringen (z. B. psycho-soziale Defizite).

#### **(2)Erstkontakt/Erstgespräch**

Innerhalb der ersten sechs Ausbildungswochen erörtert der zuständige Lehrgangsarzt mit dem Rehabilitanden seine derzeitige gesundheitliche Situation und ggf. bestehende Beeinträchtigungen.

Jeder Lehrgang wird von einem Reha-Berater mit der Qualifikation Sozialpädagoge/Sozialarbeiter für die Dauer der gesamten Ausbildungszeit betreut. Der Reha-Berater führt mit jedem Rehabilitanden ein Erstgespräch zur Sozialanamnese durch.

---

<sup>7</sup> Vgl. Der Reha-Fachdienst im Berufsförderungswerk Hamburg, o. O., o. J..

Das Ziel dieses Gespräches besteht darin, einen Überblick über die soziale Situation, die Probleme des Rehabilitanden sowie seine Wünsche und Hoffnungen zu bekommen.

Der gesamte Lehrgang wird durch den Reha-Berater umfassend über die Einrichtung und die zur Verfügung stehenden Leistungen informiert. Dies findet im Rahmen einer Einfuhrungswoche statt, die das gesamte Ausbildungsteam gestaltet.

### **(3) Das Ausbildungsteam**

Zum Ausbildungsteam gehören die Ausbilder, der Reha-Berater der Psychologe und der zuständige Lehrgangsarzt.

Das Team kommt wöchentlich zu einer Teamsitzung zusammen, an der regelmäßig die Ausbilder und die Reha-Berater teilnehmen. Bei Bedarf werden die Kollegen aus dem Fachdienst dazu gebeten.

Besprochen werden Themen und Probleme der Ausbildung und Probleme und Anliegen von Rehabilitanden. Sofern ein einzelner Rehabilitand betroffen ist, wird dieser in den Prozess einbezogen und zu einem ausführlichen Gespräch gebeten.

### **(4) 6-Wochen-Gespräch**

Nach den ersten 6-Wochen der Ausbildung findet ein Gespräch zwischen sämtlichen Teammitgliedern statt, mit dem Ziel, einen umfassenden Austausch über jeden Rehabilitanden im Rahmen einer sorgfältigen Berichterstattung unter Berücksichtigung der Geheimhaltung schützenswerter Daten durchzuführen. Insbesondere wird angestrebt, dass aus der Sicht der unterschiedlichen Professionen ein erster Gesamteindruck für jeden Rehabilitanden erarbeitet wird. Durch den unmittelbaren Austausch über Entwicklungsschritte und anstehende Probleme können Maßnahmen sofort eingeleitet (z. B. zusätzliche Fördermaßnahmen, weitere technische Hilfsmittel) werden.

### **(5) Ausbildungsberatung**

Bei Bedarf werden sofort Ausbildungsberatungen anberaumt, an denen neben dem Team auch der zuständige Reha-Leiter und ein Vertreter des Reha-Trägers teilnimmt, um unmittelbar Entscheidungen herbeiführen zu können.

Ein möglicher Anlass für eine Ausbildungsberatung wäre z. B. eine andauernde Leistungsschwäche in der Ausbildung, die eine Gefährdung für die Ausbildung darstellt (z. B. psychische Beeinträchtigungen).

## **5.2.2 Kritische Würdigung des bisherigen Ansatzes im Berufsförderungswerk Hamburg**

Eine umfassende Untersuchung lässt der Rahmen des Projektes nicht zu. Dennoch konnten Anregungen zusammengetragen werden, die in folgenden Aspekten zum Ausdruck kommen: Es bestehen Probleme

- beim systematischen Zusammentragen von Informationen über jeden Rehabilitanden im Team,
- allgemein bei der Bewertung von Informationen und hinsichtlich der daraus zu ziehenden Konsequenzen,
- bei der zeitlichen Sequenzierung der Beratungstermine,
- beim Erfassen und Bewerten von Informationen anderer Professionen und
- bei der Reflexion der Ausbildung mit dem Rehabilitanden und im Team.

Dabei muss deutlich hervorgehoben werden, dass die derzeitige Struktur am BFW Hamburg um vieles besser ist als noch vor einigen Jahren und, dass sich ein Prozess

entwickelt hat, der trotz einiger Problembereiche gute Ergebnisse hervorbringt und in den die beteiligten Personen einen hohen Erfahrungsschatz einbringen.

Herausforderungen ergeben sich aus folgenden Tatbeständen:

- Die ökonomischen Rahmenbedingungen in der Region Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen und insbesondere Mecklenburg-Vorpommern haben sich verschlechtert und damit auch die Wiedereingliederungschancen.
- Die Ansätze der „Hartz-Kommision“ zur Belebung des Arbeitsmarktes legen gerade für die Prozessbegleitung Weiterentwicklungen nahe.
- Der Anteil psychisch behinderter Menschen unter den Rehabilitanden ist deutlich erhöht.
- Die Rehabilitanden sollen sich stärker am Reha-Prozess beteiligen.

### **5.3 Arbeitsansätze im KEm-Projekt**

#### **5.3.1 Spezifische Intentionen**

- o Selbsttätigkeit und -verantwortung der Teilnehmer
- o Orientierung und Stabilisierung
- o Einbindung der Ausbilder/ Tutoren
- o Sensibilisierung für Probleme im Prozessverlauf
- o Individuelle Förder- und Integrationspläne als Steuerungsinstrument

#### **5.3.2 Reha-Coaching**

Die noch stärkere Verschränkung der Vermittlungstätigkeit (vgl. Abschnitt 4) schon während der Fachausbildung mit den Anforderungen an eine effektivere Prozessbegleitung jedes einzelnen Rehabilitanden war eine Konsequenz aus den veränderten Rahmenbedingungen (z. B. Zunahme der Arbeitslosigkeit).

Verstärkt werden sollte die Fokussierung auf die nachfolgenden Handlungsfelder:

##### **Handlungsfeld „Ankommen“:**

Hierunter ist die Situation des „Ankommens“ der Rehabilitanden im Qualifizierungsbe-  
reich zu verstehen.

##### **Handlungsfeld „Halten“:**

Hier ging es darum, dass den Rehabilitanden ein Weg eröffnet wird, der ihnen auch bei vorliegenden Problemen die Möglichkeit offen hält, die Ausbildung fortsetzen zu können.

##### **Handlungsfeld „Orientierung“:**

Im Rahmen der Qualifizierung im BFW Hamburg gibt es vielfältige Situationen, die Rehabilitanden bewältigen müssen. Unsere Aufgabe bestand darin, den Rehabilitanden entsprechende Wege aus Problemlagen aufzuzeigen, ihnen bei der „Wegbewältigung“ behilflich zu sein und vor allem sie darin zu bestärken, ihre „Sache“ in die eigenen Hände zu nehmen.

##### **Handlungsfeld „Qualifizierung“:**

Im Rahmen der Qualifizierung zum Bürokaufmann sollten individuelle Wege für die Rehabilitanden gefunden und beschrrieben werden. Probleme sollten gemeinsam bewältigt und Stärken gemeinsam aufgebaut werden.

### **Handlungsfeld „Vermittlung“:**

Die Wiedereingliederung von Rehabilitanden in den 1. Arbeitsmarkt ist das übergeordnete Ziel jeder beruflichen Rehabilitationsmaßnahme. Daher musste darauf sehr frühzeitig ein Fokus gelegt werden. Es ging um unmittelbare Unterstützung (z. B. Bewerbungen schreiben) und um eine gezielte Zusammenarbeit im Rahmen von Netzwerken für nachfolgende Bereiche (z. B. Vermittlungsberatung, Zeitarbeitsfirma).

#### **5.3.3 Tutoren**

Jedem Ausbildungsmitarbeiter wurden Rehabilitanden zugeordnet, die er aktiv begleiten sollte. Damit übernahm jeder „Tutor“ eine größere Verantwortlichkeit für den Prozess der Rehabilitanden. Da dies als formaler Akt nicht funktionieren kann, war von den Tutoren „Beziehungsarbeit“ erforderlich, um einen „Draht“ zu den Rehabilitanden aufzubauen. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten mussten weiter ausgebaut oder auch neu erworben werden.

Tutoren sollten für die systematische Erfassung der Rahmendaten sorgen, die für die Arbeit mit den Rehabilitanden erforderlich sind (möglichst Selbst- und Fremdeinschätzung) und sie sollten als Bindeglied zwischen dem Fachdienst (Ärzten, Psychologen, Reha-Beratern), den Rehabilitanden und dem Team tätig werden. Da z. B. die Ärzte und auch die Psychologen nicht stets im Team präsent sein konnten, sollten die Tutoren ein Verbindungsglied sein, um z. B. notwendige Informationen zu beschaffen und Beratungen zu initiieren.

Der Tutor sollte Berichterstatter sein, wenn es um Rehabilitanden geht, die er betreut. Er erfasste Veränderungen bei seinen Rehabilitanden und führte, in Abstimmung mit den Beteiligten, erforderliche Gespräche durch. Für die Gespräche wurden Standards entwickelt (vgl. Abschnitt 5.3.4).

#### **5.3.4 Beobachtungs- und Fragebögen**

Zur Unterstützung der systematischen Informationssammlung und Dokumentation des Rehaprozesses jedes einzelnen Rehabilitanden wurden „Beobachtungsbögen“ und „Auswertungsstrukturen“ erstellt. Dabei waren die unterschiedlichen Professionen im Berufsförderungswerk Hamburg beteiligt (Anlage A).

Bestehende Beobachtungsbögen für den Unterricht wurden weiterentwickelt; Erfassungsbögen wurden neu entwickelt, um die Relevanz medizinischer, psychologischer und sozialpädagogischer Aspekte für die Qualifizierung, die Persönlichkeitsentwicklung und den Vermittlungsprozess der Rehabilitanden zu dokumentieren (vgl. Anlage B - E).

Neu entwickelt wurde ebenfalls ein Erfassungsbogen, in dem sämtliche Merkmale, Entwicklungen und Verabredungen für jeden Rehabilitanden aufgenommen werden sollten.

#### **5.3.5 Sequenzierung des Prozesses**

Im Kern ging es in den Teamsitzungen um die Ausbildungsplanung und Fragen der Problembewältigung von Rehabilitanden (Reha-Coaching) mit einem deutlichen Schwerpunkt auf die spätere Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt. Insbesondere ging es um die individuelle Maßnahmenplanung für jeden Rehabilitanden.

**Kommentar [wh3]:** Seite: 1  
Es fehlt hier ein Satz dazu, ob diese Instrumente in die Regelausbildung überführt werden konnten.

Die Teamsitzungen fanden wöchentlich statt, die Teilnahme am 6-Wochen-Gespräch war für alle Beteiligten verpflichtend. Bei Bedarf wurden Ausbildungsberatungen durchgeführt. Die bisherigen Erfahrungen zeigten, dass folgende Struktur erforderlich war und erprobt wurde.

Situationsbezogene Weiterentwicklung und individuelles Vorgehen



T = Teamsitzung je Woche

6 = 6-Wochen-Gespräch

GT= Großteam mit allen Mitgliedern des Fachdienstes – zweimal im Semester

Insbesondere der unter Federführung der Rehabilitationsberaterin neu eingeführte Wochenrückblick erwies sich als nützlich, da die Aktivitäten der Woche noch einmal ausführlich reflektiert wurden und Korrekturen zeitnah angebracht werden konnten.

## 5.4 Umsetzung der Maßnahmen im Projektverlauf

### 5.4.1 Der RVL als Einstieg in die stabilisierende Prozessbegleitung

#### 5.4.1.1 Spezifische Ausgangslage

Der 3-monatige Rehabilitations-Vorbereitungslehrgang (RVL) diente dazu, die Teilnehmer auf die eigentliche Qualifizierungsmaßnahme vorzubereiten. Dabei wurde eine ganze Reihe von Zielen verfolgt, die im so genannten RVL-Eckwertepapier (BFW-interne Vereinbarungen) verbindlich für den kaufmännischen Bereich im BFW festgeschrieben sind. Diese Eckwerte galten demnach auch für die Umsetzung des RVLs im KEM-Projekt.

Bis 1998 gab es im kaufmännischen Bereich des BFWs eine gesonderte Abteilung für Vorbereitungslehrgänge. Es gab somit Kollegen, die sich auf die Planung und Durchführung von RVLs spezialisiert hatten. Diese Abteilung wurde aufgelöst und die Kollegen verteilten sich in die Teams der jeweiligen Ausbildungsbereiche. Fortan war es Aufgabe der Ausbildungsteams die RVLs zu planen und durchzuführen.

Im Idealfall plant und führt dasjenige Ausbildungsteam den RVL durch, welches den Lehrgang während der Qualifizierungsmaßnahme ausbildet. Ideal wäre dies in dem Sinne, da die Teilnehmer bereits intensive Kontakte zu den künftigen Ausbildern (= Tutoren) knüpfen könnten. Entscheidend wäre zudem, dass bei den betreuenden Personen aus dem begleitenden Fachdienst eine gewisse Personalkontinuität zum Aufbau von Vertrauensbeziehungen besteht. Am Ende des RVLs wird für jeden Teilnehmer eine Empfehlung für die Art der Qualifizierungsmaßnahme (Berufsbild) und den Ablauf (evtl. besondere Unterstützungsmaßnahmen) ausgesprochen. Diese Informationen müssten an das künftige Ausbildungsteam übergeben werden, wobei sich gezeigt hat, dass es sinnvoll und effektiv ist, wenn diese mit den vorherigen Ausbildern übereinstimmen. Aus organisatorischen Gründen lässt sich dieser Idealfall nicht immer realisieren. Für den Projektlehrgang war dies jedoch möglich.

#### **5.4.1.2 Leitbilder des KEM-Projekts in der Umsetzung im RVL**

Das KEM-Ausbildungsteam begann im Februar 2002 mit der konkreten Planung des RVLs. Dabei wurden ausgehend von den Projektleitbildern Leitideen für diesen Teil der Maßnahme entwickelt, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

##### **Verantwortungsübernahme**

Die Teilnehmer werden als aktive Gestalter ihrer Rehabilitationsmaßnahme angesehen. Sie sollen die wesentliche Verantwortung für den Erfolg ihrer beruflichen Rehabilitation übernehmen. Für den RVL bedeutete dies eine stärkere Orientierung am Subjekt als bisher. Die Teilnehmer sollten sich bereits im RVL mit ihren bisherigen schulischen und beruflichen Erfahrungen auseinandersetzen, um ihre Neigungen, Lernmotivationen und Stärken festzustellen. Ausgehend von dieser „ICH-Inventur“ sollten die Teilnehmer ermutigt werden, persönliche Lernziele zu benennen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden die Teilnehmer zu Beginn des RVLs aufgefordert, sich über künftige Ausbildungsinhalte und Anforderungen an einen kaufmännischen Arbeitnehmer zu informieren. Ausgehend von dieser ersten Orientierung sollten in einem reflexiven Prozess individuelle Lernziele formuliert werden. Um den Weg zu diesen Zielen aktiv beschreiten zu können, haben die Teilnehmer Projekte formuliert, die sie anschließend in Kleingruppen während des gesamten Zeitraumes des RVLs (und teilweise darüber hinaus) bearbeiteten. Des Weiteren sollten sie sich im Rahmen des „individuellen Arbeitens“ für ein bestimmtes Lernangebot entscheiden.

##### **Teilnehmerzentrierung**

Der Entwicklungsprozess der Teilnehmer stand im Mittelpunkt. Die allgemeine Lebenssituation und die Entwicklung einer beruflichen Perspektive waren in hohem Maße von Bedeutung und wurden fortlaufend gemeinsam mit dem Team reflektiert. Um dieses Ziel bereits während des RVLs anzubahnen, wurden möglichst viele Einzelgespräche mit den Teilnehmer geführt. Das Ausbildungsteam tauschte während der wöchentlichen Teamsitzungen Eindrücke über einzelne Teilnehmer aus und traf Verabredungen über die Art und den Inhalt der Rückmeldegespräche. Weiterhin wurde ein intensiver Kontakt durch die Reha-Beraterin aufgebaut. Ein wesentliches Instrument zur Unterstützung der individuellen Entwicklungsprozesse war die wöchentliche Reflexionsstunde mit dem gesamten Lehrgang, in der jeder Teilnehmer dazu aufgefordert wurde im Plenum persönliche Eindrücke aus der vergangenen Woche zu schildern.

##### **Individualisierung**

Die Gestaltungsebene soll weniger der Beruf oder die Maßnahme sein, sondern vielmehr das Qualifikationsprofil des Einzelnen. Dieses Leitbild stand deswegen im engen Zusammenhang zu den beiden oberen, weil zur Entwicklung eines Qualifikationsprofils eine intensive Auseinandersetzung der Teilnehmer mit ihren bisherigen Erfahrungen, mit ihrer jetzigen Situation, der Motivation und dem aktuellen Selbstbild erforderlich war. Die Erarbeitung und ständige Überprüfung persönlicher Lernziele und einer eigenen beruflichen Perspektive war ein Prozess, der während des RVLs nur angebahnt werden konnte, aber auch begonnen werden musste. In diesem Zusammenhang war es wieder einmal wesentlich, Informationen in den wöchentlichen Teamsitzungen auszutauschen. Um den Überblick über die individuellen Entwicklungsprozesse zu behalten, wurden Teilnehmermappen angelegt, in denen Gesprächsnotizen und Arbeitsproben gesammelt wurden. Diese dienten als Grundlagen für die den RVL abschließenden Einzelberatungsgespräche. Es gab weiterhin ein sogenanntes 6-Wochen-Gespräch etwa zur

Mitte des RVLs. In diesem wurden diejenigen Lebensumstände der Teilnehmer thematisiert, die für den weiteren Verlauf der Ausbildung von Bedeutung waren. Um die vielen Facetten der Betrachtungen im Überblick behalten zu können, hat das Projektteam ein Formular entwickelt (Anlage F), das den Gesprächsverlauf mit jedem Teilnehmer protokolliert und das ebenfalls in der Teilnehmermappe abgelegt wurde.

Zur Evaluation wurde zu Beginn des RVLs und am Ende ein Fragebogen (Anlage G) eingesetzt. Die Auswertung ist als Anlage H beigefügt.

### **5.4.1.3 Organisationsstruktur, Ablauf und Inhalte des RVLs**

Der RVL begann am 25. März 2002 und endete am 28. Juni 2002. Der Unterricht fand montags bis donnerstags von 08:00 bis 16:00 Uhr und freitags von 08:00 bis 13:00 Uhr statt. Eine Unterrichtseinheit (UE) dauert 90 Minuten (= Doppelstunde). Fächerstrukturierter Unterricht fand in den Bereichen der ausbildungsvorbereitenden Basisqualifikationen Deutsch, Rechnen, EDV und Englisch statt. Während des RVLs wurde weiterhin Sport angeboten. Der Projektarbeit wurde im Verhältnis zum fachorientierten Unterricht mehr Zeit eingeräumt. Während der Unterrichtseinheit „individuelles Arbeiten“ konnten die Teilnehmer zwischen verschiedenen Angeboten wählen, sodass die Gruppe aufgeteilt war. Ein entsprechender Stundenplan ist in der Anlage I zu finden.

Während der ersten drei RVL-Wochen galt der Stundenplan noch nicht in vollem Umfang. Die erste Woche diente zum Ankommen und zur Orientierung in der neuen Umgebung. In der zweiten Woche haben die Teilnehmer ihren künftigen „Ausbildungsplatz“ bezogen und sich mit ihrem Hauptarbeitsgerät, dem PC, vertraut gemacht. In der dritten Woche haben die Teilnehmer Informationen über den Ausbildungsablauf und die Inhalte zusammengestellt, Recherchen zu Qualifikationsanforderungen durchgeführt sowie die Arbeitsmöglichkeiten für das Berufsbild Bürokaufmann/-frau erkundet. Die Aktivitäten sind im Folgenden kurz beschrieben:

#### **1 Woche: Orientierungswoche**

- Kennenlernen mit Hilfe von Partnerinterviews und Plakaten
- Gruppenweise Erkundung zu verschiedenen Themen „rund ums BFW“
- Benennen von Erwartungen und Befürchtungen
- Informationen zur Struktur und zum Ablauf des RVLs
- Formulieren von persönlichen Zielen für den RVL
- Informationen zur Lesbarkeit von Übergangsgeldbescheinigungen
- Informationen zu allgemeinen Regeln und Vereinbarungen im BFW

#### **2 Woche: Einführung am PC-Arbeitsplatz**

- offene Runde zu bisherigen Erfahrungen (Selbsteinschätzung) mit dem PC
- abbauen und anschließen externer Geräte
- PC von innen: Laufwerke, Karten, Steckplätze
- Desktop, Fenstertechnik, Dokumente, Ordner, Verzeichnisstruktur
- Arbeiten auf der Festplatte, auf dem Server, im Intranet
- Einführung ins Internet (Browser, Kataloge, Suchmaschinen)

### 3 Woche: Vorbereitung auf Projektarbeit in 3 Gruppen/Themen

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
<b>Thema</b>	Erkundung von Ausbildungsinhalten	Erkundung von Anforderungen an kfm. AN	Stellenanzeigenanalyse: BK und ähnliche Berufe
<b>Aufgabe</b>	Entwerfen eines Fragebogens zum Einsatz in einem 2ten Semester	Entwerfen/Verschicken eines Fragebogens an die Praktikumsgeber eines 3. Semesters	Häufigkeit von bestimmten Fach-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen und Tätigkeitsbereiche
<b>Ziel</b>	Überblick über Fachausbildung, Gespräche mit Teilnehmern aus höheren Semestern	Auswertung und Abgleich mit Ausbildungsinhalten und Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse	Abgleich mit Ergebnissen der Gruppe 1 und Gruppe 2
<b>weitere Planung</b>	Kritische Reflexion und Ableitung von Projektthemen zur Erarbeitung und Vertiefung im weiteren Verlauf des RVLs		

Ab der vierten RVL-Woche fand mittwochs und freitags Projektarbeit statt. Jedes der Projekte wurde von einem Teammitglied betreut. Allerdings war dieses nicht immer während der gesamten Projektarbeitszeit anwesend. Die Teilnehmer sollten lernen, Gespräche mit ihrem Betreuer (= Ratgeber) vorzubereiten und sich mit ihm gezielt zu verabreden.

Die Teilnehmer haben sich für folgende Projektthemen entschieden:

<b>Schwerbehinderte und Behinderte im Betrieb</b>
Rechtliche Aspekte sollen nur als Rahmenbedingungen betrachtet werden. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die tatsächliche Situation von Behinderten in Betrieben. Welche Strategien sind in bestimmten Situationen (z. B. Bewerbung, Vorstellungsgespräche...) empfehlenswert? Welche eigenen Interessen wollen die Teilnehmer/innen verfolgen und wie gehen sie dabei mit ihren Behinderungen um? In welchem Spannungsfeld von Interessen (AG, Kollegen) befinden sie sich? Welche positiven Aspekte lassen sich für den AG finden, Behinderte zu integrieren und welche Vorschläge (z. B. Organisation von Arbeitsplatzhilfsmitteln) können ihm gemacht werden? Welche Möglichkeiten der Integration bieten sich den Teilnehmer/innen und welche Hilfestellungen können dem Umfeld zur Verfügung gestellt werden?
<b>Wie mache ich mich selbständig?</b>
Dieses Thema musste eingegrenzt werden. Um zu vermeiden, dass auf einer zu abstrakten Ebene gearbeitet wird, soll sich die Gruppe einen Beispielfall ausdenken. Die Gruppe soll sich nicht in gesetzlichen Vorschriften und Verordnungen verlieren, sondern auch bei diesem Thema Strategien in den Mittelpunkt rücken, die sich auf das handelnde Subjekt beziehen, z. B. welche Persönlichkeitsstrukturen zeichnen Unternehmensgründer aus? Warum ist das so, in welchen Situationen sind diese Merkmale nützlich? Welche Auswirkungen hat die Gründungsphase auf das Privatleben und soziale Umfeld? Welche Informationen sind zur Entscheidungsfindung einzuholen und wo bekommt man diese?
<b>Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten für BKs</b>
Ausgehend von den Berufsvorstellungen der Teilnehmer/innen sollen Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten erkundet werden. Auch hier können fiktive Situationen konstruiert werden, um Aspekte wie Zusatzbelastung in Abendstunden, Auswirkungen auf das soziale Umfeld, finanzieller Aufwand usw. zu berücksichtigen. Es sollen Strategien beschrieben werden, wie damit umzuge-

hen ist. Welche positiven Effekte hat das Schreckgespenst „Lebenslanges Lernen“ - „hab ich denn nie fertig“?
<b>Wie unsicher sind unsere Renten? Was ist die Riester-Rente?</b>
Die Teilnehmer/innen gehen von ihrer eigenen Situation aus, um das Thema einzugrenzen. Es geht Überblickswissen, damit die Teilnehmer/innen in Hinblick auf dieses Thema an Sicherheit gewinnen und für sich entscheiden können, ob sie einen entsprechenden Vertrag abschließen sollten.
<b>Ein kundenorientiertes Telefongespräch führen - Verhaltensregeln im Büro</b>
Um ein Telefongespräch beurteilen zu können, brauchen die Teilnehmer/innen einige Grundkenntnisse zum Thema Kommunikation. Rollenspiele sollen die Effekte von gelungener und misslungener Kommunikation erfahrbar machen. Es sollen Tipps formuliert werden, wie die Teilnehmer/innen eine entspannte Atmosphäre am Telefon herstellen können. Bei den Verhaltensregeln sollen die Wirkungsweisen von Gestik, Mimik, Ausdrucksweise und Kleidung thematisiert werden.

Die Teilnehmer sollten weitgehend selbständig arbeiten. Da die meisten wenig Erfahrung mit Projektarbeit hatten, wurden ihnen die typischen Phasen eines Projektes erläutert. Sie waren angehalten, regelmäßig über ihr Handeln zu reflektieren und ihre Arbeitsprozesse zu dokumentieren. Jedes Projekt endete mit einer Präsentation, wobei diese frei gestaltet werden konnte. Zur Auswertung der Projektarbeit, insbesondere aber zur Reflexion der Prozesse in den Projektgruppen, sollten abschließend Berichte für eine Zeitung geschrieben werden. Ein Exemplar dieser Zeitung wurde am letzten Tag des RVLs in der gemütlichen Atmosphäre eines gemeinsamen Frühstücks verteilt.

Der Stundenplan galt ab der 4. RVL-Woche. Im Folgenden soll kurz erläutert werden, was im fachorientierten Unterricht geschah.

<b>Deutsch (1 UE)</b>
Den Teilnehmern wurden verschiedene Schreibanlässe (Diktate, Sprachspiele, Grammatikübungen, Situationen zum Formulieren halbprivater Schreiben, Berichte formulieren) geboten, um hierüber herauszufinden, wer gegebenenfalls eine besondere Förderung durch zusätzliche Angebote im Bereich LRS und DAZ auch während der Fachausbildung erhalten sollte. Aufgrund dieser Auswertungen wurde einigen Teilnehmern empfohlen, während des „individuellen Arbeitens“ das Deutsch-Angebot zu nutzen. Im Rahmen des obligatorischen Deutschunterrichtes ging es weiterhin um den Umgang mit Hilfsmitteln (Duden, Lexika, andere Nachschlagewerke) anhand praktischer Aufgaben. In einem weiteren Schritt wurde über Stilfragen und Wirkung bestimmter Ausdrucksweisen anhand von Beispielbriefen diskutiert.
<b>Rechnen (3 UE)</b>
Die Teilnehmer sollten hauptsächlich an kaufmännischen Problemstellungen arbeiten, wobei verschiedene Lösungswege gegenübergestellt wurden. Der Umgang mit dem Taschenrechner sollte selbstverständlich werden, schriftliches Rechnen trat in den Hintergrund. Das Rechnen mit einem Tischrechner wurde ebenfalls geübt. Der Aufbau des Dezimalsystems ( $0,1 > 0,10?$ ), zeitsparende Eingaben in den Rechner sowie Rechentechniken wurden geübt. Kaufmännisches Runden, Schätzen von Ergebnissen, Analysieren falscher Schätzungen, Rechnen mit Maßeinheiten waren ebenso Themen wie das Wiederholen mathematischer Begriffe und Rechenzeichen. Im Hinblick auf die spätere Nutzung des Excel-Programms wurden die grundlegenden Rechenregeln (Punkt vor Strich, Klammern) wiederholt. Die Berechnung eines Durchschnitts, Prozentrechnung und das Umrechnen verschiedener Währungen oder anderer Einheiten rundeten das Programm ab.
<b>EDV (3 UE)</b>
Die Teilnehmer sollten den PC als ihr Hauptarbeitsmittel kennenlernen. Im Rahmen der

<p>Projektarbeit brauchten die Teilnehmer/innen Grundkenntnisse zur Nutzung des Internets. Zur Aufbereitung der Informationen mussten sie in der Lage sein, Text in einem Word-Dokument einzugeben und (grob) zu formatieren, Dokumente zu speichern, Bilder und Texte zu kopieren und einzufügen. Einige Teilnehmer mit bereits vorhandenen PC-Kenntnissen haben sich mit Power-Point beschäftigt. Ziel war es, dass alle Teilnehmer einen kurzen Einblick in die wichtigsten Programme bekamen und die Maus und die Tastatur effektiv einsetzen. Das Anlegen einer eigenen Verzeichnisstruktur und die ordnungsgemäße Ablage von Dokumenten sollte als Notwendigkeit erkannt und geübt werden.</p>
<p><b>Sport (2 UE)</b></p>
<p>Die Teilnehmer sollten ermutigt werden, sich trotz der Handicaps im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu bewegen. Sie haben erfahren, welche Sportangebote im BFW genutzt werden können und haben diese ausprobiert.</p>
<p><b>Englisch (2 UE)</b></p>
<p>Die Klasse wurde nach Auswertung eines kurzen Eingangstest in eine Anfänger- und eine Fortgeschrittenengruppe aufgeteilt. Da eine Zweiteilung der Gruppe nicht den unterschiedlichen Kenntnissen gerecht werden konnte, ging es zunächst darum, eben diese Kenntnisse genauer festzustellen, damit das Programm im 1. Semester entsprechend darauf abgestimmt werden kann. Dies geschah durch häufiges Sprechen und Testen des Sprachverständnisses z. B. durch Filme und Sprachspiele. Ziel war es u.a., die Teilnehmer zu Beginn des 1. Semesters der richtigen Gruppe zuzuordnen.</p>
<p><b>individuelles Arbeiten (2 UE)</b></p>
<p>Zunächst wurde in diesen Unterrichtseinheiten die Gruppe entsprechend ihrer EDV-Kenntnisse aufgeteilt. Bei den Anfängern ging es darum, die Angst vor dem PC zu nehmen und kurze Texte „einzugeben“, so dass die Funktionsweise der Tastatur „begriffen“ wurde. Die Fortgeschrittenen erarbeiten sich bereits nützliche Formatierungsmöglichkeiten des Word-Programms. Im weiteren Verlauf des RVLs wurde dem Wunsch der Teilnehmer entsprochen, Förderunterricht in Deutsch anzubieten. Die unterschiedlichen Schwierigkeiten und Defizite wurden benannt und entsprechend zwei Gruppen gebildet. Während in der einen der Schwerpunkt auf der Erarbeitung grundlegender grammatikalischer Regeln lag, kümmerte sich die andere Gruppe um die Erarbeitung und das effektive Lesen von anspruchsvollen Texten. Der Rest der Klasse erarbeitete sich weitere EDV-Kenntnisse, bei Wenigen blieb der Abbau der Angst vor dem PC vorrangiges Ziel dieser Unterrichtseinheiten. Häufig wurden diese Stunden auch von Teilnehmer zur Nacharbeit von versäumten (wg. Fehlzeiten) Aufgaben genutzt, teilweise aber auch, um an den Projekten zu arbeiten.</p>

#### 5.4.1.4 Zusammenfassung und kritische Betrachtung

In Punkt 5.4.1.2 wurde die Projektphilosophie in Form von drei Leitbildern auf Zielsetzungen für den RVL bezogen. Daraus wurden dann die in Punkt 5.4.1.3 dargestellten Organisationsstrukturen, Abläufe und inhaltlichen Akzentuierungen abgeleitet und umgesetzt. Zu fragen wäre jetzt, ob die Ziele erreicht wurden.

Ein wichtiger Aspekt war, den Teilnehmern die Gelegenheit zu bieten, ihre Einstellungen zum Berufsbild Bürokaufmann und zur bevorstehenden Ausbildung zu überprüfen. Sie sollten Klarheit über ihre Motivation und Stärken bekommen, die sie für die künftige berufliche Situation nutzen können. Andererseits sollten sie auch benennen können, welche Lernziele sie für sich anstrebten und welche Unterstützungsmaßnahmen sie in

Anspruch nehmen wollten. Diese Ziele entsprachen den Leitbildern Verantwortungsübernahme (Subjektorientierung) und Teilnehmerzentrierung (Prozessorientierung). Zur Evaluation wurden (vgl. Anlage G) Fragen zur Einstellung der Teilnehmer zum RVL und zum Ausbildungsberuf gestellt. Sie sollten ferner ihre Fähigkeiten einschätzen und ihren eigenen Lernerfolg beurteilen. In Anlage H findet sich eine detaillierte Auswertung. Zusammenfassende Aussagen sind ab Seite 4 der Anlage H nachzulesen.

Unabhängig von dieser schriftlichen Befragung hatten die Teilnehmer jeden Freitag in der Reflexionsstunde die Gelegenheit, positive und negative Erfahrungen an das Ausbildungsteam zurückzumelden. Bei der Zusammenfassung dieser Äußerungen wurden die innovativen Elemente des RVLs hervorgehoben, nämlich die

- starke Betonung der Projektarbeit und
- die Differenzierung der Gruppe durch individuelles Arbeiten.

Während der 3. RVL-Woche sollte die Projektarbeit angebahnt werden. Die Teilnehmer arbeiteten an überschaubaren Themen, die alle etwas mit der Erkundung des Berufsbildes bzw. mit der Information über Ausbildungsinhalte zu tun hatten. Die Bearbeitungszeit war auf eine Woche begrenzt.

Die meisten Teilnehmer empfanden die Teamarbeitsform als höchst anstrengend und ungewohnt. Dennoch waren sie am Ende der Woche davon überzeugt, dass Teamfähigkeit verbunden mit Kommunikations- und Konfliktfähigkeit wesentliche Kompetenzen eines kaufmännischen Angestellten sein müssten. Die Bereitschaft zur weiteren Projektarbeit war somit vorhanden.

Die folgende Arbeit an den Projekten beurteilten die meisten ebenfalls mit dem Attribut „anstrengend“, wobei damit nicht gemeint war, dass es keinen Spaß gemacht hätte. „Die Projektarbeitszeit“ verging schnell (subjektives Empfinden der meisten Teilnehmer), da es immer wieder zu Diskussionen innerhalb der Gruppe kam (Meinungsunterschiede zum Projektthema, festgefahrene Vorurteile, persönliche Differenzen) oder Uneinigkeit bezüglich des weiteren Arbeitsplanes herrschte. Die Teilnehmer hatten Schwierigkeiten gesammelte Informationen zu strukturieren und aufzuarbeiten, da es ihnen hierfür an Strategien fehlte. Hinzu kam die Angst vor der, für alle sehr ungewöhnlichen Situation, der Präsentation von Ergebnissen vor einem Plenum. Jeden Freitag wiederholten die Teilnehmer in der Reflexionsstunde, dass sie nur mühsam mit ihrer Arbeit vorankämen, da nicht nur die inhaltliche Arbeit schwierig sei, sondern die Reflexion der Gruppenprozesse so viel Zeit in Anspruch nähme. Zudem wären sie froh, wenn erst die Präsentation vorbei wäre. Die Nervosität und Aufregung der Teilnehmer während der Präsentationen war durchaus spürbar, aber alle haben daran mitgewirkt und diese wichtige Erfahrung gemacht. Insgesamt waren alle stolz auf ihre Projektarbeit. Die positive Einschätzung des Lernerfolgs, die durch die Befragung festgestellt wurde, dürfte mit diesen positiven Erfahrungen der Projektarbeit zusammenhängen.

Eine Auswertung der Projektarbeit von den betreuenden Dozenten fand nicht statt. Von daher lässt sich nicht mehr feststellen, inwieweit Lernprozesse im Hinblick auf die systematische Erarbeitung komplexer Aufgaben und Problemlösestrategien auf einer Metaebene thematisiert wurden. Ebenso ist unklar, ob die typischen Projektphasen durchlebt und reflektiert wurden. Eine selbstkritische Betrachtung der eigenen Beratertätigkeit im Hinblick auf fachliche und methodische Unterstützung, aber auch bezüglich der Hilfe zur Reflexion und ggf. Korrektur von Verhaltensweisen der Teilnehmer wäre für die Vorbereitung und Durchführung weiterer RVLs durchaus nützlich gewesen.

Die Teilnehmer haben das Angebot des individuellen Arbeitens durchweg positiv aufgenommen. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass ein Arbeiten in Kleingruppen immer intensiver ist als mit dem gesamten Lehrgang. Die Teilnehmer konnten aber auch das Angebot mitbestimmen. Zunächst wünschten sie sich nur im Bereich EDV eine Differenzierung des Lehrganges. Bald stellten aber einige von ihnen fest, dass ihre Kenntnisse zur Rechtschreibung dringend einer Auffrischung bedurften. Diejenigen, die sich zu keiner dieser Gruppen zugehörig fühlten, schlossen sich zur Gruppe „Texte verstehen“ zusammen. Diese Gruppe bearbeitete wirtschafts- oder gesellschaftspolitische Texte aus niveaureichen Wochenzeitungen. Die Aufgabe der Teilnehmer bestand darin, selbständig wesentliche Informationen herauszufiltern und die Texte zu beurteilen. Eine inhaltliche Diskussion fand gemeinsam mit dem Dozenten statt. Insgesamt bestand der Wunsch, das „individuelle Lernen“ auch im 1. Semester der Fachausbildung fortzusetzen. Diesem Teilnehmerwunsch wurde entsprochen.

Bei der Berücksichtigung der Teilnehmerwünsche wird deutlich, dass Kostenaspekte nicht immer unberücksichtigt bleiben können. Je breiter die Angebotspalette im Rahmen des „individuellen Lernens“ wird, umso mehr Personalressourcen werden gebunden. Wollte man mit weniger Personal die Ziele aus den Leitbildern verfolgen, müsste überlegt werden, wie dennoch sowohl eine intensive Betreuung kleiner Projektarbeitsgruppen und die Vor- und Nachbereitung individueller Lernangebote gewährleistet werden könnte. Vielleicht führt der Weg über Fortbildungsangebote für die Dozenten zur Lernberater Tätigkeit, über die Stärkung der Selbstorganisationsmöglichkeiten der Teams und der Abschaffung allzu rigider Arbeitszeitabrechnungsmodelle.

Durch die individualisierten Prozesse ist die Intensität im Projektteam gestiegen, mit der Entwicklungsprozesse der Teilnehmer reflektiert wurden. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass es noch an geeigneten Instrumenten fehlte. Eine Verbesserung, insbesondere des Informationsstandes, könnte schon dadurch erreicht werden, dass Arbeitsabläufe durch geeignete Materialien und Verabredungen unterstützt würden. So müsste es z. B. einen Weg geben, der es allen Teammitgliedern ermöglichte, die jeweiligen Aufzeichnungen über Teilnehmer in gemeinsam zu nutzenden Mappen abzulegen. Es bestand das Bedürfnis die Qualität von Rückmeldegesprächen zu verbessern, so dass die Entwicklungsprozesse der Teilnehmer klarer beobachtet und konstruktiver unterstützt werden könnten. Hierzu wären Fortbildungsangebote (z. B. zu den Themen Lernschwierigkeiten, Lernprozesse beobachten und unterstützen) und Schulungen (z. B. zum Thema Gesprächsführung) notwendig.

Die Erfahrungen aus dem Projekt-RVL wurden auf einer Transferveranstaltung auch anderen Kollegen und Teams aus dem BK-Bereich berichtet. Da auch andere Teams positive Erfahrungen mit diesen Ideen machten, ist anzunehmen, dass die Implementation dieses Erfahrungsschatzes die Qualität künftiger Rehavorbereitungslehrgänge noch steigern wird.

## **5.4.2 Verlauf des Rehabilitationslehrganges**

### **5.4.2.1 Zusammensetzung und Veränderungen im Rehabilitationslehrgang bis 2002**

Die überwiegende Zahl der Teilnehmer lebt im Einzugsbereich des Arbeitsamtes Hamburg. Die Arbeitslosigkeit ist von 2001 auf 2002 in Hamburg stark angestiegen. Seit Dezember 2001 stieg die Arbeitslosenquote um nahezu elf Prozent auf 9,3 % im Dezem-

ber 2002. Vor allem konjunkturelle Gründe waren für diese Entwicklung verantwortlich. Auch das Stellenangebot ging im Dezember leicht zurück. Die Zahl der Betriebe mit Kurzarbeit war angestiegen, weil überwiegend in kleineren Unternehmen verkürzt gearbeitet wurde. Das hatte zur Folge, dass schon bei der Suche nach einem Praktikumsplatz einige Betriebe eine ablehnende Haltung eingenommen haben, da die Betriebe von Kurzarbeit betroffen waren.

Die Veränderungen, die durch die gesetzlichen Neuregelungen für Arbeitslose zum 01.01.2003 entstanden sind, werden die Rehabilitanden u. U. nach ihrer Reha-Maßnahme betreffen. Die Auseinandersetzungen mit den Neuregelungen, z. B. Senkung des absetzbaren Mindestfreibetrages bei der Anrechnung des Partnereinkommens, führten bei etlichen Teilnehmern zu großen Verunsicherungen und einer Verstärkung der Existenzängste.

Im Projektantrag wurde als Zielgruppe insbesondere Frauen mit Kindern aufgeführt. Der Zugang zu dieser speziellen Zielgruppe war ausgesprochen schwierig. Grundsätzlich kann das BFW Hamburg die jeweiligen Teilnehmeranmeldungen nicht beeinflussen. Die Teilnehmer werden verbindlich von den jeweiligen Rehabilitationsträgern (Bundesanstalt für Arbeit, Rentenversicherungsträger, Berufsgenossenschaften) angemeldet.

Der Zugang zu den beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen läuft bei Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sehr oft über den Arbeitsvermittler beim Arbeitsamt. Erst wenn dieser, aufgrund eines konkreten Anliegens eines Teilnehmers, der konkreten Schilderung von gesundheitlichen Problemen im Zusammenhang mit der ausgeübten Tätigkeit oder durch die Ablehnung von bestimmten Tätigkeiten aus gesundheitlichen Gründen, die Vermutung hat, dass hier eine Arbeitsvermittlung ggf. auch mit entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht ausreicht, wird der betreffende Mensch an den zuständigen Reha-Berater des Arbeitsamtes verwiesen. Dieser entscheidet ggf. unter Hinzuziehung entsprechender Fachdienste über die Notwendigkeit besonderer Leistungen zur Teilhabe. Dies Prozedere erreicht Frauen mit kleinen bzw. jüngeren Schulkindern in aller Regel nicht.

Im ersten Projektjahr hat es während der Vorbereitungsmaßnahme bei drei Teilnehmern Veränderungen gegeben:

Zwei Teilnehmerinnen konnten im Reha-Vorbereitungslehrgang positive Lernerfahrungen sammeln. Im Hinblick auf die Anforderungen der qualifizierten Fachausbildung wurde nach drei Monaten jedoch deutlich, dass die Defizite im schulischen Wissen sowie im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken für die sofortige Aufnahme der Fachausbildung zu groß waren. In einem längeren gemeinsamen Klärungsprozess mit den betroffenen Frauen wurde nach einer entsprechenden Hospitation eine einfachere Ausbildung mit entsprechender Vorförderung vereinbart. Eine weitere Teilnehmerin sollte und wollte ausschließlich die Vorbereitungsmaßnahme im BFW nutzen. Sie hat nach dem erfolgreichen Ende eine qualifizierte Fachausbildung begonnen.

Mit Beginn der Fachausbildung im Anschluss an den RVL waren vier Teilnehmer/innen (2 Männer, 2 Frauen) neu in die Ausbildung aufgenommen worden. Eine Teilnehmerin benötigte aufgrund ihrer guten Vorkenntnisse keine spezielle Vorförderung. Die drei anderen Teilnehmer/innen hatten zuvor jeweils für ein Semester an einer anderen Fach-

ausbildung teilgenommen, bei der sie aus unterschiedlichen Gründen überfordert gewesen waren.

Zwei Teilnehmerinnen hatten im Berichtszeitraum die Fachausbildung vorzeitig beendet. Eine Teilnehmerin hatte die Einrichtung gewechselt, um mit ihrem neuen Lebenspartner in einer anderen Stadt zusammen wohnen zu können. Eine andere Teilnehmerin hatte massive gesundheitliche Probleme. Die Maßnahme musste daher vorzeitig unterbrochen werden. Schulungsfähigkeit bzw. Arbeitsfähigkeit war zum Zeitpunkt der Unterbrechung der Maßnahme nicht vorhanden.

Insgesamt stellten die beschriebenen Änderungen keine besonderen Auffälligkeiten dar. Erfahrungsgemäß scheiden bis zur Hälfte der Ausbildungszeit ca. 30 bis 40% der Teilnehmer aus.

#### **5.4.2.2 Die zweite Ausbildungsphase bis Ende 2003**

Die anhaltende Konjunkturschwäche wirkte sich ungünstig auf den Hamburger Arbeitsmarkt aus. Im Jahr 2003 hatten sich die Arbeitsplatzverluste in Hamburg fortgesetzt. Eine konjunkturelle Belebung blieb aus. Die durchschnittliche Arbeitslosenquote stieg von 9,0 % auf 9,9 %. Die Arbeitslosigkeit nahm in der Altersgruppe (25 - 55 Jahre) also in der Altersgruppe der Teilnehmer (24 - 45 Jahre) zu. Die Integration Schwerbehinderter auf dem Arbeitsmarkt war nur begrenzt erfolgreich, was sich darin zeigte, dass in Hamburg die Arbeitslosigkeit Schwerbehinderter überproportional zunahm.

Die einzige Frau im Projektlehrgang, die als Mutter lehrgangsbegleitend ihre Erziehungsaufgabe wahrnahm, hatte insbesondere in der Mitte des 2. Fachsemesters Leistungsprobleme in zwei Hauptwissensbereichen. Sie erhielt an unterstützenden Maßnahmen u. a. einen zusätzlichen Förderunterricht. Bei der Lage dieses Unterrichtes wurden ihre zeitlichen Möglichkeiten bevorzugt berücksichtigt.

Berichtet wird im Folgenden auf der Grundlage der Semesterstruktur, d. h. über das Ende des 1. Fachsemesters vom 01.01. bis 31.01.2003, über das 2. Semester in der Zeit vom 01.02. bis 01.07.2003 und über das 3. Semester vom 02.07. bis einschl. 31.12.2003.

Am Ende des 1. Semesters der Fachausbildung wurde mit zwei Teilnehmern einvernehmlich ein Wechsel in eine einfachere kaufmännische Qualifizierung im BFW Hamburg vereinbart. Beide Teilnehmer hatten sich für ihre Entscheidungsfindung Unterstützung beim Reha-Fachdienst - dem Psychologischen Fachdienst, dem Ärztlichen Fachdienst und der Reha-Beratung - geholt. Entsprechend den vorliegenden objektiven Daten wäre eine Umsetzung in eine einfachere kaufmännische Qualifizierung nicht angezeigt gewesen; unter Berücksichtigung der arbeitsmedizinischen Einschränkungen, der psychischen Belastungssituation im privaten Umfeld, haben wir dennoch - unter Einbeziehung des Vertreters des Reha-Trägers - dem Wunsch der Teilnehmer entsprochen. Neu aufgenommen in diesen Lehrgang wurde ein Teilnehmer, der zuvor 9 Monate arbeitsunfähig krank war. Dieser Teilnehmer hat sich nach einer kurzen Eingewöhnungszeit gut in den Lehrgang integrieren können. Insgesamt hat es im Berichtsjahr im 1. Fachsemester in der Zeit vom 01.01. bis 31.01.2003 bei zwei Teilnehmern einen Wechsel in eine einfachere kaufmännische Qualifizierung gegeben, ein Teilnehmer konnte nach Wiederherstellung seiner Schulungsfähigkeit wieder aufgenommen werden.

Eine weitere Teilnehmerin hatte ihren Lebensmittelpunkt durch Heirat verändert, am Beginn des 2. Fachsemesters erfolgte der Wechsel in ein anderes BFW. Krankheitsbedingte Fehlzeiten führten bei zwei Teilnehmern zu Veränderungen. Bei einem Teilnehmer musste nach akuten Beschwerden und Zeiten der Arbeitsunfähigkeit die Ausbildung unterbrochen werden. Durch intensive medizinische Behandlung und durch den weiterhin bestehenden Kontakt zum BFW konnte der Teilnehmer nach 10 Wochen im Sommer 2003 in einem anderen Lehrgang die Ausbildung im BFW fortsetzen. Bei einem weiteren Teilnehmer führten die vielen krankheitsbedingten Fehlzeiten ebenfalls zu einer Unterbrechung der Maßnahme. Da es sich hier um unterschiedliche Erkrankungen (körperlich/psychisch) handelte, war eine Fortsetzung der Reha-Maßnahme innerhalb des nächsten Jahres aus unserer Sicht nicht zu erwarten. Bei einem anderen Teilnehmer wurden die leistungsmäßigen Probleme innerhalb der Ausbildung immer deutlicher. Alle zusätzlich eingeführten individuellen Stabilisierungsmaßnahmen im 2. Fachsemester bestärkten den Teilnehmer in seiner guten Motivation, konnten aber die Lernschwierigkeiten nicht beheben. Diese permanente Überforderungssituation wurde über einen längeren Zeitraum vom Teilnehmer nicht wahrgenommen, erst am Ende des 2. Fachsemesters war eine Verständigung möglich. Er konnte danach - mit Zustimmung des Reha-Trägers im BFW Hamburg seine berufliche Qualifizierung in einer anderen kaufmännischen Fachausbildung fortführen. Insgesamt hat es im 2. Fachsemester bei vier Teilnehmern Veränderungen gegeben (eine Teilnehmerin aufgrund einer Heirat, bei zwei Teilnehmern Unterbrechungen aufgrund von gesundheitlichen Gründen, bei einem Teilnehmer aus Gründen der leistungsmäßigen Überforderung).

Im 3. Fachsemester trat eine Konsolidierung ein. Es war bis zum Jahresende 2003 gelungen, alle Teilnehmer soweit zu stabilisieren, dass sie das dreimonatige ausbildungsbegleitende Praktikum aufnehmen konnten.

#### **5.4.2.3 Die dritte Ausbildungsphase: 2004**

Die ungünstigen Bedingungen auf dem Hamburger Arbeitsmarkt hatten sich verstärkt und auf die Altersgruppe der Teilnehmer überproportional ausgewirkt. In Hamburg ging im April 2004 die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Vergleich zum Vorjahresmonat um 2,3% zurück und die Arbeitslosenquote blieb trotz leichter konjunktureller Belebung bei etwa 10% konstant. Besonders problematisch entwickelte sich die Quote der Langzeitarbeitslosen. Sie stieg innerhalb des vorausgegangenen Jahres von 17,8% auf 28,7% der Arbeitslosen. Langzeitarbeitslosigkeit war damit eine allgemeine Bedrohung für diejenigen geworden, die ihren Arbeitsplatz verloren hatten. Die Strategien, Arbeitslose schnell und ohne Qualifizierung in ein Beschäftigungsverhältnis zu vermitteln, ging offensichtlich nicht auf. Die Integration Schwerbehinderter auf den Arbeitsmarkt war gleichfalls nur begrenzt erfolgreich. Eine aktive Vermittlung aus dem laufenden Lehrgang heraus stieß deshalb an die schwer zu durchbrechenden Grenzen des engen und kaum noch aufnahmefähigen Arbeitsmarkts.

Der Berichtszeitraum war durch eine hohe Teilnehmerstabilität gekennzeichnet. Alle Teilnehmer hatten das dreimonatige ausbildungsbegleitende Praktikum erfolgreich absolviert und die Ausbildung im Lehrgang wieder aufgenommen.

Lediglich bei einer Teilnehmerin verschlechterte sich das Krankheitsbild unvorhersehbar derart stark, dass die Ausbildung für die Dauer des angezeigten Klinikaufenthalts unterbrochen werden musste. Auf Grund ihrer bis dahin nachgewiesenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen hätte man einen Prüfungserfolg mit großer Sicherheit erwarten können.

Das Krankheitsbild war endogen verursacht und konnte trotz ärztlicher Therapie im Ausbildungsverlauf nicht positiv beeinflusst werden.

#### **5.4.3 Prozessbegleitung aus einer individuellen Entwicklungsperspektive: Eine Fallstudie**

##### Kurzdarstellung

Fall A: Bei dem Rehabilitanden handelt es sich um eine männliche Person, geboren 1964, mit einem Hauptschulabschluss und einer gewerblichen Ausbildung. Der Rehabilitand ist geschieden und hat zwei Kinder. Bis zur Kündigung des Arbeitsverhältnisses war die Person in einer ausbildungsentsprechenden Tätigkeit im öffentlichen Dienst beschäftigt, wobei sie die letzten vier Jahre arbeitsunfähig krank gemeldet war und in dieser Zeit verschiedene medizinische Reha-Maßnahmen in Anspruch genommen hat. Er hat finanzielle Probleme, der anerkannte Grad der Behinderung beträgt 30% und er ist arbeitsrechtlich gleichgestellt mit Schwerbehinderten.

Psychosoziale Lage: Verlust des Arbeitsplatzes, Scheidung, verschiedene Wünsche zu Ausbildung und Beschäftigung waren nicht realisierbar, subjektiv enturzelt. Stärkere Orientierung auf Kolleginnen und weibliche Tutoren.

Einschätzung nach RVL: Teilnehmer in seiner Befindlichkeit ernst nehmen, ihn nach seinen Vorstellungen handeln lassen (Auszug aus Internat und Pendeln ermöglicht). Fühlte sich in Berufsbild BK gepresst.

Im Lehrgang war der Teilnehmer sozial gut integriert und leistungsfähig. Er verfügte über eine gute Kommunikationsfähigkeit, er war allerdings nur beschränkt konfliktfähig und wies eine geringe Frustrationstoleranz auf. Der Teilnehmer versuchte seine EDV-Kenntnisse aktiv einzubringen, um didaktische Kompetenzen unter Beweis zu stellen und damit andere Aspirationen zu unterstreichen. Diese wurden von Seiten des Teams bewusst gefördert, um hierüber einen Zugang zum Kaufmännischen zu ermöglichen. Der Rehabilitand zeigte sich gekränkt, wenn seine Kenntnisse nicht im Sinne seiner Intention gewürdigt und beachtet wurden. Ein Schwanken zwischen Kompetenznachweis und Rückzug in die Rente, war durchgängiges Motiv, insbesondere in Krisenzeiten.

Als weitere Gründe für die Reha-Maßnahme hat der Teilnehmer keine genannt, allein seine Behinderung war für ihn ausschlaggebend. Aus seiner subjektiven Sicht gab es keine Alternative zur Reha und daher diesbezüglich auch keine Entscheidungssituation im Hinblick auf die Aufnahme der Maßnahme.<sup>8</sup>

Innerhalb der Gruppe traten Konflikte auf, da er optimistische Aussagen anderer Teilnehmer zur Chance auf Realisierung von beruflichen Perspektiven nach der Reha abwertete und damit sein Selbsterleben auf andere Teilnehmer übertrug.

---

<sup>8</sup> Bei den meisten Teilnehmern erfolgte am Ende des RVL ein bewusster Entscheidungsprozess zugunsten der Ausbildung und des Berufszieles.

Diese Problematik wurde in der Reflexionsrunde wiederholt mit ihm und anderen Teilnehmern thematisiert, allerdings zeigte er auch nach diesen Gesprächen keine Einsicht und keine nachhaltige Veränderung seines Verhaltens. Im RVL konnte aus einer subjektiv erlebten Leistungsüberlegenheit noch die Idee eines Sonderstatus gerechtfertigt werden, mit zunehmenden Leistungsschwierigkeiten in der Fachausbildung wurde dieses Modell brüchig. Des Weiteren zeigte der Teilnehmer keine Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen. Es bestand zudem die Neigung, sich in Bereiche hin zu orientieren, die nicht zu seinen Stärken zählten (z. B. Buchhaltung) und er orientierte sich an nicht adäquaten Leistungsanforderungen. Mit dem Teilnehmer wurden viele Gespräche geführt, allerdings war er in vielen Gesprächssituationen aufgrund einer stark selektiven Wahrnehmung nicht erreichbar.

Individuelle Maßnahmen:

- Zu Beginn des RLVs fand ein Erstgespräch mit der Reha-Beraterin statt. Anamnese: beruflicher Werdegang, Krankheitsgeschichte, Ziele, Unterstützungsbedarf, Beziehungsaufbau.
- Erstgespräch mit dem Lehrgangsarzt zur Abklärung der medizinischen Situation und bei Bedarf mit der Lehrgangpsychologin.
- 6-Wochen-Gespräch (einmalig sechs Wochen nach Beginn des RVL und der Fachausbildung): Austausch aller an der Rehabilitation beteiligten (Arzt, Psychologe, Reha-Berater, alle beteiligten Ausbilder) mit dem Ziel eines grundlegenden Austausches aller für die Rehabilitation relevanten Informationen, Klärung der Tutorenschaft, Eruiierung des Handlungsbedarfs, ggf. Veranlassung notwendiger Schritte (z. B. LRS-Testung usw.).
- Individuelles Fördergespräch zwischen Teilnehmer und Tutor. Grundlage: Entwurf eines Förderplans aus einer Teamberatung. Ziel: Vereinbarung eines individuellen Förderplans.
- Erstellung eines individuellen Förderplans am Ende des 1. Semesters. Dieser enthält individuelle Voraussetzungen, Stärken-Schwächen-Profil, Feststellung von Handlungsbedarfen und konkrete Vereinbarungen in Bezug auf Fördermaßnahmen. Des Weiteren werden konkrete Empfehlungen für die Teilnehmer beschrieben. Der Plan wird vom Teilnehmer und dem Tutor, stellvertretend für das Team unterschrieben, eine Kopie des Plans erhält der Kostenträger.
- Bei Bedarf findet ein Einzelgespräch mit der Reha-Beraterin statt. Den Schwerpunkt dieses Gesprächs bildet der Umgang mit Misserfolgssituationen in der Ausbildung, Umgang mit gesundheitlichen Einschränkungen und mit Ausbildungsanforderungen. Aufarbeitung der Rückmeldungen von Ausbildern. Krankheitsbeeinträchtigungen traten im Ausbildungsverlauf zunehmend in den Vordergrund – vermutlich im Zusammenhang mit zunehmenden Leistungsanforderungen und wachsendem Stress infolge der psychosozialen Situation.
- Es fand eine durchgängige Beobachtung und Betreuung durch eine Mentorin aus dem Kreis der Ausbilder statt. Regelmäßige Fallberichte wurden in den wöchentlichen Teamsitzungen vorgestellt.
- Vereinbarung und Umsetzung einer individualisierten Förder- und Feedbackstrategie der Ausbilder im Ausbildungsalltag: Hier konkret: Hinweise auf Erfolge, Anregung zum planvollen Handeln, wertschätzende Grundhaltung, Relativierung von Misserfolgen, Herausarbeiten konstruktiver eher kleinschrittiger Orientierungspunkte in der Handlungsplanung, Aufzeigen von Handlungs- und Entscheidungsoptionen.

- Reduktion des individuellen Curriculums: Das Fach Englisch wurde aus dem Stundenplan gestrichen, es erfolgte eine Teilnahme an zusätzlichen Förderunterricht und individuellen Förderaufgaben in den Bereichen Rechnungswesen sowie Allgemeine Wirtschaftslehre/Lernfirmenarbeit)
- Der Arbeitsplatz wurde im Hinblick auf ergonomische Gesichtspunkte optimiert.
- Es erfolgte eine durchgängige medizinische Betreuung. Der Teilnehmer konsultierte zudem diverser Fachärzte.
- Vor Beginn des 3-Monats-Praktikums wurde ein zweiter Förderplan als Fortschreibung des individuellen Förderplans am Ende des zweiten Ausbildungsabschnitts erstellt.
- Systematische Erfassung der Schlüsselqualifikationen bezogen auf allgemeine Arbeitsanforderungen mit Hilfe von IMBA und Bezugnahme auf die Anforderungen des Berufes.
- Vermittlungseinschätzung der Ausbildung als Grundlage des individuellen Integrationsplanes (Vermittlungsbogen)
- Erstellung eines individuellen Integrationsplanes gemeinsam mit dem Tutor und dem Teilnehmer.
- Unterstützung im Bewerbungsprozess durch PROFIL – Integrationsfachdienst - auf Grund einer individuellen Zuweisung (alternativ: Unterstützung durch Zeitwerk im Rahmen des Projekts)

Das dreiwöchige Praktikum am Ende des ersten Semesters wird von dem Teilnehmer als ein erfolgreiches Praktikum wahrgenommen, da neben kaufmännischen Tätigkeiten auch eine Erweiterung der Kenntnisse im DV-Bereich stattgefunden hat.

Im Gegensatz dazu wird das dreimonatige Praktikum weniger positiv wahrgenommen. Schon die Wahl des Praktikumsplatzes stellte sich als ungeeignet heraus, die Tätigkeiten während des Praktikums beschränkten sich auf Registraturarbeiten, wie sie in Kleinstbetrieben vorkommen. Dadurch ergab sich eine erhebliche Unterforderung des Teilnehmers während des Praktikums. Eine mögliche vorherige Beratung wurde von dem Teilnehmer nicht wahrgenommen und zudem bestand keine Bereitschaft dazu, den Praktikumsplatz aufzugeben und sich einen neuen zu suchen bzw. den Praktikumsplatz zu wechseln. Stattdessen flüchtete sich der Teilnehmer in seine Krankheit.

Aufgrund von hohen Fehlzeiten war eine individuelle Förderung zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung notwendig. Dem Wunsch des Teilnehmers nach einer Ausbildungsverlängerung wurde nicht entsprochen, weil diese das unrealistische (negative) Selbstbild weiter stabilisiert hätte.

#### **Rehaerfolg:**

- Die persönliche Entwicklung kann wie folgt beschrieben werden: Der Teilnehmer weist eine gewachsene Frustrationstoleranz auf (langes Bewerbungsverfahren). Abbau der Vermeidungsstrategien, begünstigt durch kontinuierliche Ansprache und soziale Begleitung im Reha-Prozess, Stabilisierung des Selbstvertrauens, auch wenn dies im Reha-Prozess selbst noch nicht deutlich wurde. Stabile soziale Kontakte zum Reha-Team über die Reha-Maßnahme hinaus.
- Der durchschnittliche Ausbildungserfolg ist befriedigend, was vor allem auf die äußeren Umstände (Krankheit und zu wenig Förderung) zurückgeführt werden kann. Der Ausbildungserfolg war nur durch eigenes zusätzliches Engagement möglich, wobei

auch hier eine Diskrepanz zwischen Kompetenzerleben und externer Kompetenzwahrnehmung feststellbar ist.

- Vermittlungserfolg: Der Teilnehmer nahm zum 1.8.2005 eine Tätigkeit auf dem 1. Arbeitsmarkt auf. Es handelt sich dabei um eine Tätigkeit mit einem unbefristeten Vertrag, die Bezahlung liegt deutlich über dem geltenden Tariflohn. Der Teilnehmer arbeitet in einem Bereich, der seinen Qualifikationen aufgrund seiner Ausbildung entspricht und er individuelle Leistungsstärken einbringen kann. Die Tätigkeit ist verbunden mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und eigenem Erfolgserleben. Der Bewerbungsprozess umfasste insgesamt mindestens 80 Bewerbungen innerhalb eines Zeitraums von über einem Jahr. Der diesen Prozess abschließende positive Entscheid erfolgte aufgrund der Vorauswahl durch den Integrationsfachdienst und ist zurückzuführen auf die sehr gute Bewerbungsstrategie des Teilnehmers (im Bewerbungsgespräch konnte er sorgfältig im Internet recherchierte Informationen über das Unternehmen einbringen).

## 6 Arbeitsschwerpunkt: Curricular-didaktische Innovationen

### 6.1 Die Rahmenbedingungen der curricular-didaktischen Innovationen

Die Ausbildung der Bürokaufleute im Berufsförderungswerk erfolgt überbetrieblich und ist vollzeitschulisch organisiert. Die zwei Ausbildungsjahre sind in vier Semester aufgeteilt. Beginn eines Semesters ist jeweils am 1. Februar bzw. 1. Juli eines Jahres. Die Ausbildung endet mit einer Handelskammer-Prüfung.

Der Unterricht findet an fünf Tagen in der Woche statt, wobei eine Unterrichtseinheit eine Dauer von 90 Minuten umfasst. Aus organisatorischen Gründen ist die folgende Zeitstruktur für alle Kollegen verbindlich:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00 - 09:30					
10:00 - 11:30					
11:45 - 13:15					
14:15 - 15:45					

Die Rehabilitanden sind 19 Unterrichtseinheiten, entsprechend 38 Schulstunden anwesend. Sie haben einen Anspruch auf 35 Urlaubstage im Jahr.

Damit ein Praxisbezug zum Tätigkeitsfeld der Bürokaufleute gewährleistet werden kann, finden obligatorisch zwei Praktika statt. Das erste „Schnupperpraktikum“ dauert drei Wochen und findet zu Beginn des 2. Semesters statt. Das zweite Praktikum dauert drei Monate und liegt am Ende des 3. Semesters (vgl. Abschnitt 4.6).

Ein Ausbildungsteam besteht in der Regel aus 5-6 Kollegen, die für die Organisation, Planung und Durchführung zweier Bildungsgänge verantwortlich sind. Diese Lehrgänge befinden sich meist in unterschiedlichen Semestern. Die Kollegen führen ein individuelles Arbeitszeitkonto, das bei der Einsatzplanung zu berücksichtigen ist.

Laut Stellenschlüssel standen im BK-Bereich jedem Lehrgang 2,43 Kollegen zu. Multipliziert man den Stellenschlüssel mit der Unterrichtsverpflichtung der Kollegen, ergibt sich eine Wochenstundenzahl von 29 Unterrichtseinheiten. Da pro Woche nur 19 Unterrichtseinheiten stattfinden, können 10 Unterrichtseinheiten doppelt oder eine geringere Anzahl von Unterrichtsstunden dreifach besetzt werden. Es ist dementsprechend nicht nur ein Teamteaching möglich, sondern es ergeben sich weitere Gestaltungsmöglichkeiten in erheblichem Maße für das Ausbildungsteam.

Jedes Ausbildungsteam hat einen Teamraum mit entsprechenden PC-Arbeitsplätzen und der Möglichkeit Teamsitzungen abzuhalten. Jedem Lehrgang stehen ein Lernbüro und ein Seminarraum zur Verfügung. Diese Räume teilen sich meistens zwei Lehrgänge, die dann aber von einem Ausbildungsteam betreut werden, sodass Raumbelegungsfragen auf kurzem Wege geklärt werden können. Gelegentlich wird ein Ausbildungsraum auch von mehr als zwei Lehrgängen genutzt. Wünschenswert wäre ein weiterer Differenzierungsraum für Kleingruppenarbeit und Einzelgespräche mit Teilnehmern.

Jedem Teilnehmer steht im Lernbüro ein PC-Arbeitsplatz zur Verfügung. Die PCs haben alle über einen Server Zugang zum Internet. Die Teilnehmer können auf ein eigenes password-geschütztes Laufwerk (Serverplatz) und auf ein gemeinsames Gruppenlaufwerk zugreifen. Auf jedem PC ist Windows 2000 in Verbindung mit MS Office xp installiert. Die Teilnehmer arbeiten mit einem ERP-Programm der Firma Hamburger Software. Es werden die Module HS Auftragsbearbeitung, HS Finanzbuchhaltung und HS Lohn & Gehalt eingesetzt.<sup>9</sup>

Jedes Lernbüro verfügt über 2-3 Laser- oder Farbdrucker, über eine Telefonanlage, teilweise über ein Faxgerät und über einen Beamer. Ein Overhead-Projektor sowie andere Präsentationsmedien wie Metaplanwände und Flipcharts sind ebenfalls vorhanden. In den Seminarräumen findet jeder Teilnehmer einen Schreibarbeitsplatz. In diesen Räumen befinden sich immer eine Tafel und ein Overhead-Projektor. Häufig sind auch weitere Präsentationsmedien vorhanden.

Die Gestaltungsfreiräume, die sich durch die guten personellen, räumlichen und technischen Rahmenbedingungen ergaben, und die durch die Teamorganisationsstruktur unterstützt wurden, waren allerdings durch Problembereiche eingeschränkt, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

## **6.2 Problem- und Handlungsbereiche der curricular-didaktischen Innovationen**

### **6.2.1 Spezifische Ausgangslage und die überkommene Theorie-Praxis-Struktur**

Bevor die Teamstruktur als Organisationsform im BFW umgesetzt wurde, war das Kollegium aufgeteilt in „Dozenten“ (meist mit akademischen Bildungsabschlüssen) und „Ausbilder“, die in aller Regel Berufserfahrung aus der „freien Wirtschaft“ mit in das BFW brachten. Die Dozenten waren für den theoretischen Teil der Ausbildung zuständig, oder anders ausgedrückt: für den schulischen Teil, also für die Vermittlung der Inhalte aus dem Rahmenlehrplan. Dies geschah in der in jenem Ordnungsmittel vorgese-

---

<sup>9</sup> Der Sinn eines ERP-Programms geht verloren, wenn die Module nicht miteinander verbunden werden. Aus didaktischen Gründen, die in diesem Rahmen nicht kritisch reflektiert und diskutiert werden können, werden die Module unverbunden genutzt.

nenen Fächerstruktur, wobei sich die Dozenten auf 2-3 Fächer spezialisieren konnten. Die Ausbilder waren für den praktischen bzw. „betrieblichen“ Teil zuständig, richteten sich also nach den im Ausbildungsrahmenplan vorgeschriebenen Inhalten. Sie unterrichteten nicht in Fächern bzw. nur in einem Fach namens „Wirtschaftspraxis“. Diese Praxis wurde in Übungsfirmen oder Lernbüros simuliert.

Der geschilderte Zustand verweist nicht etwa auf Strukturen der 70iger oder 80iger Jahren, sondern herrschte noch im gbRE-Projekt vor und stellte somit bis Ende der 90iger Jahre ein brisantes Thema im BFW dar: „Das Thema „Übungsfirma“ in der handlungsorientierten Ausbildung hat es allerdings „in sich“. Man trifft - oft zur eigenen Überraschung - auf eine Menge Vorbehalte und Empfindlichkeiten, nicht zuletzt auch hervorgerufen durch erhebliche Gehaltsunterschiede zwischen „Dozenten“ im Theoriebereich und „Ausbildern“ in der Üfa. Für die einen ist die Übungsfirma ein Lernort, an dem quasi sui generis handlungsorientiert gearbeitet wird. Schließlich wird hier die betriebliche Praxis in den Lernzusammenhang eingebettet, wird aktiv an Geschäftsvorfällen gearbeitet, halten Aufgaben und Schwierigkeiten aus dem betrieblichen Alltag Einzug in das didaktische Geschehen. Für die anderen ist gerade die Übungsfirma ein Hort überkommener Unterweisungspraxis: Der Ausbilder gibt vor, die Rehabilitanden ahmen nach. Von Selbstorganisation, von problemorientiertem Lernen keine Spur! Insofern war eine konfliktreiche Auseinandersetzung zwischen den Apologeten der Üfen-Arbeit und den Kritikern vorprogrammiert. Leider ist es nicht gelungen, im Rahmen des gbRE-Projektes zu einer übereinstimmenden Linie zu gelangen.“ (SEYD et. al. 2000, S. 62). Auch wenn es durch dieses gbRE-Projekt nicht gelang die Wogen zu glätten, so sind doch dessen Leitbilder handlungsorientierten Lernens fester Bestandteil pädagogisch-didaktischer Orientierung der Ausbildung im BFW geworden.

Auch im zeitlich folgenden und ebenfalls im BK-Bereich angesiedelten EU-Projekt<sup>10</sup> war die Weiterentwicklung der pädagogischen Infrastruktur ein wichtiges Ziel. „Diese Weiterentwicklung steht im Kontext des allgemeinen Wandels der Rolle der Ausbilderin/des Ausbilders und der Lehrerin/des Lehrers im Hinblick auf die veränderten didaktisch-methodischen Anforderungen an eine Ausbildung mit dem Ziel beruflicher Handlungskompetenz.“ (REETZ et. al. 2002, S. 17). Bei den konfliktträchtigen Auseinandersetzungen des Projektteams trafen „insbesondere zwei Zielvorstellungen über die Gestaltung der Ausbildungsprozesse und ihre Ziele aufeinander. Diese betrafen die Zielvorstellungen der Fächer-Orientierung und die der Handlungs- bzw. Handlungsfeld-Orientierung als konkurrierende Prinzipien. Im vorliegenden EU-Projekt tritt damit das als ein sozialer Prozess in Erscheinung, was in der bildungspolitischen Diskussion und in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Ablösung des Fächerprinzips durch das Lernfeldprinzip thematisiert und vorgegeben wird.“ (REETZ et. al. 2002, S. 98).

Zum Zeitpunkt des KEm-Projektes gab es die Bezeichnungen Dozenten und Lehrgruppenleiter nicht mehr<sup>11</sup>. Alle Kollegen eines Ausbildungsteams sind gleichermaßen für die Planung und Durchführung des Bildungsganges verantwortlich. Die Leitidee des handlungsorientierten Lernens ist als sinnvolles Prinzip akzeptiert und die Erkenntnis,

---

<sup>10</sup> ESF-Projekt HORIZON-Nr. 98H211 (Oktober 1998-Dezember 2000).

<sup>11</sup> Gleichwohl werden die Besitzstände gewahrt, sodass die unterschiedlichen Gehaltsstufen erhalten bleiben. Nur neu eingestellte Mitarbeiter/innen werden für die gleiche Arbeit auch gleich eingruppiert. Die ehemaligen Lehrgruppenleiter können sich zum Fachpädagogen weiterqualifizieren und erreichen somit eine höhere Gruppierung, die aber auch noch unterhalb derjenigen liegt, die ehemalige Dozenten erhalten.

dass sowohl fachsystematische Inhalte als auch praxisorientierte Problemstellungen im Rahmen der Lernbüro- oder Übungsfirmenarbeit ihre Daseinsberechtigung haben, hat sich durchgesetzt.

Auch wenn die Bereitschaft sich in neue Aufgaben (z. B. Modellierung einer Lernfirma), in andere Fächer oder neue Lernfelder einzuarbeiten längst nicht bei jedem Kollegen vorhanden war, gab es auch viele Kollegen, die sich den neuen Herausforderungen stellten. Das Problem hatte sich verschoben. Die Forderung lautete nun: Theorie und Praxis sollen bezogen auf die Ausbildung, also inhaltlich, miteinander verzahnt werden. Eine Beantwortung dieser Frage, war auch in dem KEm-Ausbildungsteam das zentrale Anliegen.

Diese Forderung machte zugleich das Problem deutlich: Das Lernbüro oder die Übungsfirma<sup>12</sup> wurde im BK-Bereich nach wie vor als der Lernort verstanden, in dem „praxisorientierte“ Ausbildung stattfindet. Der begleitende Unterricht, ob nun in traditionelle Fächer oder bereits in Lernfelder<sup>13</sup> aufgeteilt, ist „theorieorientiert“. Dem liegt zudem ein methodisches Verständnis zugrunde, das der „praxisorientierten“ Lernbüroarbeit das Attribut „handlungsorientiert“ zuordnen möchte und sich einen theorieorientierten Unterricht lediglich als Frontalunterricht vorzustellen vermag<sup>14</sup>. Dies geht einher mit der Annahme, dass im Lernbüro aufgrund der simulierten „betrieblichen Realität“ durch Erfahrungen gelernt werden könne, während im Fachunterricht die notwendigen Erkenntnisse nachgeliefert oder auf Vorrat angeeignet würden.

Offenbar liegt das Handlungsfeld nicht nur in der künstlichen Trennung der Lernorte und dem Rollenverständnis der dort Lehrenden, sondern vor allem in dualistischen Denkmustern<sup>15</sup> und einem verkürzten Verständnis von Handlungsorientierung. Vor diesem Hintergrund ist das Leitbild handlungsorientierten Lernens eben nicht etabliert, sondern dient bestenfalls als Orientierungshilfe.

## **6.2.2 Status quo der Curriculumentwicklung und Lernfirmenarbeit im BK-Bereich<sup>16</sup>**

Wie bereits erwähnt, ist es Aufgabe des Ausbildungsteams den gesamten Bildungsgang zu planen und durchzuführen. Die Bildung von Ausbildungsteams erfolgte über einen längeren Zeitraum hinweg und war zum Projektstart nicht vollständig abgeschlossen. Dies war einer der Gründe, weshalb sich die Ausbildungsstrukturen innerhalb des BK-Bereichs unterschieden. Weitere Gründe waren das Rollenverständnis und die Fachkompetenzen der Teammitglieder. Die zeitliche Sequenzierung der Ausbildungs-

---

<sup>12</sup> Im Folgenden wird nur noch der Begriff Lernbüro verwendet, für die hier beschriebenen Varianten von Unternehmenssimulationen, da diese Bezeichnung am ehesten zutrifft. Zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten Lernbüro, Übungsfirma, Juniorenfirma vgl. die Ausführungen bei TRAMM, T./GRAMLINGER, F. (2002), S. 2-4

<sup>13</sup> Dieser Begriff aus der KMK-Handreichung (2000) ist für die verschiedenen Varianten neu zusammengestellter Inhalte in thematische Einheiten, häufig nach betrieblichen Funktionsbereichen (z. B. Einkauf, Lager, Verkauf, Marketing) oder Aufgaben (Postbearbeitung) benannt, nicht zutreffend.

<sup>14</sup> Dass Frontalunterricht und handlungsorientiertes Lernen nicht als Gegensatzpaar einer Kategorie angesehen werden dürfen, ist aus dem Sprachgebrauch im BK-Bereich nicht erkennbar.

<sup>15</sup> Zu Grundmustern dualistischen Denkens, deren Erscheinungsformen im System der beruflichen Bildung und im Bereich der Curriculumentwicklung sowie einer nichtdualistischen Konzeption beruflicher Bildung vergleiche TRAMM, T. 1992, S. 8-34.

<sup>16</sup> BK-Bereich bezeichnet eine Abteilung des Berufsförderungswerkes, in der Bürokaufleute ausgebildet werden.

halte war uneinheitlich. So wurde in dem einen Team das Lernfeld Personalwirtschaft bereits im 2. Semester in einem anderen Team dieses erst im 3. Semester unterrichtet. In einigen Teams tauchte Excel als eigenes Fach bereits im 1. Semester im Stundenplan auf, während andere Teams eine systematische Einführung in dieses Programm erst im 2. Semester vorsahen. Weiterhin orientierten sich einige Teams stark an den Vorgaben des Rahmenlehrplans und des Ausbildungsrahmenplans und haben die dort erwähnten Fächer in ihre Ausbildungsstruktur übernommen. Andere Teams wiederum orientierten sich an dem nach Lernfeldern strukturierten Hamburger Bildungsplan. Schließlich ließ sich eine dritte Gruppe von Teams identifizieren, die neue Fächer kreierte, die bisherige fachbezogene Inhalte (z. B. Kaufvertragsrecht) in funktionsorientierte betriebliche Aufgabenbereiche (Einkauf, Verkauf) neu strukturierten, ohne dabei herkömmliche Fächer wie z. B. Rechnungswesen ebenfalls einer Revision zu unterziehen.

Ein ähnliches Bild gaben die Modellunternehmen ab. Von der Modellierung, der Einbettung in die Ausbildungsstruktur und der Ausstattung der Räumlichkeiten hergesehen, ähnelten diese Konstrukte am ehesten dem Lernbüro<sup>17</sup>. Jedes Team arbeitete mit einem anderen Modellunternehmen und hat dieses auch selbst modelliert. Bis auf eine Ausnahme handelte es sich dabei um Großhandelsunternehmen, deren Handel sich auf den deutschen Markt beschränkte und die aus unterschiedlichen Branchen (Schreib- und Papierbedarf, Fahrräder, ...) stammten. Bei den meisten Lernbüros ging es um die Sachbearbeitung in den Abteilungen Einkauf, Verkauf und Finanzbuchhaltung. Die Arbeit war stark beleg- bzw. programmorientiert. Die Teilnehmer reagierten auf Bestellungen oder Anfragen von Kunden, die vom Ausbildungsteam in Belegform eingespielt wurden. Sie bearbeiteten diese Vorgänge bis hin zur Rechnungserstellung (bzw. bis zur Rechnungsprüfung, sofern auch ein Einkaufsvorgang ausgelöst wurde), indem entsprechende Belege entweder mit dem Textverarbeitungsprogramm WORD oder mit dem Warenwirtschaftsprogramm HS Auftragsbearbeitung erzeugt wurden. Die geprüften Rechnungsbelege wurden dann von den Teilnehmern, die sich gerade in der Abteilung „Finanzbuchhaltung“ befanden, mit dem entsprechenden Programm gebucht.

Für diese Art von Lernbüroarbeit ist eine Modellierung auf einer sehr oberflächlichen Ebene ausreichend. Es gibt Kunden und Lieferanten, die auf entsprechenden Listen oder Karteikarten auftauchen. In den meisten Fällen sind die Usancen dieser Geschäftspartner ebenso wie deren Marktposition sowie generell die entsprechenden Absatz- und Beschaffungsmärkte nicht charakterisiert. Die Güterbeförderung und -lagerung ist meist eine Black-Box. Es gibt in aller Regel weder Beförderungseingänge noch Schwierigkeiten mit Lagerkapazitäten, da den Akteuren nicht bekannt ist, ob eigene oder fremde Transportmittel eingesetzt werden oder wie groß z. B. das eigene Lager ist. Das Sortiment besteht überwiegend aus mehreren Warengruppen, Ein- und Verkaufspreise sind festgelegt und lassen sich aus Preislisten und teilweise bebilderten Katalogen ablesen. Hinweise darauf, wie dieses Sortiment entstand, wie gut oder schlecht sich einzelne Artikel verkaufen (Statistiken), wie sich der Markt entwickelt (Trends) usw. gibt es zumeist eben so wenig, wie notwendige und detaillierte Beschreibungen der Produkte (Warenkenntnisse). Häufig ist unklar, wie viele Mitarbeiter das Modellunternehmen beschäftigt, wie groß die Gebäude sind, in denen gearbeitet wird und ob diese

---

<sup>17</sup> Zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten Lernbüro, Übungsfirma, Juniorenfirma vgl. die Ausführungen bei TRAMM, T./GRAMLINGER, F. (2002), S. 2-4.

gemietet sind oder nicht. Es wird deutlich, dass die Kostenseite des Unternehmens nur sehr lückenhaft abgebildet ist.

Die Liste der nicht-modellierten Unternehmensbereiche und Geschäftsprozesse ließe sich noch fortführen. Diese Modellierungslücken führten dazu, dass die Teilnehmer im Rahmen der Lernbüroarbeit keine ökonomisch vernünftigen Entscheidungen treffen konnten. Die Lernbüroarbeit musste zwangsläufig auf der Ebene der Belegbearbeitung und programmorientierten Verwaltung von Vorgängen verharren. Diese Art von Lernbüroarbeit ermöglicht das Erlernen von Ausbildungsinhalten, wie z. B. Kaufvertragsrecht mit den dazugehörigen Störungen, Postbearbeitung, normgerechte Geschäftsbriefe usw. Die Legitimation für diese Vorgehensweise zogen die Teams u. a. aus den Prüfungsanforderungen. Die Prüfungen der letzten Jahre arbeiteten ebenfalls mit zwei Modellunternehmen, die wie oben beschrieben strukturiert waren.

Die Ausbildungsteams räumten der Lernbüroarbeit unterschiedlich viel Zeit ein. Es gab Teams, bei denen an 10 bis 12 Unterrichtseinheiten pro Woche Lernbüroarbeit stattfand und Teams, bei denen sich der Anteil gerade mal auf 4 Unterrichtseinheiten belief. Unterschiedlich war auch, ob von Beginn an mit dem Modellunternehmen gearbeitet wurde und ob und wann arbeitsgleiche und arbeitsteilige Phasen erfolgten. Welche Lernziele mit der Lernbüroarbeit angestrebt wurden, welche Ausbildungsinhalte zu welchem Zeitpunkt erlernt werden sollten, welche Fächer begleitend zur Lernbüroarbeit unterrichtet wurden und inwieweit sich der Fachunterricht auf die Lernbüroarbeit bezog, lag ebenfalls im Ermessen des Ausbildungsteams.

Unterschiedliche Ausbildungsstrukturen sind nicht generell nachteilig. Die Teams entwickelten sich durch die Gestaltungsspielräume so gut, wie es ihnen möglich war. Das in den einzelnen Teams erreichte Ausbildungsniveau entsprach in jedem Falle dem, was die einzelnen Ausbilder zu leisten in der Lage waren und wirkte sich dadurch positiv auf die Teilnehmer aus. Ein von außen oder von „oben“ verordnetes Ausbildungskonzept läuft häufig Gefahr, von den Akteuren nicht wirklich angenommen zu werden, sei es aufgrund von Überforderungen oder weil die Ausbilder von einem derartigen Standardkonzept nicht überzeugt sind.

In dem Problembereich Curriculumentwicklung und Modellierung einer Lernfirma ging es weniger um das Erreichen eines Standardkonzeptes als vielmehr um die Frage, ob es nicht doch **Mindestanforderungen** und **Gestaltungskriterien** geben sollte, um den Teams nicht nur eine Orientierung, sondern auch konkrete Hilfen bei der Umsetzung zu geben. Das KEm-Ausbildungsteam hat einem solchen Vorhaben zugestimmt, da es sich zu Beginn des Projektes in der Situation befand, das unzureichend modellierte Unternehmen als unbefriedigend zu empfinden. Die mit der Lernbüroarbeit angestrebten Lernziele und Lerninhalte waren nicht konzeptionell verarbeitet. Es wurde der Wunsch geäußert, „die Theorie stärker mit der Praxis zu verzahnen“, mithin also das Verhältnis und den Zusammenhang von Lernbüroarbeit und begleitendem Unterricht, sei es in Fächern oder in Lernfeldern, näher zu bestimmen (Vgl. Abschnitt 6.3).

### **6.2.3 Funktionsübergreifende Mitarbeit am Rehabilitationsprozess**

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass die Ausbilder im BFW sehr vielfältige Aufgaben haben, die sich zudem in den letzten Jahren stark verändert haben. Bei den bereits beschriebenen Problembereichen ist thematisiert worden, welche Anforderungen allein die Qualifizierungsmaßnahme an die Ausbilder stellte. Sie sind Begleiter von

Lernprozessen, Lernberater, Entwickler von problemhaltigen Lernsituationen und komplexen Modellunternehmen sowie Curriculumentwickler.

Das entscheidende Erfolgskriterium für die berufliche Rehabilitation wird jetzt und in Zukunft nicht mehr die bestandene Prüfung oder die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz sein, sondern die dauerhafte Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Mit der Vermittlungsquote der Lehrgänge als messbares Kriterium, werden sich die Ausbildungsteams bald mehr auseinandersetzen als mit den Durchschnittsnoten der letzten Prüfung.

Um die Teilnehmer erfolgreich vermitteln zu können, müssen alle am Rehabilitationsprozess beteiligten Personen enger zusammenarbeiten. Wie dieser Prozess aussehen kann und welche Innovationen im Hinblick auf die Prozessoptimierung im Rahmen des KEm-Projektes unternommen wurden, ist in den Kapiteln 4 und 5 bereits dargestellt worden. Im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld der Ausbilder ist jedoch zu betonen, dass die effektive Nutzung eines Netzwerkes innerhalb des BFW und auch die Nutzung externer Institutionen ein gewisses Know-how über Vermittlungsprozesse erfordert. Dieses Wissen müssen sich die Ausbilder aneignen. Darüber hinaus sind sie diejenigen, die im Rahmen der Tutorentätigkeit über das Fortschreiten des Rehabilitationsprozesses und über die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen der beteiligten Professionen (Psychologen, Sozialpädagogen, Ärzte und Vermittlungsberater) Bescheid wissen. Die Ausbilder müssen in der Lage sein, aus diesen Unterstützungsmaßnahmen die für den Lernprozess der Rehabilitanden relevanten Konsequenzen zu ziehen und die Lernberatung entsprechend auszurichten. Diese Tätigkeiten sind weitaus anspruchsvoller und ergänzen die bisherigen Aktivitäten wie z. B. die Durchführung von Bewerbungseminaren, die Korrektur von Bewerbungsunterlagen und die Betreuung von Praktika.

Das Ziel der Vermittlung hat, bezogen auf die Qualifizierungsmaßnahme, den weiteren Aspekt, dass sich die Maßnahme entsprechend der Veränderungen in den Unternehmen und der Arbeitswelt schlechthin anpassen muss. Das bedeutet, dass Ausbildungsinhalte und Lernziele einer gewissen Veränderung unterworfen sind und deswegen ständig überprüft werden müssen. Dies ist bei den IuK-Technologien ganz offensichtlich. Schwieriger wird es bei neuen betriebswirtschaftlichen Konzepten oder z. B. bei der Frage, welche Auswirkungen die EU-Osterweiterung für die Unternehmen als potentielle Arbeitgeber für die Rehabilitanden haben wird. Nimmt man die Aufgabe des Curriculumkonstruktors und den Vermittlungsaspekt Ernst, gehört die Auseinandersetzung mit diesen Themen und somit das ständige Lernen und sich Fortbilden zu den zentralen Aufgaben der Ausbilder.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen die Ausbilder Flexibilität und Innovationsbereitschaft mitbringen. Dem gegenüber muss ein flexibles Arbeitsumfeld stehen, in dem sich z. B. die Arbeitszeiten an das Arbeitsaufkommen anpassen lassen.

### **6.3 Didaktisch-curriculare Innovationsfelder**

Curricularer Bezugspunkt des KEm-Projektes ist eine zweijährige Umschulungsmaßnahme am BFW Hamburg, die mit der Kammerprüfung zum Bürokaufmann abgeschlossen wird und die sich entsprechend an den Ausbildungsordnungsmitteln des Ausbildungsberufes orientiert. Innerhalb dieses curricularen Rahmens befindet sich allerdings die Ausbildung zum Bürokaufmann seit ihrer Neuordnung zu Beginn der 90er Jahre in einem beständigen Veränderungsprozess.

Dieser ist einerseits durch Entwicklungen in den Betrieben bedingt, in denen sich aufgrund des technologischen Wandels, der Veränderung von Organisationsstrukturen aber auch durch die Ausrichtung auf neue Märkte und den dynamischen Wandel traditioneller Märkte, Arbeitsformen und Qualifikationsanforderungen von Bürokaufleuten verändert haben und weiter verändern werden. Andererseits hat sich auch das Leitbild des Berufsschulunterrichts in Richtung auf eine deutliche Kompetenzorientierung der Ausbildung, auf fächerübergreifenden Unterricht in Bezug auf betriebliche Geschäftsprozesse und Problemstellungen verändert, wie es insbesondere im Lernfeldkonzept der KMK deutlich zum Ausdruck kommt. Von diesen Vorstellungen ist auch der neue Hamburger Bildungsplan für die Ausbildung von Bürokaufleuten geprägt, der dementsprechend auch die Arbeit im BFW beeinflusst.

Das KEm-Projekt hat diese curricularen Impulse unter dem Stichwort der „Modernisierung der Ausbildung“ aufgegriffen und damit zugleich an eine Entwicklung angeknüpft, die sowohl im BFW als auch darüber hinaus im Bereich der beruflichen Rehabilitation seit einer Reihe von Jahren unter dem Schlagwort einer ganzheitlichen, handlungsorientierten Gestaltung der Rehabilitation Wirksamkeit entfaltet (vgl. z. B. SEYD/ BRAND 2002).

Auf dieser Linie wurden im KEm-Projekt drei Schwerpunkte der Ausbildungsmodernisierung bearbeitet, nämlich eine Stärkung der ökonomischen Basisbildung in Richtung auf ein verbessertes Prozess- und Systemverständnis, die Integration von Aspekten des E-Commerce in die Ausbildung und schließlich die stärkere Berücksichtigung interkultureller und internationaler Kompetenzen vor dem Hintergrund des europäischen Wirtschaftsraumes und zunehmender Globalisierung.



## Modernisierung der Ausbildung



---

<b>Ökonomische Basisbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Ziel:</b> Stärkere Förderung des Verständnisses ökonomischer Prozesse und Systemzusammenhänge</li> <li>➤ <b>Perspektive:</b> Intensive Verzahnung situativen und systematischen Lernens</li> </ul>
E-commerce	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Ansatz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lernen im und am Modellunternehmen</li> <li>➤ ökonomisch sinnvolle Modellierung</li> </ul> </li> </ul>
EU-Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vollständige Unternehmensstruktur</li> <li>➤ zunehmend anspruchsvolle Arbeitsprozesse</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Theorieorientierte Reflexion</li> </ul>

6

Abbildung 1: Das curricular-didaktische Aktionsfeld „Ökonomische Basisbildung“

Den größten Erklärungs- und Legitimationsbedarf, vermutlich aber auch die dringendste Veränderungsnotwendigkeit vermuteten wir bei der Stärkung oder besser Neuausrichtung der ökonomischen Basisbildung.

Im Mittelpunkt sollte dabei die Kompetenz zukünftiger Bürokaufleute stehen, über die Schreib- und Ladentischperspektive des tradierten Sachbearbeiters hinaus kaufmännische Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Leistungsprozesse und den Sinnzusammenhang betrieblicher Wertschöpfungsprozesse stellen zu können. Hiermit verbindet sich die Kompetenz, eigenes Tun kognitiv in größere Zusammenhänge einordnen und sie aus diesem Verständnis heraus optimieren, aber auch kritisch hinterfragen zu können. Erst hieraus ergibt sich auch die Chance, anspruchsvollere, komplexere Tätigkeiten auszuüben, wie sie sich im Zuge moderner Unternehmensorganisation zunehmend durchsetzen, wie sie aber zugleich auch in kleinen und Kleinstunternehmen häufig dort anzutreffen sind, wo etwa im Handwerksbetrieb ein Mitarbeiter alle anfallenden kaufmännischen Aufgaben zu erledigen hat.

Der Arbeitssoziologe Martin BAETHGE sieht qualifizierte Berufsarbeit im kaufmännischen Bereich durch vier zentrale Veränderungen geprägt, (2001, S. 40f.):

- die „Zunahme symbolvermittelter und (die) Abnahme unmittelbar gegenstandsbezogener Arbeitsprozesse und gegenständlicher Erfahrung“;
- die „Vernetzung und Entgrenzung von Handlungsstrukturen“, in deren Zuge sich die klaren räumlichen Verortungen von Arbeit zunehmend verlieren;
- „Tempobeschleunigung und Verdichtung“ der Arbeitsaufgaben, die sich mit einer „Verringerung der Irrtumstoleranz“ verbinden;
- „zunehmende Individualisierung von Arbeitsverhältnissen“ und „Dezentralisierung von Verantwortung“.

Vor diesem Hintergrund spricht BAETHGE von der Notwendigkeit einer „neuen Kombination von fachlichen und fachübergreifenden Basisqualifikationen. Fachqualifikation werde weiterhin die Grundlage beruflicher Kompetenz bleiben, aber sie werde erst in Verbindung mit „erweiterten formalen und theoretischen Kompetenzen“ den veränderten Anforderungen gerecht werden können (ebenda, S. 42).

Als „neue Schlüsselqualifikationen“ im Sinne solcher erweiterten formalen und theoretischen Kompetenzen nennt BAETHGE

- „Abstraktionsfähigkeit
- systemisches und prozesshaftes Denken
- Offenheit, intellektuelle Flexibilität, individuelles Wissensmanagement
- hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit
- kulturelle Kompetenzen
- Kompetenz zu Selbstorganisation und Selbstmanagement „

All dies sind keine formalen, inhaltsunspezifisch zu erwerbenden Kompetenzen, sondern sie sind im Medium konkreter beruflicher Handlungs- und Problemzusammenhänge zu erwerben und zu fundieren. BAETHGE bezweifelt allerdings, ob die Ausbildung derartiger Kompetenzen über die dominante praktische Ausbildung im Betrieb möglich

ist und postuliert, dass „arbeitsintegrierte Lernprozesse ... heute eines größeren Fundaments von vor und neben der Arbeit erworbenem Wissen als früher“ bedürfen.

Wir haben uns in der Projektarbeit mit dem Argument auseinandersetzen müssen, dass Kompetenzen auf dieser Ebene die Klientele des Berufsförderungswerks überfordere. Dem war entgegenzuhalten, dass einerseits auch hier Arbeitsmarkt- und Vermittlungsfähigkeit nur dann zu erreichen sein werden, wenn die Absolventen dieser Ausbildung auf die veränderten Anforderungen angemessen vorbereitet werden.

Zum zweiten gehen wir von der Annahme aus, dass auch Prozess- und Systemverständnis, intellektuelle und kommunikative Kompetenzen in unterschiedlichen Kompetenzgraden erworben und auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus zu vermitteln sind.

Aus dieser Perspektive sind nicht Prozess- und Systemverständnis per se besonders schwierige Fähigkeiten, sondern tradierte curriculare und didaktische Strukturen, wie die Prinzipien der Fächerung und der fachsystematischen Themenschneidung, des elementarhaft-synthetischen Lehrganges, des Verbalismus, der Begriffs- und Normlastigkeit u. a. m. haben den Zugang zum Verständnis von Prozess- und Systemzusammenhängen geradezu systematisch verstellt (vgl. hierzu z. B. TRAMM/ HINRICHS/ LANGENHEIM 1996; TRAMM/GOLDBACH 2005). Tradierte Kommunikationsrituale und Anforderungsmuster von Unterricht haben die Förderung kommunikativer und intellektueller Fähigkeiten weitgehend vernachlässigt.

An die besonderen Lern- und Leistungsvoraussetzungen beruflicher Rehabilitanden anzuknüpfen, bedeutet nach unserer Überzeugung also nicht, das Anspruchsniveau herabzustufen und quasi unter der Hand „behindertengerechte“ Berufe (mit den entsprechend höheren Arbeitsmarktrisiken) zu schaffen. Es erfordert vielmehr besondere Bemühungen bei der Organisation und Begleitung berufsbezogener Lernprozesse und stellt damit besondere Anforderungen an die pädagogisch-didaktische Professionalität von Lehrkräften in der beruflichen Rehabilitation. Im Wesentlichen wird es darum gehen, praktisches und theoretisches Lernen, fallbezogen-kasuistisches und systematisches Lernen in einer Weise neu aufeinander zu beziehen, dass deren Zusammenhang für die Lernenden erfahrbar und nachvollziehbar wird. Mit diesem Anspruch knüpfte KEm einerseits an die curricular-didaktischen Innovationsbemühungen im Bereich der beruflichen Rehabilitation seit den 80er Jahren an (vgl. z. B. SEYD/BRAND 2002) und griff andererseits Problemstellungen auf, die die aktuelle Diskussion in der Beruflichen Bildung insgesamt bestimmen (vgl. z. B. ACHTENHAGEN/ JOHN 1992; HEID/MINNAMEIER/ WUTTKE 2001). Hierzu mehr und spezifischeres im nächsten Kapitel.

Zunächst sollen die beiden anderen curricular-didaktischen Innovationsfelder kurz vorgestellt werden.

Unter dem Slogan des „E-Commerce“ stellte sich das Projekt KEm dem Anspruch, neue Formen der Unternehmens- und Marktkommunikation in die Ausbildung regelhaft zu integrieren (vgl. z. B. ELSTER/ZIMMER 2004). Modernisierung wurde hier im Sinne einer Anpassung der Ausbildung an veränderte technologische Anforderungen betrieben. Es ging um die inhaltliche Anreicherung der Ausbildung um Elemente aus dem Bereich E-Commerce, um die Entwicklung geeigneter Lehr-Lern-Arrangements unter Nutzung des Modellunternehmens und um die Einführung eines entsprechenden Zusatzzertifikates.

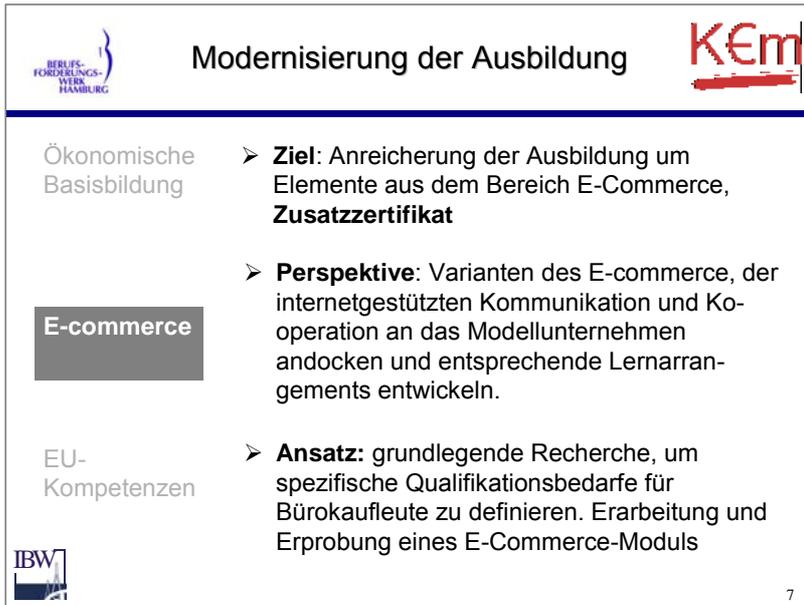


Abbildung 2: Das curricular-didaktische Aktionsfeld „E-Commerce“

Das dritte im Projekt KEm ins Auge gefasste Modernisierungs- und Aktionsfeld war die Erarbeitung eines Konzepts zur Förderung interkultureller und internationaler Kompetenzen durch Zusatzmodule als Möglichkeit zur individuellen Profilierung im Rahmen der Ausbildung von Bürokaufleuten am Berufsbildungswerk. Ausgangspunkt dieser Konzeption war die Feststellung, dass der „Kaufmann in einem Europa von morgen“ weit stärker als bisher in einem transnationalen Wirtschaftsraum agieren wird und zugleich auch „zu Hause“, mit Internationalität und Interkulturalität konfrontiert sein wird (WICHER 2004). Dies gilt für die Metropole Hamburg in besonderem Maße. Hierbei geht es nicht nur, ja nicht einmal primär um Fremdsprachigkeit, sondern vielmehr in einem umfassenden Sinn um das Verständnis anderer Kulturen auch im persönlichen und geschäftlichen Lebensbereich (vgl. WEBER 2004).

Nicht wenige Rehabilitanden bringen hier spezifische Erfahrungen und Kompetenzen mit, die in der Ausbildung aufgegriffen und intensiviert werden könnten und die damit auch ganz spezifische Kompetenzprofile im Sinne einer differenzierenden Ausbildung fundieren könnten.

**BERUFS-  
BILDUNGS-  
WERK  
HAMBURG**

## Modernisierung der Ausbildung

**KEm**

Ökonomische Basisbildung

- **Ziel:** Interkulturelle und internationale Ergänzungsmodule als Chance zur individuellen Profilierung. Anknüpfen an individuellen kulturellen Hintergrund

E-commerce

- **Perspektive:** Implementation von kulturerkundenden Lernangeboten in das Modellunternehmen, z. B. durch Online-Shop und internationale Kunden und Lieferanten

**EU-Kompetenzen**

- **Ansatz:** Identifikation von Kompetenzen die auf Handeln im europäischen Wirtschaftsraum zielen.

**IBW**

8

Abbildung 3: Das curricular-didaktische Aktionsfeld „EU-Kompetenzen“

Beide Aspekte, E-Commerce und EU-Kompetenzen sollten im Projekt KEm über die Einrichtung eines Online-Shops im Rahmen des Modellunternehmens und den Aufbau von Geschäftsbeziehungen ins Ausland miteinander verknüpft werden.

#### 6.4 Die Innovationsstrategie des KEM-Projekts

Für die curricular-didaktischen Arbeiten war insgesamt kennzeichnend, dass die Innovationen aus der bestehenden Praxis heraus und mit einem Ausbilder-Team gemeinsam entwickelt werden sollten, dass eben diese zu reformierende Praxis in der Vergangenheit ausgeformt hatte. Dies war für die Projektarbeit durchaus ambivalent: Einerseits konnte damit an die Erfahrung und das Handlungswissen bewährter Ausbilder angeknüpft werden. Andererseits galt es, diese von der Notwendigkeit von Veränderungen zu überzeugen und sie dafür zu gewinnen, die konzeptionelle Ausrichtung der intendierten Innovationen aktiv mit zu tragen. Anders formuliert: Das Ausbildungsteam war für das Gelingen der Innovation die Schlüsselinstanz. Erschwert wurde diese Situation noch dadurch, dass dieser Überzeugungsprozess sich durchaus nicht auf ein bereits ausgearbeitetes Konzept beziehen konnte, sondern lediglich auf konzeptionelle Grundideen, deren Konkretisierung und Umsetzung im Projektverlauf selbst unter wesentlicher Beteiligung des Teams erfolgen sollte. Das Team musste also nicht nur überzeugt werden, eine subjektiv durchaus funktionsfähige Ausbildungsform zu verändern, sondern ihm wurde zugleich abverlangt, sich auf ein ergebnisoffenes Entwicklungsprojekt einzulassen, das neben einem erheblichen Arbeitsaufwand auch den vorübergehenden Verlust von Handlungs- und Orientierungssicherheit sowie die Notwendigkeit intensiverer Kooperation im Team und darüber hinaus mit sich zu bringen versprach.

Die Motivation, sich einer solchen Herausforderung zu stellen, bringt der folgende Aphorismus LICHTENBERGS treffend zum Ausdruck:

„Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber soviel kann ich sagen: Es muss anders werden, wenn es gut werden soll“.

Systematisch betrachtet bezeichnen wir einen solchen Ansatz als „evaluativ-konstruktiven Ansatz der Curriculumentwicklung“ (TRAMM 1992) und grenzen ihn insbesondere von sogenannten „Entwickler-Anwender-Modellen“ ab, in denen konzeptionelle Entwicklung „am grünen Tisch“ und die Umsetzung im Handlungsfeld personell und zeitlich strikt getrennt sind. Den evaluativ-konstruktiven Ansatz in unserem Projektzusammenhang illustriert die folgende Abbildung 4.

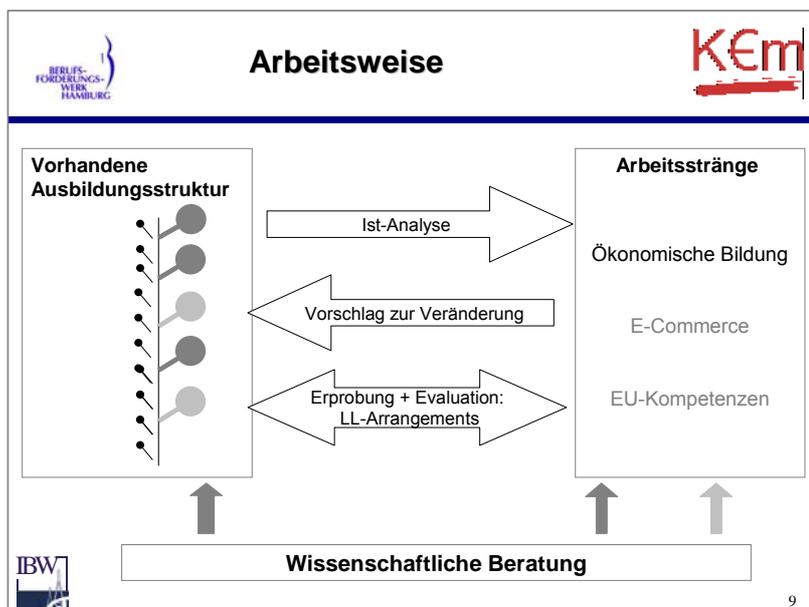


Abbildung 4: Die evaluativ-konstruktive Arbeitsstrategie des Projekts

Die entscheidenden Merkmale können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Ausgangspunkt der Innovation sind die bestehende Praxis und die Handlungserfahrung der Praktiker;
- diese werden mit einer innovativen, theoretischen Perspektive konfrontiert, die zugleich als Bezugspunkt für die gemeinsame Reflexion der bestehenden und als Orientierungspunkt für die Entwicklung einer veränderten Praxis dient;
- diese theoretische Perspektive ist das wirtschaftspädagogisch begründete Konzept *handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements*.
- Auf dieser Grundlage erfolgen die gemeinsame Bewertung bisheriger Praxis und die Identifikation von Ansatzpunkten für Innovationen. Dabei muss versucht werden, curricular zentrale Ansatzpunkte mit möglichst großer Reichweite zu identifizieren, um sich nicht in der Variation peripherer Aspekte der Ausbildung zu verlieren.

- Bezogen *auf* diese strategisch wichtigen Innovationspunkte gilt es schließlich, in begrenzten und kontrollierbaren Reformschritten alternative Formen zu entwickeln, zu erproben und wiederum zu evaluieren. An diesem Prozess sind Praktiker wie Wissenschaftler gemeinsam beteiligt, und für diesen Prozess tragen sie gemeinsam Verantwortung. Durch die Strategie der begrenzten Innovationen kann sichergestellt werden, dass der Prozess und damit auch die dadurch bewirkten (intendierten) Haupteffekte sowie die grundsätzlich zu erwartenden (nicht intendierten) Nebeneffekte kontrollierbar und verantwortbar bleiben.

Im Folgenden soll die leitende theoretisch-konzeptionelle Perspektive des handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements zumindest kurz skizziert werden, bevor dann die konkrete Umsetzung dieser Strategie am Beispiel des ersten curricular-didaktischen Arbeitsstranges verdeutlicht wird, der unsere gemeinsame Arbeit am stärksten bestimmt hat und der uns auch im Hinblick auf Reformbedarf und Innovationspotenzial der gewichtigste zu sein scheint.

## **6.5 Innovationen im Bereich der ökonomischen Basisbildung**

### **6.5.1 Die didaktisch-curriculare Ausgangsproblematik**

Eine der Kernforderungen handlungs- und problemorientierter Didaktik lautet, dass Lerngegenstände stets aus dem Zusammenhang der Problemstellung heraus eingeführt werden sollten, aus der heraus sie entwickelt worden sind. Ein Verfahren, ein Algorithmus, eine Theorie oder auch ein Begriff sind stets Mittel zum Zweck, sind Werkzeuge oder auch „Denkzeuge“ (HAEFNER 1982) zur Lösung von Problemen. Wo nicht zunächst diese Probleme verstanden worden sind, kann auch das darauf bezogene Werkzeug nicht verständlich angeeignet werden.

In diesem Sinne war es im Projekt und ist es auch in diesem Beitrag wichtig, noch einmal die grundlegende Problematik traditioneller Lern- und Vermittlungsformen in der beruflichen Bildung zu thematisieren.

Die nachfolgende Interview-Sequenz des Mathematik-Didaktikers MALLE illustriert diese Ausgangsproblematik in exemplarischer Weise. Malle interessiert sich systematisch für das Verhältnis von Schul- und Alltagsmathematik und für die Schwierigkeiten, die Menschen haben, beides aufeinander zu beziehen.



## Das Transfer-Problem



---

**Helga (29, Akademikerin) = H, Interviewer = I:**

I: (legt folgende Aufgabe vor) In einem Saal sind  $x$  Männer und  $y$  Frauen. Was bedeutet die Formel  $y = x + 2$ ?

H: (schweigt minutenlang)

I: Vielleicht ist die Aufgabe leichter, wenn wir die Anzahl der Männer mit  $M$  und die Anzahl der Frauen mit  $F$  bezeichnen. Dann lautet die Formel  $F = M + 2$

H: (spontan) Die Frau hat einen Mann und zwei Kinder

I: Muss denn diese 2 unbedingt 2 Kinder bedeuten? Können es nicht zwei Männer oder zwei Frauen sein?

H: Nein, denn sonst müsste ja hier stehen:  $F = M + 2M$ . Oder:  $F = M + 2F$ .

I: Wenn es zwei Kinder sind, dann müsste ja eigentlich  $F = M + 2K$  hier stehen.

H: Ja ... Richtig (Quelle: Malle 1993, S. 2).



11

Abbildung 5: Das Transferproblem als Ausgangsproblem curricular-didaktischer Innovationen

Interessant an diesem Beispiel ist nicht das Scheitern an dieser mathematischen Aufgabe an sich, sondern die Tatsache, dass Menschen, die die formalen Hürden der Schulmathematik mit der Lösung von algorithmisierten Standardaufgaben auf Abiturniveau bewältigt haben daran scheitern, Terminterpretationen auf elementarstem Niveau durchzuführen.

Die Übersetzung von Alltagsproblemen in mathematische Terme und die Rückübersetzung mathematischer Terme in Alltagskonstellationen macht große Schwierigkeiten – genau dies aber ist das Wesen der Mathematik, wie der Theorie insgesamt und es ist natürlich zugleich die Voraussetzung dafür, sich Theorie für die Gestaltung von Alltagsproblemen nutzbar zu machen (vgl. PREISS 2005).

Fragt man nach den Ursachen dieser Schwierigkeit, so stößt man schnell auf ein Phänomen, das auch im Zuge der TIMSS-Studie (KLIEME/BAUMERT 2001) herausgearbeitet wurde und das man schlagwortartig so zusammenfassen kann:

*Wir lehren unsere Schüler Problemlösungen, aber wir lehren Sie nicht das Problemlösen.*

*Wir lehren unsere Schüler Abstraktionen, aber wir lehren sie nicht das Abstrahieren.*

*Wir lehren unsere Schüler Modelle, aber wir lehren sie nicht das Modellieren.*

Dieses didaktische Problem dürfte eine wesentliche Ursache für die Anwendungsschwäche systematisch erworbenen Wissens sein. Die Wissenspsychologie spricht in diesem Zusammenhang vom „trägen“ oder „eingeschlossenen“ Wissen (s. z. B. MANDL/SPADA 1988; MANDL/GRUBER/RENKL 1994; RENKL 1994). Hier begegnet uns im Grunde im neuen Gewande das alte Phänomen, dass es Menschen häufig nicht gelingt, Wissen, das sie im Kontext institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse erworben haben, in anderen Situationen oder bei veränderten Problemstellungen anzuwenden.

Diese Alltagserfahrung ist mittlerweile durch eine große Zahl empirischer Untersuchungen bestätigt. So haben etwa Experimente des Bamberger Problemlöseforschers Dietrich DÖRNER (s. z. B. 1982; 1989; s. auch DÖRNER et al. 1983) gezeigt, dass theoretisch instruierte und methodisch trainierte Personen zwar glaubten, Problemsituationen bei der Steuerung komplexer ökonomischer bzw. ökologischer Systeme besser zu beherrschen, dass sie auch tatsächlich besser darüber reden konnten, jedoch letztlich in ihrem Tun nicht erfolgreicher waren als unvorbereitete Versuchspersonen. Zu ähnlichen Ergebnissen ist in neueren Untersuchungen die Münchener Forschungsgruppe um Heinz MANDL gekommen (z. B. MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1992; GERSTENMAIER/MANDL 1995; MANDL/GRUBER/RENKL 1994). DÖRNER zieht aus diesen Befunden den Schluss, dass über eine systematische Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge häufig lediglich ein (zeitlich begrenzter) Zugewinn an Verbalmacht erzielt wird - oder wie DÖRNER (1989, S. 304) es spöttisch formuliert: „ein Eunuchenwissen“: „Sie wissen, wie es geht, können es aber nicht.“

Auf der Suche nach den Ursachen dieser Anwendungsschwäche fachsystematisch erworbenen Wissens, wirft DÖRNER die Frage auf, woran denn das Anwenden „guten“ abstrakten Wissens“ scheitert, und er formuliert die Antwort:

„Es scheint uns, daß der Weg von ‘abstrakt’ nach ‘konkret’ ungleich schwerer zu gehen ist als von ‘konkret’ nach ‘abstrakt’. Induktive Schlüsse, durch die aus konkreten Erfahrungen allgemeine Urteile werden, sind allgemein üblich und gehören zur alltäglichen kognitiven Tätigkeit. Konkretisierungen scheinen ungleich schwerer zu sein. Viele Leute, die sich abstrakt über einen Gegenstandsbereich verbreiten, kann man bekanntlich in große Schwierigkeiten bringen, wenn man sie nach einem konkreten Beispiel für ihre Ausführungen fragt“ (1982, S. 138).

In neueren konstruktivistischen Ansätzen werden - durchaus auf der Linie DÖRNERs - im Wesentlichen zwei zentrale Forderungen gestellt, zum ersten *die Förderung der selbstständigen Aktivität des Lernenden* und zum zweiten *das Lernen in komplexen, authentischen Handlungs- und Problemzusammenhängen*, die der Lernende zunächst analysieren und definieren muss, bevor er sie lösen kann.

„Durch die Einbettung des Lernprozesses in das Lösen bedeutungshaltiger, authentischer Probleme wird Wissen nicht in abstrakter Form, sondern von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben. Dabei wird Lernen nicht als reine Wissensaneignung verstanden, sondern vielmehr als Enkulturation. Neben den Erwerb von Faktenwissen und spezifischen Fertigkeiten tritt auch der Erwerb von Denkmustern, Expertenkniffen, Überzeugungssystemen und ethischen Standards der entsprechenden Expertenkultur“ (MANDL/GRUBER/RENKL 1994, S. 235).

Diese allgemeinen Hinweise auf die Ursachen der Anwendungsschwäche fachsystematischen Wissens lassen sich noch ergänzen und spezifizieren durch die Ergebnisse einer Reihe von Bestandsanalysen zum Wirtschaftslehreunterricht (vgl. dazu REETZ/WITT

1974; KRUMM 1973; ACHTENHAGEN 1984; REETZ 1984; SEMBILL 1984; HOLZMANN 1978; SEEMANN/TRAMM 1988; REBMANN 1993), die in Form von drei zentralen Merkmalen zusammengefasst werden können:

- **Erstens** die Dominanz relativ unverbundenen oder vorwiegend begriffssystematisch geordneten handelstechnischen und juristischen Detailwissens. Oder negativ akzentuiert: Das Fehlen einer problem- und situationsorientierten Integration von Wissens-elementen, die die verschiedenen betrieblichen Handlungs- und Entscheidungsebenen umfassen und aufeinander beziehen.
- **Zweitens** das Fehlen der Möglichkeit, im unmittelbaren Umgang mit den Lerngegenständen authentische Erfahrungen zu sammeln. Meist werden die Lerngegenstände in begrifflich-abstrakter Form dargeboten und treten den Schülern als unveränderbare, abgeschlossene und oft genug subjektiv belanglose Informationen entgegen, die nur noch aufzunehmen, abzuspeichern und auf Nachfrage wiederzugeben sind.
- **Drittens** schließlich wird kritisiert, dass das, wozu Schüler qualifiziert werden sollen, im Unterricht selbst so gut wie nie stattfindet, nämlich ein ganzheitliches und komplexes Handeln als Einheit von Situationsorientierung, Zielbildung, Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle und Handlungsauswertung und -rechtfertigung in komplexen Situationen.

Die Forderung nach situiertem Lernen, nach einem Lernen in komplexen, authentischen Problemzusammenhängen darf jedoch nicht im Sinne eines primitiven didaktischen Naturalismus fehlinterpretiert werden, wonach man den Lernenden nur den Zugang zur problembehafteten Welt und ihren Anforderungen verschaffen müsse und diese dann bei ihren Bemühungen allenfalls noch helfend zu begleiten hätte. Ebenso wenig lässt sich hieraus begründen, dass der betriebliche Arbeitsplatz der ideale Lernort wäre.

Ungeachtet einer Reihe von Reformvorhaben und Modellversuchen steht betriebliche Ausbildung verallgemeinernd und pointierend mit KERSCHENSTEINER (zit. nach 1967, S. 71) gesprochen immer noch in der Gefahr, dass sie den „Lehrling in mechanisch überlieferten und mechanisch angelernten Arbeitsprozessen“ erstickt und dass vor allem keine Zeit bleibt, „den Lehrling alles was er treibt auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel durchdenken zu lassen“. Einige Stichworte mögen zur Verdeutlichung dieses Defizits genügen (vgl. z. B. FRANKE/KLEINSCHMITT 1987; FRANKE 1988; GETSCH 1990; KECK 1995):

- Hoher Anteil an Routinetätigkeiten, geringe Problemhaltigkeit, geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume in den Tätigkeiten der Auszubildenden;
- „organisierte Intransparenz“ der betrieblichen Zusammenhänge, d. h. dass die zunehmende Komplexität betrieblicher Strukturen und Abläufe durch Maßnahmen zur Komplexitätsreduktion auf der Ebene einzelner Arbeitsplätze und durch hochabstrakte Informationssysteme auf der Unternehmensebene organisatorisch kompensiert werden. Dies hat zur Folge, dass die Chance, aus der Perspektive einzelner Arbeitsplätze heraus die Gesamtzusammenhänge des Unternehmens zu erschließen, rapide sinkt;
- mangelnde Pädagogisierung und Systematisierung der Ausbildung, insbesondere was den systematisch angelegten Durchlauf durch verschiedene Abteilungen und die Reflexion und Systematisierung von Arbeits- und Sozialerfahrungen betrifft.

Das ungelöste Kernproblem des dualen Berufsbildungsmodells sehen wir jedoch darin, dass noch immer von einem strukturierten Zusammenwirken der an der Ausbildung beteiligten Lernorte im Sinne eines Lernortverbundsystems oder einer Lernortkooperation keine Rede sein kann (vgl. hierzu z. B. EULER/TWARDY 1991; BUSCHFELD/EULER 1992; PÄTZOLD/WALDEN 1995). Nach wie vor gelingt es in der Regel nicht, die praktischen Erfahrungen kontinuierlich mit dem Prozess begrifflicher Reflexion und Systematisierung zu verknüpfen. Das Lernen der Auszubildenden vollzieht sich folglich noch immer in zwei weitgehend voneinander separierten Lernkulturen. Die Lernenden werden mit der Aufgabe, die dort erworbenen Erfahrungen zu einem konsistenten Bild zu vereinen, weitgehend allein gelassen und damit nicht selten überfordert (vgl. hierzu auch KECK 1995). Zumindest aber werden so die Möglichkeiten, die nach heutigem Erkenntnisstand durch Möglichkeiten dualen bzw. alternierenden Lernens geboten werden könnten, nicht hinreichend genutzt.

An dieser Stelle bietet sich der Ausbildung im Berufsförderungswerk insofern eine große strukturelle Chance, als hier beide Lernorte, Betrieb und Schule, formal miteinander verschränkt sind. Das konzeptionelle Problem einer zwischen Praxis und Theorie alternierenden Ausbildung ist damit freilich keinesfalls gelöst und in der Regel reproduziert sich die Schwierigkeit der Lernortkooperation in solchen Einrichtungen im Kleinen: Praktische Arbeit findet in der Werkstatt oder im Lernbüro statt und theoretisches Lernen unabhängig davon in systematischen Kursen im Seminarraum. Beides folgt einer je eigenen Logik und ist kaum aufeinander abgestimmt oder aber – wo solche Abstimmungsversuche unternommen werden – verliert das Eine zugunsten des Anderen seinen spezifischen Charakter. Wenn also Lernbüroarbeit so organisiert wird, dass arbeitsgleich eine isolierte Belegbearbeitung so erfolgt, dass jeweils zugleich systematische Hintergründe dieser Vorgänge besprochen werden können, wird sich weder die systemische Dynamik des Modellunternehmens im Lernbüro entfalten noch wird die theoretische Vertiefung über den Vorgang hinaus wesentlich voranschreiten können.

Dennoch zeigen sich hier natürlich positive Ansatzpunkte einer Verschränkung fallbezogenen und systematischen Lernens und es galt im Projekt KEm, diese aufzugreifen und im Sinne eines handlungs- und problemorientierten Lernprozesses weiterzuentwickeln. Damit verbanden sich aus curricular-didaktischer Sicht zwei wesentliche Herausforderungen, nämlich

- angestrebte Handlungserfahrungen zu definieren und dafür Lernumwelten (im Betrieb oder in simulativen Lernumwelten) angemessener Komplexität bereitzustellen, denn in dieser komplexen Lernumwelt soll ja exemplarisch auf die Anwendung in einem weiteren Handlungsfeld hin gelernt werden,
- eine unter lernpsychologischen Gesichtspunkten sinnvolle Folge von angemessenen komplexen Lernaufgaben zu bestimmen, um Perspektiven festzulegen, unter denen sich die Lernenden auf der Grundlage ihres Vorwissens das System schrittweise erschließen können, und schließlich im Lernprozess ein geeignetes Wechselspiel von Handlungserfahrung im komplexen Problemzusammenhang und begrifflicher Reflexion und Systematisierung zu organisieren.

Um diese Aufgabenstellung weiter zu konkretisieren, wurden in das Projekt KEm Gestaltungskriterien für Lernsituationen eingeführt, die im Kontext des BLK-Modellversuchs CULIK (TRAMM/STEINEMANN/GRAMLINGER 2004) in vergleichbarer Absicht erarbeitet worden waren. Diese Gestaltungskriterien wurden mit dem Ausbildungsteam intensiv diskutiert und in diesem Zuge an die besondere Situation am BFW angepasst. In der nach-

folgend dokumentierten Fassung (TRAMM/HOFMEISTER 2003) beziehen sie sich auf den Rahmen der Ausbildung im KEm-Projekt. Die PowerBikes GmbH ist dabei das Modellunternehmen, auf das die Lernbüroarbeit als Kern der praktischen Ausbildung der Bürokaufleute bezogen ist.

## 6.5.2 Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Situationen

### A Grundsätzliches zum handlungsorientierten Unterricht

#### Handlungs- und problemorientiertes Lernen

Mit dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts verbindet sich grundsätzlich die Anforderung, den Unterricht als einen aktiven Konstruktionsprozess der Lernenden anzulegen. In diesem Sinne sollen sich die Lernenden Begriffe, Theorien, Modelle, Strategien oder Techniken immer als Lösungen spezifischer Handlungs- oder Orientierungsprobleme erarbeiten. Ein wirkliches Verständnis dieser Lerninhalte kann nur erreicht werden, wenn sie aus dem Zusammenhang der jeweils korrespondierenden Probleme oder Aufgabenstellungen heraus entwickelt werden. In diesem Sinne sollten praxisrelevante Arbeitsaufgaben und Probleme den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.

#### Situiertes Lernen

Die zentrale didaktische Herausforderung besteht darin, Lerngegenstände nicht isoliert oder in ihrer fachsystematischen Ordnung und damit losgelöst aus ihrem jeweiligen praktischen Zusammenhang zu präsentieren, sondern sie umgekehrt so in sinnvolle Situationen einzubetten, dass sie den Lernenden Anlässe zum **aktiv-problemlösenden Lernen** bieten und dass sie im Zuge dieses problemlösenden Handelns orientierungs- und handlungsrelevant werden (Vermeidung trägen Wissens).

#### Komplexe Ausgangssituationen

Den Ausgangspunkt situierten, problemlösenden Lernens sollen komplexe Lehr-Lern-Situationen bilden. Das Merkmal der Komplexität verweist dabei auf die Anforderung, den lebensweltlichen Sinngehalt und die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes in der Lernsituation abzubilden. Hierbei wird es sich in der Regel um berufliche Orientierungs- oder **Handlungszusammenhänge** handeln; denkbar wären allerdings auch gesamtwirtschaftliche Probleme oder solche aus der Perspektive privater Konsumenten.

### B Modellierung:

#### Zielgeleitete Modellierung

Die PowerBikes GmbH ist kein naturalistisches Abbild eines ganz bestimmten realen Fahrradgroßhandels, sondern eine didaktische Konstruktion zum Zwecke des Lernens. In diesem Sinne muss es unser Modellunternehmen erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die TN auseinandersetzen sollen. Gut ist das Modell nicht dann, wenn es ein reales Unternehmen möglichst genau nachbildet, sondern dann, wenn in ihm das erfahren werden kann, was die Teilnehmer lernen sollen. Dabei darf es natürlich nicht dazu kommen, dass Merkmale des Modellunternehmens im Widerspruch zueinander stehen (20 Angestellte und 2 Arbeiter;

Lohnkosten höher als Umsatz o. ä.) oder dass Merkmale im Widerspruch zur Alltagserfahrung stehen (z. B. kostengerechte „Mondpreise“).

### **Lernziele, Probleme und Aufgabenstellungen festlegen**

Für den Modellierungsprozess muss geklärt werden, welche Lernziele (Begriffe, Modelle, Verfahren, Einstellungen) die Lernenden erwerben sollen und über welche Probleme oder Aufgabenstellungen diese situativ dargestellt werden sollen.

### **Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren**

Als grundlegender Rahmen für die Modellierung von Lernsituationen sollen Geschäftsprozesse dienen. Zunächst ist zu fragen, welches die wesentlichen Geschäftsprozesse in einem Großhandelsunternehmen sind. Bezogen auf diese Geschäftsprozesse ist dann zu klären, welche Begriffe, Rechtsnormen oder kaufmännischen Verfahrensweisen zum Verständnis und zur Bewältigung dieser Prozesse zu erarbeiten sind, und es ist zu klären, welche berufstypischen Störungen und Probleme am Beispiel dieser Prozesse behandelt werden können.

### **Störungen auftreten lassen**

Im kaufmännischen Bereich bietet es sich an, zunächst von relativ störungsfreien Prozessverläufen auszugehen, dann taktische Anpassungsleistungen einzubeziehen (geringfügige Störungen im Ablauf), dann Anpassungen im Bereich des operativen Managements (Variation der Umweltbedingungen: Preiserhöhung auf dem Beschaffungsmarkt, Ausfall eines Lieferanten, Veränderungen des Nachfrageverhaltens), strategische Entscheidungen in Abstimmung mit anderen Unternehmensbereichen (z. B. Sortimentsveränderungen, Verringerung der Lagerbestände) und schließlich normative Entscheidungen, die nur aus der Perspektive des Gesamtunternehmens zu treffen sind (z. B. Veränderung der Aufbauorganisation).

### **Wertströme abbilden und buchen**

Alle betrieblichen Geschäftsprozesse betreffen immer auch den Wertschöpfungsprozess einer Unternehmung und können nicht optimiert werden, ohne dabei den Bezug zur Wertschöpfungsebene herzustellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Wertschöpfungsebene bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und dargestellt werden. Dies schließt auch die Frage der buchhalterischen Erfassung und Auswirkungen der jeweiligen Geschäftsvorgänge mit ein, erschöpft sich jedoch nicht mit diesem Aspekt (KLR, Statistik, graphische Darstellungen).

### **Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen**

In allen Lernfeldern sollen auch volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt werden. Dies sollte überwiegend aus einer betrieblichen Perspektive im Sinne einer Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen erfolgen.

### **Variation des Modellunternehmens**

Es soll nicht durchgängig in allen Phasen mit derselben Struktur der PowerBikes gearbeitet werden. Anzustreben ist die Erweiterung des Großhandels um ein produzierendes Tochterunternehmen, um den TN die Planung von Produktionsprozessen und deren Kostenrechnung zu ermöglichen. In Bezug auf den Bereich E-Commerce soll weiterhin eine Ergänzung um die Planung eines E-Shops erfolgen. In Bezug auf den Bereich EU-Kompetenzen erfolgt eine Ausdehnung der Geschäftstätigkeiten ins europäische ggf. überseeische Ausland.

## **C Verknüpfung des Lernens im Lernbüro mit dem begleitenden Unterricht**

### **Raum für systematisierende Lernphasen**

Im handlungsorientierten Unterricht kommt der **begrifflichen Reflexion und Systematisierung** der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu, um ein Lernen **am Modell** zu ermöglichen und damit das erworbene Wissen und Können zu verallgemeinern (zu dekontextualisieren) und für andere Zusammenhänge nutzbar (transferierbar) zu machen.

### **Weitere Fallbezüge (Transfer)**

Unter dem Aspekt des Transfers ist es wichtig, über das Modellunternehmen PowerBikes hinaus auch weitere Beispiele einzuführen, auf die das neu erworbene Wissen übertragen werden kann. Die Fähigkeit zum Transfer ergibt sich nicht automatisch, sondern Transfer muss am konkreten Fall gelernt werden.

### **Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen**

Daneben muss es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der **systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung** der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen. In diesen Phasen wird es weder möglich noch notwendig sein, jeden Inhalt aus seinem konkreten Handlungs- oder Problembezug heraus aufzubauen. Wesentlich ist allerdings, dass sich solche Lernphasen an handlungs- und problemorientiert aufgebaute Strukturen anschließen können.

### **Handlungssituationen durchgängig bearbeiten (keine „Beulen“)**

Systematische Ergänzungen und Vertiefungen sollen den Zusammenhang der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen, sondern erst im Anschluss hieran in spezifischen Auswertungsphasen erfolgen.

### **Anwenden und Üben integrieren**

Phasen der Übung (Anwendung in strukturgleichen Situationen) und des Transfers (Anwendung in strukturell variierenden Situationen) sind in **alle Lerneinheiten** zu integrieren.

### **Ansteigende Komplexität**

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten gilt ein Schwierigkeitsgrad der Lernhandlungen als erstrebenswert, der knapp oberhalb des aktuellen Leistungsstandes der Lernenden liegt. Im Zuge des Lernprozesses sollte die Komplexität des Lerngegenstandes nach und nach erhöht werden. Dies kann dadurch erfolgen, dass zusätzliche Entscheidungsvariablen einbezogen werden oder dadurch, dass die Lernenden zunehmend mehr Aspekte beachten und in ihren Entscheidungen berücksichtigen müssen.

### **Aufbau von Methodenkompetenz**

Methodische Kompetenzen unterschiedlicher Art (soziale Kompetenzen, Lern- und Arbeitstechniken, sprachliche Kompetenzen, DV-Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen) sollen in die Lernfelder integriert werden. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt jedoch **nicht beiläufig**, sondern es ist erforderlich, dass diese Kompetenzen gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden.

### **Prüfungsaufgaben einbeziehen**

Im Zusammenhang der systematisch-ergänzenden Lernangebote und der Anwendungsaufgaben erscheint es sinnvoll, im Zusammenhang der einzelnen Lernfelder auch Prüfungsaufgaben mit einzubeziehen, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten der Prüfungsform vertraut zu machen und das hierfür charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernsequenzen zu stellen.

### Kriterien der Leistungsmessung und -beurteilung festlegen

Für jedes Lernfeld müssen die erwarteten Kompetenzen auch in operationalisierter Weise definiert werden, d. h. es muss angegeben werden, welche Leistungen die Auszubildenden nach Abschluss einer Lernsequenz zu erbringen in der Lage sein sollen.

Die zentrale didaktische Herausforderung im Projekt bestand also darin, relevante Lerngegenstände so in **sinnvolle situative Kontexte** zu (re)integrieren, dass sie

- den Lernenden **Anlässe** zum aktiv-problemlösenden Lernen bieten,
- im Zuge dieses problemlösenden Handelns **orientierungs- und handlungsrelevant** werden und so
- von den Lernenden aktiv und sinnbezogen **angeeignet** werden können.

Die Gestaltungskriterien lassen sich folgendermaßen zusammenfassend bündeln:

**Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Situationen**

- Ziele klären: Kompetenzen und Verständnis
- Kernprozesse und Kernkonzepte identifizieren
- Situationen, Störungen und Probleme identifizieren, über die ein Zugang zu den Prozessen und Konzepten ermöglicht wird
- Modellierung sinnvoller, komplexer Handlungs- und Problemsituationen + narrative Einbettung
- problemorientiertes Lernhandeln ermöglichen und unterstützen
- Dekontextualisierung: Reflexion, Systematisierung und Ergänzung
- Rekontextualisierung: Üben und Anwenden ermöglichen
- Selbst- und Fremdevaluation einbeziehen

Abbildung 6: Kriterien zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im Projekt KEm

### 6.5.3 Lernbüro und Modellunternehmen

Beim Versuch der Umsetzung dieser Grundsätze spielt die Arbeit im Lernbüro bzw. weiter gefasst, die Arbeit mit dem Modellunternehmen eine zentrale Rolle.

Lernbüros und Übungsfirmen haben in der beruflichen Rehabilitation eine lange Tradition. Schon REETZ hat 1977 hier in Hamburg anlässlich einer Übungsfirmenmesse am Berufsförderungswerk darauf hingewiesen, dass es dabei nicht nur um Praxisersatz und Training beruflicher Fertigkeiten gehen kann, sondern um die Chance, eine neue Qualität im Verhältnis von Theorie und Praxis auszuformen. Unter diesem Anspruch kommt es entscheidend auf die Qualität des Lernhandelns und der Lernerfahrungen im Modellunternehmen an und diese hängen wiederum ab

- von der externen Validität und der internen Stimmigkeit der Modellierung,
- von der Qualität der modellierten Arbeitshandlungen im Modell und
- vom Niveau der theoretischen Reflexion (am Modell) dieser Arbeitshandlungen.

Eine Lernfirma in diesem Sinne stellt *ein komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld für Lernende* dar, das es ihnen grundsätzlich erlaubt, betriebliche und volkswirtschaftliche Strukturen und Prozesse konkret und aus der Perspektive des im Modell handelnden Akteurs zu erfahren und zu reflektieren. Hierbei steht die Arbeit in der Übungsfirma nicht am Ende eines Lehrgangs, sondern ist von Beginn an ein integraler und zentraler Bestandteil des Curriculums. Sie kann es den Schülern ermöglichen, erstmals betriebliche und Marktstrukturen kennen zu lernen und zu erkunden, sie kann dazu dienen, fachlich relevante Probleme oder Fragen am Beispiel eines vertrauten Modellunternehmens zu entdecken, sie kann dazu dienen, Problemlösungen zu erarbeiten, umzusetzen und zu bewerten und sie kann dazu dienen, vorgegebene Arbeitsstrukturen und -techniken zu verstehen, sich anzueignen und kritisch zu hinterfragen.

Ohne diese Konzeption hier im Detail zu entfalten, will ich vier präzisierende Akzente setzen:

#### **1. Akzent: Lernfirmen sind keine naturalistischen Abbilder der Wirklichkeit, sondern didaktische Konstruktionen.**

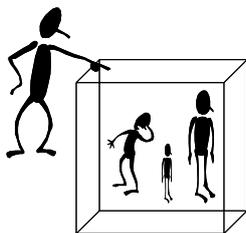
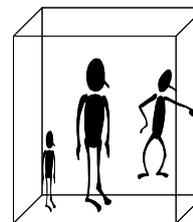
Realitätsnähe ist für sich genommen kein geeignetes Gestaltungs- oder Beurteilungskriterium für die Lernfirmenarbeit. Lernfirmen sind didaktische Simulationsmodelle, die einen bestimmten Gegenstand (eine Unternehmung in ihrer Umwelt) in seiner Struktur und seiner Dynamik darstellen, um hierin und hieran Lernprozesse in optimaler Weise zu ermöglichen. Diese Simulationen sind nicht einfach ein Abbild „der Realität“, denn erstens gibt es diese Realität nicht im Singular. Es gibt nicht „den“, sondern unzählig viele Betriebe; von „der“ Unternehmung zu sprechen ist nur auf der Ebene wissenschaftlicher Abstraktion möglich – diese aber ist per se im Konkreten undefiniert und deshalb auch nicht ohne einen Prozess der Rekonkretisierung darstellbar. Zweitens liegt der Nutzen von Modellen genau darin, dass sie zwar ihrem Original so weit ähneln, dass hier sozusagen stellvertretend Erfahrungen gemacht werden können, dass sie sich aber zugleich so weit vom Original unterscheiden, dass hier Erfahrungen möglich sind, die das Original nicht ermöglicht. In diesem Spannungsfeld operierend werden Lernfirmen nach Maßgabe der pädagogischen Intentionen von den Lehrenden gestaltet. Modelle sollen in diesem Sinne auch als Instrument verwendet werden, um Realität wahrzunehmen und sich in der Realität zu orientieren (vgl. TRAMM 1996).

## **2 Akzent: Lernfirmen sind Orte des Lernens im umfassenden Sinne, nicht nur des Anwendens, der Übung oder des Praxistrainings**

Üben und Anwenden oder, moderner formuliert: Training, sind traditionell dominierende Anwendungsbereiche von Wirtschaftssimulationen (siehe dazu TRAMM 1996). Diese Funktionen können heute den Einsatz einer solchen Simulation nicht mehr rechtfertigen und sie dürften zugleich hinter deren tatsächlichen Möglichkeiten weit zurückfallen. Mit dem **Lernfirmen**konzept verbindet sich ein deutlich weiter gehender Anspruch, der ausgehend von einer handlungsorientierten Didaktik beruflichen Lernens in Verbindung mit einer Konzeption situierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements Lernen als einen Prozess des Aufbaus und der Ausdifferenzierung von Wissen, Können und Einstellungen aus der aktiven Auseinandersetzung mit praxisanalogen Problemstellungen konzeptualisiert. Lernfirmen erscheinen in diesem Konzept als komplexe Handlungs- und Erfahrungsräume im Hinblick auf relevante kaufmännisch-ökonomische Lerngegenstände und müssen zugleich Herausforderungen und Chancen zur begrifflichen Reflexion und Systematisierung dieser Erfahrungen eröffnen. Dabei sollen die Lernenden ihr Vorwissen und ihre Kompetenzen zur Strukturierung und Bewertung ihrer Wahrnehmungen, zur Entwicklung und Umsetzung von Lösungsideen und zu deren Bewertung aktiv einbringen, bevor diese mit konventionellem, professionellem und auch wissenschaftlichem Wissen konfrontiert und ergänzt werden.

### **3. Akzent: Charakteristisch für den Lernprozess sind die beiden Ebenen des Lernens im Modell (LiM) und des Lernens am Modell (LaM).**

LiM bedeutet, dass die Schüler im konkreten Modellkontext operative und strategische wirtschaftliche Aufgaben- und Problemstellungen bearbeiten können und sollen (vgl. TRAMM/GRAMLINGER 2002). Dabei ist ihre Sichtweise die von Mitarbeitern in einem Unternehmen, in dem sie ihre Kompetenzen und ihr Wissen aufbauend auf dem je vorhandenen Vorwissen entwickeln. Die Lernenden „tauchen in das Modell ein“, sie treten als handelnde (und lernende) Subjekte im Modell auf.



LaM dagegen macht das Modell selbst zum Thema: Am Beispiel des Modells sollen die Lernenden transferfähiges Wissen und übertragbare Kompetenzen erwerben. Dabei treten die Lernenden wieder aus dem Modell heraus, sie schaffen eine gewisse Distanz, machen das Modell zum Objekt des Lernhandelns und thematisieren das Objekt und das eigene Handeln und Lernen gleichsam aus der Vogelperspektive. Begriffliche Reflexion und Systematisierung der Erfahrungen sind dabei die wesentlichen Leistungen.

LiM und LaM sind geprägt durch ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Beides ist notwendig, um Vorbild und Abbild (Realität und Modell) aufeinander beziehen und in weiterer Folge auch den Transfer auf verschiedene Realitäten leisten zu können.

### **4. Akzent: Zentrales Ziel der Lernfirmenarbeit ist der Erwerb eines wirtschaftlichen Prozess- und Systemverständnisses.**

Lernfirmen als dynamische Prozessmodelle wirtschaftlicher Systeme erlauben es, Unternehmen in ihrer vollen Komplexität darzustellen und so den Lernenden zugleich ein komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld zu eröffnen.

Der Aspekt der Komplexität lässt sich in dreifacher Hinsicht spezifizieren (vgl. TRAMM 2004):

- Zunächst werden mit dem Modellunternehmen die Aspekte **Zweck, Ziel, Prozess und Struktur in einen dynamischen Zusammenhang** gestellt: Alle betriebswirtschaftlichen Überlegungen im Kontext des Modells müssen die Marktleistung der Unternehmung (Zweck) ins Auge fassen, sie müssen die darauf bezogenen Leistungsprozesse innerhalb der Unternehmung thematisieren (Prozess), sie müssen die vorhandene und ggf. zu optimierende Aufbau- und Ablauforganisation der Unternehmung (Struktur) berücksichtigen, und sie müssen schließlich erkennen, dass diese Prozesse und Strukturen im Hinblick auf den Wertschöpfungsprozess und das darauf bezogene Formalziel (Ziel) der Unternehmung zu gestalten sind. Diesen Zusammenhang kann man auf einem sehr einfachen, wenig differenzierten bzw. elaborierten Niveau thematisieren, und er bleibt bis hin zu den Modellen der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre der Erkenntnisgegenstand.
- Durchaus verbunden mit dieser Differenzierung lassen sich auf einer anderen Ebene verschiedene Schichten oder Dimensionen des betrieblichen Geschehens bzw. des Systems Unternehmung unterscheiden. Je nach spezifischem Erkenntnis- oder Gestaltungsinteresse kann die Unternehmung thematisiert werden (vgl. ULRICH 1970)
  - als **technisches bzw. logistisches System**, womit insbesondere der Leistungsprozess und der Zweckbezug der Unternehmung sowie die Ströme von Real- und Nominalgütern thematisiert werden;
  - als **Wertschöpfungssystem**, womit die betrieblichen Leistungsprozesse auf der Wertebene abgebildet und auf ihren Beitrag zur Erreichung des Formalziels hin betrachtet werden;
  - als **soziales System**, womit primär die formalen und informellen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen in einer Unternehmung sowie zwischen der Unternehmung und ihrem Umsystem thematisiert werden;
  - als **Informationssystem**, womit insbesondere die Überlagerung aller Systemebenen durch Informationsströme und Informationsbestände thematisiert wird, die dazu dienen, die Leistungsprozesse anzubahnen, vorzubereiten, zu organisieren, zu dokumentieren und auszuwerten und sie schließlich im Hinblick auf ihren Beitrag im Wertschöpfungsprozess zu analysieren und zu bewerten.
- Drittens schließlich lassen sich im Hinblick auf die Stellung in einem hierarchischen Zielsystem (dem nicht notwendig eine hierarchische Organisationsstruktur entsprechen muss) unterschiedliche Handlungsebenen identifizieren. Abbildung 7 vermittelt einen Eindruck in eine solche Hierarchie betriebswirtschaftlicher Handlungs- und Entscheidungsbereiche.

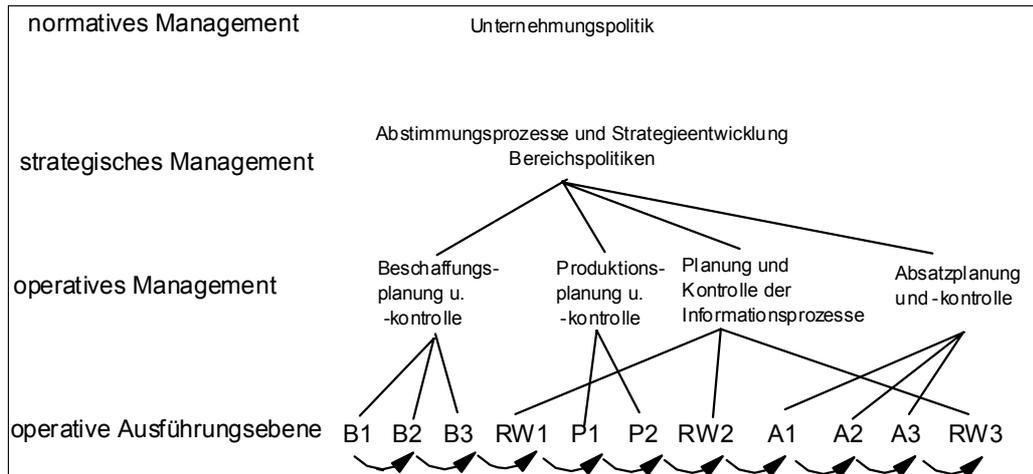


Abbildung 7: Hierarchie der Handlungs- und Entscheidungsbereiche im Unternehmen

Für die Gestaltung der Lernfirmenarbeit ist es von grundlegender Bedeutung, ob und in welchem Maße diese unterschiedlichen Dimensionen im Modellgeschehen abgebildet sind und auch thematisiert werden. Hier muss natürlich berücksichtigt werden, in welcher spezifischen Funktion die Lernfirma eingesetzt wird und, welche ergänzenden Lernangebote vorhanden sind. Dennoch scheint uns grundsätzlich jede reduzierte Perspektive problematisch und begründungsbedürftig. Dies gilt in besonderem Maße, wenn der Zusammenhang mit dem Wertschöpfungsprozess als der zentralen ökonomischen Zieldimension nicht deutlich wird und wenn Entscheidungsprozesse und Entscheidungen auf den Managementebenen unberücksichtigt und unreflektiert bleiben.

Auf Grundlage dieser Annahmen haben wir im Projekt KEm gemeinsam das Modellunternehmen und die Arbeit im und mit dem Modellunternehmen genauer unter die Lupe genommen. Es gab zu Beginn des Projekts allseits eine große Unzufriedenheit gerade damit und zugleich eine große Bereitschaft, an dieser Stelle mit konkreten Veränderungen anzusetzen, d. h.

- ein ökonomisch stimmiges Modellunternehmen zu gestalten,
- die Phasen einer alle Unternehmensbereiche umfassenden arbeitsteiligen Arbeit im Modellunternehmen zu erweitern und
- die Verzahnung mit dem systematisierenden Unterricht zu intensivieren.

Unsere Analysen setzten dementsprechend simultan auf drei Ebenen an und betrafen

- die Validität des Modellunternehmens unter ökonomischen Gesichtspunkten,
- die Qualität des (modellierten) Arbeitshandelns im Modell unter Aspekten der ökonomischen Validität und der Lernwirksamkeit und

- die Qualität der curricularen Verknüpfung von Lernbüroarbeit und systematischem Unterricht.

Methodisch gesehen konzentrierten wir uns bei der Bestandsevaluation zunächst auf die Identifikation und Analyse der grundlegenden Prozesse im Modellzusammenhang sowie der dahinter stehenden Datenstrukturen. Über Schwachstellenanalysen sollte hierbei versucht werden, zentrale Defizite zu identifizieren, die zugleich als strategische Ansatzpunkte für die intendierten Innovationen dienen sollten.

Ohne die Ergebnisse unserer Analysen hier im Einzelnen zu diskutieren, sollen doch schlaglichtartig einige wesentliche Befunde angesprochen werden, von denen wir annehmen, dass sie auch über unseren Arbeitsbereich hinaus exemplarische Bedeutung haben (vgl. TRAMM 1996).

Im Hinblick auf die Qualität der ökonomischen Modellierung war schnell erkennbar, dass in der Vergangenheit der Akzent auf die datenmäßige Modellierung relativ isolierter Arbeitsplatzkontexte gelegt worden war und nicht auf die Gestaltung eines betriebswirtschaftlich sinnvollen und glaubwürdigen Handlungssystems. Es gab, anders formuliert, Kreditoren und Debitoren, es gab Material und Waren, es gab auch Personal in diesem Modellunternehmen und es gab schließlich ein ausgeprägtes Formular- und Belegsystem bis hin zu einer einfachen kaufmännischen Prozesssteuerungssoftware, so dass Arbeiten in den funktionsbezogenen Abteilungszusammenhängen durchgeführt werden konnten. – All diese Daten waren jedoch nicht aufeinander abgestimmt und sie ließen sich insgesamt nicht zu einem sinnvollen Szenario integrieren. Es gab keine glaubwürdige Story hinter diesen Daten und jeder Versuch, aus den Daten auf die Story zu schließen war zum Scheitern verurteilt. Um dies zu illustrieren, genügt ein kurzer Blick auf die Bilanz und die GuV dieses sortimentsbildenden Fahrradgroßhandelsunternehmens (vgl. dazu die ähnlichen Befunde bei TRAMM 1996):

<b>Bilanz PowerBikes GmbH zum 31.12.2002</b>			
<b>B. Umlaufvermögen</b>		<b>A. Eigenkapital</b>	
I. Vorräte	151.522,20	I. Gezeichnetes Kapital	10.000,00
II. Forderungen		II. Jahresüberschuss/ -fehlbetrag	106.685,91
Forderungen aus Lieferungen und Leistungen	193.893,40	Summe Eigenkapital	116.685,91
III. Schecks/Kasse/Guthaben		<b>C. Verbindlichkeiten</b>	
Guthaben Kreditinstitute	59.581,80	1. Verbindlichkeiten aus Lieferungen und Leistungen	295.485,64
		2. sonstige Verbindlichkeiten	74.339,43
		Summe Verbindlichkeiten	288.311,79
<b>Summe Aktiva</b>	<b>404.997,70</b>	<b>Summe Passiva</b>	<b>404.997,70</b>

<b>Gewinn- und Verlustrechnung zum 31.12.2002</b>	
PowerBikes GmbH	
1. Umsatzerlöse	208.681,05
2. Materialaufwand	<u>103.206,50</u>
3. Ergebnis gewöhnlicher Geschäftstätigkeit	105.474,55
4. außerordentliche Erträge	<u>1.211,36</u>
Jahresüberschuss /-fehlbetrag	<u>106.685,91</u>

Abbildung 8: Ursprüngliche Bilanz und GuV des Modellunternehmens

Betrachtet man Bilanz und GuV als Visitenkarte eines Unternehmens (ALBACH 2000), dann wird hier allenfalls ein Torso sichtbar. Es existierten kein Anlagevermögen, keine langfristigen Verbindlichkeiten und kein Kassenbestand; Verbindlichkeiten und Forderungen liegen deutlich über den Vorräten und passen dimensional nicht zu den Umsatzerlösen. Das gezeichnete Kapital liegt bei nur 10.000 Euro, der Jahresüberschuss hingegen beträgt das Zehnfache des Kapitaleinsatzes.

Mit Blick auf diese Daten ergab sich ein Unternehmen ohne eigene Räumlichkeiten, ohne Fahrzeuge und Geschäftsausstattung und auch ohne alternativ anfallende Mietkosten; ein Unternehmen mit Mitarbeitern aber ohne Personalkosten usw.

Die Unzulänglichkeiten waren offensichtlich und sie zeigten, dass eine Modellierung auf dieser gesamtbetrieblichen Ebene schlichtweg nicht erfolgt war, dass man hier vielmehr nur Ergebnisse von Buchungsvorgängen im Zuge anfallender Belegbearbeitung zusammengefasst hatte.

Diesem Befund entsprach auf der Ebene der Arbeitsprozesse eine strikte Segmentierung der funktionalen Bereiche (Abteilungen). Diese wurden von allen Schülern zunächst arbeitsgleich bearbeitet, später dann gruppenweise arbeitsteilig durchlaufen. Dabei übernahmen die Lehrer in allen Phasen die Außensteuerung. In begleitenden Unterrichtphasen wurden die Vorgänge dann jeweils ausführlich dokumentiert und besprochen, was zu einem ausgesprochen langsamen Arbeitstempo und einer sehr geringen Fallzahl im Geschäftsablauf führte.

Die Prozesse im Einkaufs- und Verkaufsbereich waren über die Lagerbuchhaltungsfunktion der Prozessteuerungssoftware miteinander verzahnt. Demgegenüber wurde die Finanzbuchhaltungsaufgabe abgelöst von den Abläufen der anderen Abteilungen durchgeführt und konnte somit auch ihre Dokumentations- und Steuerungsfunktion in keiner Weise wahrnehmen. Die Arbeiten in den Abteilungen waren vom Routinegeschäft, einem durch die begleitenden Besprechungen bestimmten langsamen Arbeitstakt und letztlich durch eine rein formale Bearbeitungslogik geprägt.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, dass eine curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis nur in der Weise stattfand, dass die arbeitsgleichen Belegvorgänge besprochen und dabei jeweils anfallende systematische Aspekte (i. d. R. arbeitstechnischer, zuweilen juristischer Natur) behandelt wurden. Tiefergehende betriebswirtschaftliche Fragestellungen und Probleme konnten am Beispiel des Modellunternehmens aufgrund dessen völlig unzureichender ökonomischer Validität nicht bearbeitet werden.

Vor dem Hintergrund dieser Analysen haben alle Projektbeteiligten eine hohe Priorität darin gesehen, die Qualität der betriebswirtschaftlichen Modellierung zu verbessern, weil hiervon alle simulierten Arbeits- und damit auch die realen Lernprozesse abhingen.

Dieser Re-Modellierungsprozess vollzog sich in vier Schritten, die mehrfach durchlaufen wurden:

1. Konkretisierung der Story, d. h. der Unternehmensgeschichte, der Geschäftsidee, der Rahmendaten wie Marktbeziehungen, Standort, Mitarbeiterzahl, Organigramm, Anlagen etc.
2. Ausarbeitung und Abstimmung des Datenkranzes auf der Wertebene.
3. Ausarbeitung der zentralen Geschäftsprozesse unter Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher und didaktischer Aspekte. Hieraus auch Definition der erforderlichen Daten, Belege und Formulare.
4. Konkretisierung der Prozesse und der Daten auf der logistischen Ebene, d. h. Ausarbeitung des Sortiments, der Debitoren und Kreditoren, Spezifizierung der Inventarlisten, Konkretisierung der Personaldaten u. a. m.

Es hat sich erwiesen, dass der Modellierung der Wertedimension mit Hilfe von GuV und Bilanz eine Schlüsselrolle zukommt, weil hierüber die Vernetzungen einer Unternehmung klar abzubilden und betriebswirtschaftliche Entscheidungen auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen sind. Fixpunkte dabei waren einerseits Vorentscheidungen im Hinblick auf die Personalausstattung des Unternehmens und andererseits Branchenstrukturdaten der Deutschen Bundesbank. Hierüber war es möglich, Personalkosten, die Höhe des Anlagevermögens, Abschreibungen, Eigen- und Fremdkapitalausstattung und andere relevante Daten so auszubalancieren, dass sie im Rahmen der branchentypischen Varianz blieben.

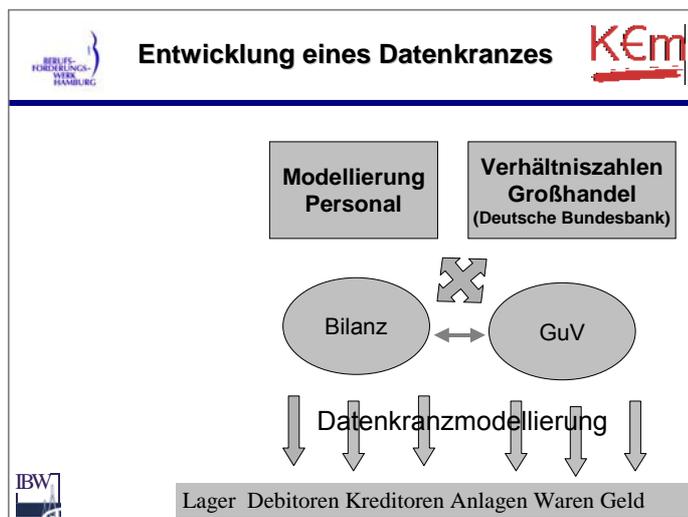


Abbildung 9: Variablen und Dimensionen der Modellierung

Für die Arbeit im Modellunternehmen war es darüber hinaus erforderlich, diese abstrakten und aggregierten Daten bis hin zu Inventarlisten, Lagergrundrissen und Offene Posten Listen zu konkretisieren.

Einen Einblick in die Ergebnisse dieser komplexen Modellierungsarbeit mögen die nachfolgend dargestellte modifizierte Bilanz und der dokumentierte Auszug aus der Unternehmensgeschichte der PowerBikes GmbH bieten (vgl. Fischer 2004). Hiermit verbinden wir den Hinweis, dass es sehr deutliche Anhaltspunkte dafür gibt, dass der narrative Gehalt, die Ambience eines Modellunternehmens von erheblicher Bedeutung für Interesse und Lernerfolg ist (vgl. hierzu z. B. WIRTH/KLAUSER 2005).

### Bilanz der PowerBike BmbH zum 31. Dezember 2002

<b>A Anlagevermögen</b>		<b>A Eigenkapital</b>	
I Immaterielle Vermögensgegenstände	11.612,00	I Gezeichnetes Kapital	160.000,00
II Sachanlagen		II Kapitalrücklage	0,00
1. Grundstücke, grundstücksgleiche Rechte und Bauten einschließlich Bauten auf fremden Grundstücken	274.833,00	III Gewinnvortrag	63.640,00
2. Technische Anlagen und Maschinen	20.119,00	IV Jahresüberschuß/ Jahresfehlbetrag	38.080,00
3. Betriebs- und Geschäftsausstattung	84.858,00		281.720,00
	<u>391.422,00</u>	<b>B Rückstellungen</b>	58.584,62
<b>B Umlaufvermögen</b>		<b>C Verbindlichkeiten</b>	
I Vorräte	513.688,00	I Verbindlichkeiten gegenüber Kreditinstituten	600.333,33
II Forderungen und sonstige Vermögensgegenstände		II Verbindlichkeiten a. LL.	468.360,51
Forderungen a. LL.	440.448,60	III sonstige Verbindlichkeiten	58.584,62
Sonstige Forderungen	43.439,86		
IV Kasse und Guthaben bei Kreditinstituten	58.584,62		
	<u>1.447.583,08</u>		<u>1.447.583,08</u>

Abbildung 10: Modifizierte Bilanz der Modellunternehmung PowerBike GmbH (FISCHER 2004)

Bei der Modellierung der Story waren eine Reihe von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen: Dies waren zunächst die pragmatischen Vorstellungen aus dem Kreis der Ausbilder, über die ein Anschluss an die bisherige Ausbildungstradition und das damit verbundene spezifische Know-how gesichert werden sollte (z. B. Branche, Standort, Unternehmensgröße, Belegwesen), weiterhin systematische Vorgaben im Zusammenhang mit den Ziel- und Inhaltsschwerpunkten der Ausbildungsordnungsmittel (z. B. Rechtsform, Kontenrahmen) und schließlich waren dies Konsequenzen aus der Wertestruktur des Rechnungswesens für die logistische Struktur der Unternehmung (Dimension des erforderlichen Umsatzvolumens, Größe des Kundenkreises, Lagerkapazität u. a. m.). Eine letzte zu berücksichtigende Variablengröße für die Gestaltung der Unternehmensgeschichte sind realwirtschaftliche Eckdaten betriebs- und volkswirtschaftlicher

Eckpunkte der Geschichte	
1953	Gründung „Hoppe Räder“
1962	Geschäft floriert
1974	Konjunktur einbruch Ölkrise Sohn Rainer steigt ein
1980	Mountainbike - Trendsportart
1982	Umwandlung „PowerBikes GmbH“
1989	Geschäftsausweitung Büroverlegung August-Krogmann-Str.
1998	Gesellschafterwechsel und Expansion
2003	Neuer Geschäftsführer: Volker Bartels

Abbildung 11: Eckpunkte der modifizierten Unternehmensgeschichte

Art (Lohnniveau, Preisniveau für vergleichbare Güter, Konjunktur- und Marktentwicklungen) sowie letztlich auch historisch-gesellschaftliche Entwicklungen, in welche die Story hinpassen muss (Krieg, Währungsreform, Ölkrise etc.) (OHLSEN 2004).

Neben dieser historischen Perspektive der Story muss diese auch parallel zu den curricularen Anforderungen „nach vorne“ fortgeschrieben werden, wenn man den Lernprozess der Auszubildenden entlang der Unternehmensaktivitäten des Modellunternehmens konzipieren will. Auch hierzu sind im Zuge des Projekts Überlegungen angestellt und Szenarien entwickelt worden. Systematisch betrachtet lässt sich dieser curricular geleitete Modellierungsprozess mit folgender Abbildung zusammenfassen:

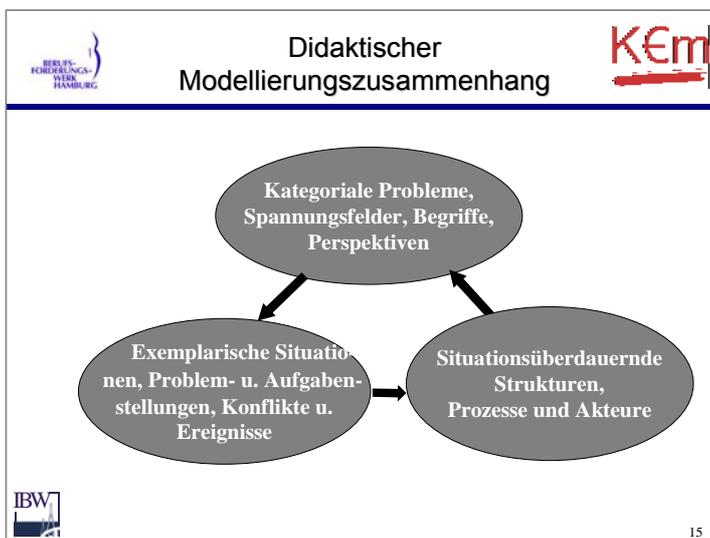


Abbildung 12: Didaktischer Modellierungszusammenhang bei Modellunternehmen

Ausgangspunkt der Modellierung ist die von den pädagogischen Intentionen geleitete Entscheidung für die Auswahl des Lerngegenstandes in Form von Problemen, Spannungsfeldern und Begriffen, mit denen sich die Lernenden aus verschiedenen Perspektiven auseinander setzen sollen. Zur Situierung bzw. Kontextualisierung gilt es diese Lerngegenstände in Form konkreter problemhaltiger Situationen und Ereignisse an die Lernenden heranzutragen. Wenn schließlich unterschiedliche Lerngegenstände in jeweils spezifische situative Kontexte eingebettet werden sollen, und wenn dies im Rahmen eines durchgängigen Modellunternehmens erfolgen soll, dann müssen die situativen Erfordernisse der einzelnen Probleme miteinander vereinbar und sie müssen auch im Zeitablauf dramaturgisch plausibel entwickelt werden können. Anders formuliert: Schon mit der Anfangsmodellierung muss sichergestellt sein, dass die Ausgangssituation auch nach den letzten Lerneinheiten im Entwicklungsgang des Modellunternehmens ohne Brüche und Widersprüche darstellbar ist.

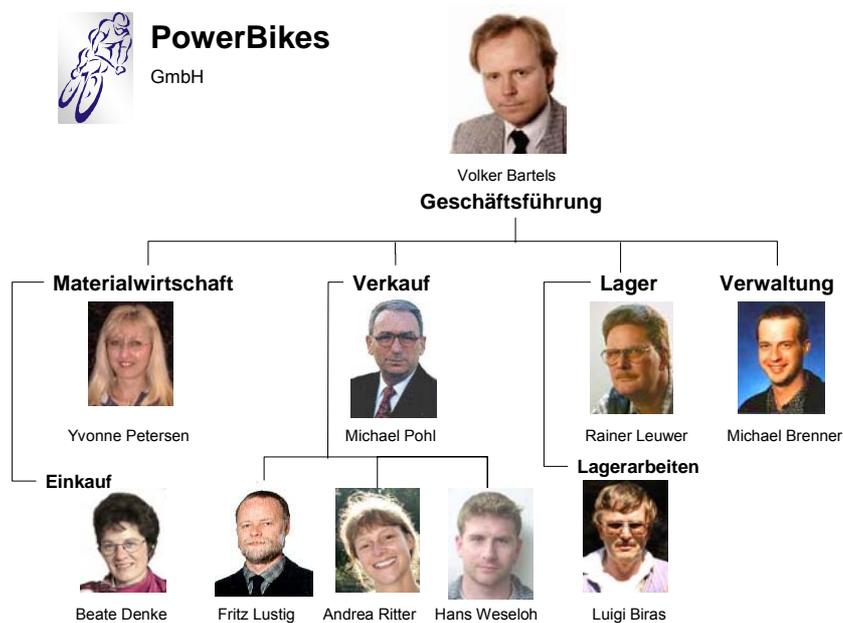


Abbildung 13: Das modifizierte Organigramm der PowerBikes

#### 6.5.4 Verknüpfung von Kasuistik und Systematik: Das Personalprojekt

Dieses Organigramm leitet über zu einer kurzen Darstellung der Entwicklungsarbeiten zum komplexen Lehr-Lern-Arrangement Personalwirtschaft – kurz „Perso-Projekt“. Dieses wurde vom KEm-Team in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Begleitung konzipiert, ausgearbeitet und erprobt. Eine Besonderheit des „Perso-Projekts“ bestand zunächst darin, dass dieses zwar auf das Modellunternehmen bezogen, jedoch nicht in

die standardmäßige Arbeitsstruktur des Lernbüros integriert war. Die anfallenden Vorgänge wurden so aus der routinemäßig arbeitsteiligen Lernbüroarbeit ausgegliedert und in einem geblockten Projekt mit allen Teilnehmern gemeinsam durchgeführt.

Hervorzuheben ist die Makrosequenzierung dieses Bereiches, mit der es nach unserer Einschätzung sehr gut gelungen ist, ausgehend von einer komplexen und realitätsnahen Arbeitssituation die Komplexität des Gegenstandsfeldes sukzessive zu erweitern und damit zugleich zu Fragestellungen vorzustoßen, die über die operative Ebene hinaus auch strategische und normative Aspekte der Personalwirtschaft einbeziehen. Jeweils ausgehend von einer komplexen Fallschilderung werden Arbeitsaufgaben ausgeführt und die korrespondierenden theoretischen Grundlagen erarbeitet (OHLSEN 2005; vgl. auch TRAMM/GOLDBACH 2005).

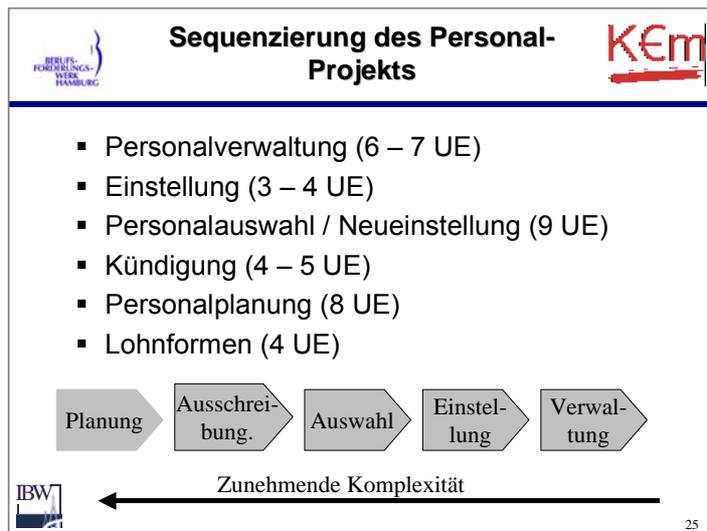


Abbildung 14: Die Makrosequenzierung des Personalwirtschaftsprojekts

Diese Sequenz mag auf den ersten Blick wenig innovativ erscheinen – bei genauem Hinsehen sollten zumindest zwei Aspekte als neuartig deutlich werden. Erstens wird der Bereich ausgehend von Routine-Arbeitsstrukturen im Bereich der Personalwirtschaft erschlossen, nämlich von der Gehaltsabrechnung, deren Konzepte und Prozeduren sowohl aus der Sachbearbeiterperspektive als auch aus der des Gehaltsempfängers zu thematisieren sind. Eingebettet in den Gesamtbereich der Personalverwaltung ist hier der Startpunkt der Sequenz markiert, in dem sich Arbeitsprozess und begrifflich-systematische Reflexion treffen. Zweitens erfolgt dann die Anreicherung der Komplexität so, dass der Arbeitsprozess zunehmend dadurch angereichert wird, dass das, was in der ersten Teilsequenz noch extern vorgegeben war, im nächsten Schritt (in der Folgeperiode) zum Entscheidungsgegenstand wird. Wenn noch in der zweiten Sequenz die Abwicklung einer *vorgegebenen* Personaleinstellung bearbeitet und thematisiert wurde, wird im Folgeschritt die Personalauswahl selbst zum Gegenstand, die aufgrund einer Stellenausschreibung im Rahmen des Stellenplanes erfolgt. Dieser Stellenplan

schließlich wird auf der nächsten Komplexitätsstufe zum Gegenstand betriebswirtschaftlicher Entscheidung und Reflexion.

Diese Sequenz kehrt die häufig im Curricula vorzufindende sachlogische Aufbaustruktur um, die von der Personalplanung über die Stellendefinition und -bewertung, die Stellenausschreibung, die Personalauswahl bis zu operativen Fragen voranschreitet und so mit relativ komplexen und abstrakten Problemen beginnt, ohne dass zu deren Bearbeitung schon hinreichend sichere Grundlagen im Hinblick auf grundlegende Konzepte und Prozeduren im personalwirtschaftlichen Bereich gelegt wären. Bei diesem traditionellen Vorgehen sind die begriffliche Durchdringung der praktischen Arbeitsabläufe im Lernbüro und die betriebswirtschaftlich gehaltvolleren personalwirtschaftlichen Fragestellungen im Lernprozess kaum aufeinander zu beziehen. Genau dies aber erlaubt nach unserer Einschätzung und unseren Prozessanalysen die im Projekt KEm gefundene Sequenzierung des Personalwirtschaftsbereiches.

Jede Einheit wird mit einer komplexen Fallschilderung eingeleitet, enthält eine konkrete Handlungsperspektive und definierte komplexe Arbeitsaufträge für die Lernenden.



**PowerBikes** GmbH

**Projekt 1 - Personalabrechnung**  
Ausgangssituation

**Veränderungen bei der Powerbikes GmbH**

Während der Urlaubssaison hat sich im Unternehmen eine Sensation angebahnt. Der bisherige Geschäftsführer hat bei den Anteilseignern gekündigt. Herr Specht wechselt in einen neu gegründeten Versandhandel mit einem breiten Zweiradsortiment.

Als neuer alleiniger Geschäftsführer wird Volker Bartels eingestellt, der große Erfahrungen aus der Geschäftsführung des Motorradhändlers Detlev Louis mitbringt.

Dort wurden die Lohn- und Gehaltsabrechnungen mit einer, wie er meinte, recht einfachen Softwarelösung in eigener Regie erstellt. Deshalb kündigt er diese Dienstleistung sofort beim Steuerberater, kauft das Modul „Personalverwaltung“ bei HS und beauftragt Herrn Brenner, einen Fortbildungslehrgang zu besuchen.

Dieser nimmt sich erst einmal seine letzte Abrechnung vor und versucht, diese manuell nachzuvollziehen. Daraufhin bearbeitet er die Abrechnungen für den Monat Juli für Herrn Bartels, den Geschäftsführer, und Herrn Biras, um nach dem Lehrgang überprüfen zu können, ob alles richtig gelaufen ist.

Im Lehrgang soll die Abrechnung anhand seiner Unterlagen mit der neuen Software durchgeführt und mit den manuellen Ergebnissen abgeglichen werden.

Abbildung 15: Die Ausgangssituation des 1. Teilprojekts im Personal-Projekt

In der didaktischen Analyse ist zudem sehr genau ausgewiesen, welche Lernhandlungen jeweils intendiert werden, auf welche Kompetenzen, welches Verständnis und wel-

ches Wissen sie abzielen und welche systematischen Wissensbereiche mit diesem Lernarrangement erschlossen werden sollen. Dieses Planungsformat, in dem sich die gemeinsame Übersetzung theoretischer Vorüberlegungen widerspiegelt, scheint uns gerade vor dem Hintergrund der Anforderungen des Lernfeldansatzes auch für den Transfer in den berufsschulischen Bereich sehr geeignet zu sein.

Lerngebiet 1	<b>Personalverwaltung</b>
Szenario	Personalabrechnung
Zeit	<b>6 -7 UE (1 UE= 90 Minuten)=mind. 2 LB-Tage</b>
<b>Inhalte/ Lernhandlungen</b>	<b>1) Kennenlernen von 3 Lohnabrechnungen (erst manuell, dann Kontrolle der Ergebnisse durch EDV-Abrechnung)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GehaltsempfängerIn <b>innerhalb</b> der BMG (Lohnart: Gehalt)</li> <li>• 1 GehaltsempfängerIn <b>außerhalb</b> der BMG (Lohnart: Gehalt)</li> <li>• 1 LohnempfängerIn <b>innerhalb</b> der BMG (Lohnart: Zeitlohn)</li> </ul> <b>2) Abrechnung aller weiteren 7 Mitarbeiterinnen der Modellfirma Powerbikes GmbH per EDV</b> <b>3) Abrechnung mit Krankenkassen und Finanzamt per EDV ??</b>
<b>Leitidee</b>	Die TN lernen das Prinzip der Lohnabrechnung an manuellen Beispielen kennen und übertragen ihre Kenntnisse auf das Modul HS-Lohn.
<b>Aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Einführung u. Ergebnisabstimmung im Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch, Gehaltsempfängersicht
<b>Dispositionsziele</b>	Kenntnis und Verständnis Prozess Gehaltsabrechnung, Fähigkeit zur Durchführung einer unproblematischen Gehaltsabrechnung a. G. allgemeiner Anweisungen
<b>Systematische Wissensinhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau einer Gehaltsabrechnung</li> <li>• Lohnsteuerklassen, Lohnsteuertabelle</li> <li>• SV-System, Beitragsbemessungsgrenzen</li> <li>• Unterscheidung zwischen verschiedenen Lohnarten</li> <li>• Tarifbindung</li> <li>• Nutzung des IBM-Lohn- u. Gehaltsprogramms</li> </ul>
<b>Materialien/Daten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuelle Stammkarte mit den Mitarbeiterdaten</li> <li>• Lohnsteuertabelle (Steuertabelle im EDV-Programm)</li> <li>• Tarifvertrag</li> <li>• 3 Lohnsteuerkarten</li> </ul>

Abbildung 16: Das didaktische Planungsraster im Personal-Projekt

## 6.6 Die Innovationen im Bereich E-Business

E-Business ist ein aktueller Fachbegriff, dem es in der Betriebswirtschaftlehre noch an einer allgemeingültigen Definition fehlt. Die Unternehmensberatungen und Softwarehäuser, allen voran SAP, bewerben damit ihre integrierten betriebswirtschaftlichen Softwarelösungen, die bei Einführung fast immer auch eine entsprechende Organisationsveränderung im Unternehmen zur Folge haben, und nicht selten mit einer „Personalanpassung“, also dem Abbau von Arbeitsplätzen einhergehen.

Genau genommen handelt es sich bei den Innovationen um die Weiterentwicklung bereits seit Jahren gängiger Enterprise Resource Planning (ERP) Programme, die in Kombination mit Zusatzmodulen die gesamte Wirtschaftskette automatisieren, von der Anfrage bis zum Zahlungseingang, von der Bestellung beim Lieferanten bis zur Auslieferung an den Kunden. Dazu gehören Lagerwirtschaftssysteme ebenso wie Logistikkonzepte, Personalverwaltungsmodulare und Kostenrechnung. Dies alles in der Anwendung zu trainieren oder auch nur kennen zu lernen, konnte nicht Ziel der Ausbildung für Bürokaufleute sein, wohl aber die exemplarische Anwendung geeigneter und gängiger ERP-Software und ihre Verknüpfung mit zusätzlichen Modulen, die die Besonderheiten und Chancen einer derart vernetzten EDV-basierten Unternehmensorganisation erfahrbar machen konnten.

Basis dafür war die grundsätzliche praxisbezogene Arbeit im Lernbetrieb mit dem IBM-ERP-Programm von Hamburger Software (HS). Alle Abteilungsarbeiten wurden zunächst getrennt mit den Modulen Finanzbuchhaltung, Auftragsbearbeitung und Lohn und Gehalt durchgeführt, so dass die Datenbanksysteme und ihre Anwendung den Lernenden in der praktischen Arbeit zur Gewohnheit wurden. Die Simulation auch komplexer und komplizierter Geschäftsfälle erhielt dadurch eine hohe Authentizität, dass sie einerseits mit dem „normalen Werkzeug“ der Sachbearbeiter ausgeführt wurde und andererseits unmittelbare und dokumentierte Folgen aus der eigenen Handlung entstanden.

Eine erste Erfahrung mit der Komplexität der mit E-Business benannten Vorgänge sammelten die Teilnehmer/innen, als die Daten der Einzelmodule integriert, und die Zusammenarbeit im Lernunternehmen vernetzt wurden. Dass die Daten des Einkaufs in der Finanzbuchhaltung genutzt werden konnten und die Abrechnung der variablen Arbeitszeiten, den Kommissionen in der Produktion zugeschlagen, gleichzeitig bei der Lohnabrechnung Berücksichtigung fanden, war nur eine wichtige Erkenntnis. Dies gab die Gelegenheit, sich mit Angeboten von Softwarehäusern und Unternehmensberatungen genauer auseinanderzusetzen. Es wurde nach Möglichkeiten gesucht, über die Einführung entsprechender EDV-Module und deren Vernetzung den immer umfangreicher werdenden Arbeitsumfang im wachsenden Lernunternehmen so zu rationalisieren, dass die vorhandene Personalausstattung nicht vergrößert werden musste.

Dabei entstand die Idee, den Verkauf durch die Einrichtung eines Internet-Shops und entsprechende Automatisierungen im Bestell- und Liefervorgang so zu entlasten, dass nur noch Sonderfälle persönlich geklärt werden mussten. Damit wurde der Sachbearbeiter zum Fallbearbeiter. Die Routinearbeit konnte zu einem großen Teil der weitgehend automatisierten Auftragsbearbeitung überlassen werden. Allerdings kamen neue und individualisierte Aufgaben hinzu. Das wurde einerseits durch die mittels der Außensteuerung eingegebenen Sonderfälle (Reklamationen, Teillieferungen, Minderzahlungen u. ä.) induziert, andererseits durch die Gestaltungsaufgaben, die mit der Einrichtung des Internet-Shops entstanden.

Vorbereitend konnte die Firma HS dazu gewonnen werden, ein Standard-Shop-Angebot speziell für die Trainingszwecke der Lernfirma in ihre ERP-Software einzubinden. Dazu wurde eine einfache Lösung gewählt, bei der die auf der Web-Site entstehenden Bestellvorgänge per E-Mail an die Lernfirma übertragen werden. Und die Gestaltung der Website war soweit vorgegeben, dass das Layout nicht verändert werden musste. Nach dessen Auswahl aus einer Reihe unterschiedlicher Vorgaben war es die Aufgabe der Teilnehmer/innen, das Fahrrad- und Zubehörsortiment technisch und gestalterisch so

einzuführen, dass der Internet-Shop einen professionellen Einsatz realistisch abbildete. Problematisch erwies sich insbesondere die Erstellung geeigneter Texte. Diese Schwierigkeit hatten weder die Teilnehmer/innen noch die Lehrkräfte in der aufgetretenen Dimension vorhergesehen. Gelernt haben die Beteiligten, dass das Texten in der Werbung ein Spezialgebiet ist, das nicht „nebenher“ erledigt werden kann.

Für das Tagesgeschäft im Lernbetrieb brachte der Internet-Shop völlig neue Aspekte. Da die Lehrkräfte jetzt von ihrem Büroarbeitsplatz und vom häuslichen PC Bestellungen eingeben konnten und sogar unbekannte Anwender, denen in anderen Zusammenhängen diese Web-Lösung präsentiert worden war, neue Aufträge induzierten, entstand zeitweise ein für die Größe der Lerngruppe betrieblich authentisches „Massengeschäft“, dem auch durch schnelle Reaktion des Einkaufs und Organisationsveränderungen in Geschäftsablauf begegnet werden musste.

Warenkorb | Bestellformular | Lieferbedingungen | Info | AGB | Impressum | Sitemap | Email | Home

Warengruppen **Fahrräder**

Home --> **Fahrräder**

Bitte wählen Sie aus der folgenden Warengruppe die Artikel aus, die Sie bestellen möchten. Tragen Sie einfach die gewünschte Bestellmenge in das dazugehörige Eingabefeld ein. Um den Artikel in den Einkaufskorb zu legen, klicken Sie bitte auf den 'Bestellen' Knopf.



**Berufs-Förderungs-Werk Hamburg**

Fahrräder

Mit dem leistungsfähigen Content Management verwalten Sie die Texte und sonstige Inhalte Ihrer Shopseiten selbst.

Über die Contents 1-8 können Sie die Inhalte für Ihre Shopseiten festlegen.

**Content 1 und 2 erscheinen unterhalb der Warengruppenlinks, Content 3- 4 bzw. Content 5- 6 werden oberhalb bzw. unterhalb der Artikel abgebildet, Content 7-8 erscheinen unterhalb von NEWS.**

Definieren Sie beliebig viele Contents. Jeder einzelnen Warengruppe können acht verschiedene - beliebig umfangreiche - Contents zugeordnet werden.

EINFACH PER DRAG AND DROP!

**Beta Alivio, Grün-Metallic**



Beta Alivio  
Rahmen CROMO, Grün Metallic, pulverbeschichtet, Gabel CROMO, mit Anlötsockel für Lowrider, verstellbar, Lenker Alu, Patentsattelstütze, Antrieb, Naben, Brems-/Schalthebel, Innenlager Schaltung: ALVIO, Felgen COLUMBIA, NIRO-2,0-Speichen, Beleuchtung Lumotec Halogen, D-TOPLIGHT PLUS, Bereifung Schwalbe Marathon Reflex  
Rahmenhöhe: Herren 53 cm

VE: 1 Stück

EUR 382.61 (DEM 748.32) Menge:

---

**Beta Alivio Silber Metallic**



Beta Alivio  
Rahmen CROMO, Silbermetallic, pulverbeschichtet, Gabel CROMO, mit Anlötsockel für Lowrider, verstellbar, Lenker Alu, Patentsattelstütze, Antrieb, Naben, Brems-/Schalthebel, Innenlager Schaltung: DEORE, Felgen COLUMBIA, NIRO-2,0-Speichen, Beleuchtung Lumotec Halogen, D-TOPLIGHT PLUS, Bereifung Schwalbe Marathon Reflex

Abbildung 17: Auszug aus dem Online-Shop-Angebot

Damit die neuen Kompetenzen auch für die weitere Verwendung im Bewerbungsgeschehen nachvollziehbar bescheinigt werden konnten, entwickelte das Ausbildungsteam gemeinsam mit dem EDV-Koordinator ein neuartiges E-Commerce-Zertifikat, das in das Standardangebot für Bürokaufleute übernommen wurde und über eine BFW-interne Prüfung erworben werden kann.

Leider hatte die bevorstehende Abschlussprüfung auf das Arbeits- und Zertifizierungsgeschehen ungünstige Einflüsse. Verständlich war die Anspannung der Teilnehmer/innen, für die eine gute Abschlussnote die Eintrittskarte für einen Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt bedeutete. Auf der anderen Seite konnten sie erst mit den fortgeschrittenen Kenntnissen über den „Organismus“ des Unternehmens in das E-Business

einsteigen. Insofern wird auch in Zukunft das unternehmerische Gesamtgebilde erst gegen Ende der Ausbildung im elektronisch komplex organisierten Datenbanksystem kumulieren können. Motivation und Lernhaltigkeit im Zusammenhang mit dem Datenkranz und der Historie des Lernunternehmens haben sich dabei deutlich offenbart und werden in Zukunft die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse mit bestimmen.

Die E-Shops sind jetzt Teil jeder Ausbildung zur Bürokauffrau/zum Bürokaufmann



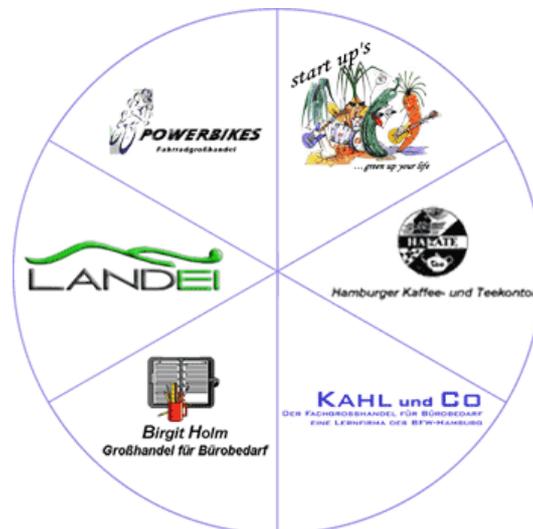
### E-Shops zum Testen und Ausprobieren

Der Webshop ist Teil des Projektes „E-Business in der Ausbildung“ und ermöglicht Ihnen, als Besucher unserer WEB-Site, die Teilnahme, in dem Sie die dort angebotenen Leistungen bestellen können. Natürlich ohne Geld auszugeben, denn der WEB-Shop ist Teil einer Simulation von echten Geschäftsvorgängen für die Ausbildung von Kaufleuten. Bestellen Sie ruhig etwas, wir brauchen Ihre Bestellung, denn die Praxis ist die beste Schule. Durch das Projekt „E-Business in der Ausbildung“ sollen unsere angehenden Kaufleute unter anderem lernen, wie ein WEB-Shop aufgebaut und gepflegt wird, wie Warenkataloge erstellt und im WEB veröffentlicht werden, wie eingehende Bestellungen durch das System be- und verarbeitet werden und wie auf dabei auftretende Fehler zu reagieren ist. Wenn Sie bestellt haben, dann erhalten Sie vom System zwar eine Auftragsbestätigung, aber hier kommt für Sie kein Vertrag zustande. Wir werden Ihnen also die Ware nicht zusenden und Sie brauchen auch nichts zu bezahlen. Das ganze ist nur eine Simulation, um eine professionelle kaufmännische Ausbildung bei uns im Haus zu ermöglichen.

#### **Wichtig:**

Wenn Sie ein Online-Bestellformular ausfüllen und absenden, dann erhalten Sie eine Bestellbescheinigung per E-Mail. Damit ist der Vorgang für Sie auch abgeschlossen:

- Sie erhalten keine Warenlieferung
- Sie sind keine Zahlungsverpflichtung eingegangen.
- Sie haben keinen Anspruch auf Ware oder andere Leistungen.
- Es ist kein Rechtsgeschäft entstanden!
- Ihre Daten werden ausschließlich für die Bearbeitung des Geschäftsvorgangs in der Ausbildung verwendet und nicht an Dritte weitergeben.
- Durch das Absenden des Bestellformulars erklären Sie sich mit den vorstehenden Bedingungen einverstanden.



(Hinweis: klicken Sie auf die Bilder um in den jeweiligen Shop zu gelangen.)

Abbildung 18: E-Shops zum Testen und Ausprobieren

## 6.7 Die Innovationen im Bereich EU-Kompetenzen

Für EU-Kompetenzen gibt es keine allgemeingültige Definition. Dennoch haben sie in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens eine herausragende und zunehmende Bedeutung. So spielen sie in der Personalentwicklung der öffentlichen Verwaltung eine besondere und relativ neuartige Rolle, weil es einerseits darum geht, neues EU-Recht im Inland umzusetzen, aber auch, die Regelungsmechanismen der EU aus nationaler oder Landessicht zu beeinflussen.

Wirtschaftsunternehmen sind gleichfalls aus unterschiedlicher Sicht an der EU-Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interessiert. Sie handeln mit anderen EU-Ländern, finden dort direkt ihre Lieferanten oder Kunden, oder sie sind einfach darauf angewiesen, dass ihre Mitarbeiter/innen EU-weite Gesetze und Verordnungen anwenden können.

EU-Kompetenzen werden also an der Interessenlage derer gemessen, die sie benennen und beschreiben, zunächst denkt man dabei aber häufig an die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen und interkulturelle Erfahrungen. Beide Zielsetzungen wären im Rahmen der beruflichen Rehabilitation behinderter Menschen durch eine Ausbildung zur Bürokauffrau/zum Bürokaufmann weder erreichbare Zielsetzungen noch kämen die damit verbunden hohen Anforderungen dem anzustrebenden Berufsfeld der Absolventen/innen nahe. Was von Führungskräften selbstverständlich verlangt werden kann, ist vom Berufsanfänger nicht zu erwarten.

Sprachkompetenzen wurden im Lehrgang dennoch nicht ganz ausgeblendet. Es konnte jedoch nicht darum gehen, im Rahmen des nicht verpflichtenden Zusatzangebots eine Fremdsprache völlig neu zu erlernen. Vielmehr wurden sehr individuelle Wege gefunden, die vorhandene, zum Teil verschüttete Englischkenntnisse reaktivierten, aber durch entsprechende Fallanwendungen auch Kenntnisse anderer Sprachen wie Französisch und Spanisch, bei einem Teilnehmer sogar Portugiesisch und Japanisch, reaktivierten. Insbesondere ging es darum, sich auf Fremdsprache im Geschäftsleben einzulassen und in jedem Fall einen englischsprachigen Anruf anzunehmen und an den/die zuständige/n Sachbearbeiter/in weiter zu leiten. Eine weitere Zielsetzung wurde mit der Erstbearbeitung englisch- und französischsprachiger Eingangspost erreicht - fremdsprachige Fachbegriffe für Angebot, Rechnung, Anfrage usw. wurden dabei erlernt.

Aber nicht nur Sprache war von Bedeutung. Im Fokus standen ebenfalls Fragestellungen zum europäischen Binnenmarkt, „Exportweltmeister Deutschland“ und zu den Bedingungen, unter denen der gerade eingeführte Euro zum EU-internen Zahlungsmittel wurde. Dies waren ohnehin Themen, die ihre Bedeutung im Lernbereich Allgemeine Wirtschaftslehre oder Wirtschafts- und Sozialkunde haben. Neu und anders wurde die Lernsituation dadurch, dass es in der Anwendung stets um Problemstellungen ging, die sich aus der Lernfirmenarbeit ergaben. So ist es nicht nur wichtig zu beachten, dass im Geschäftsverkehr mit Großbritannien Wechselkurse von Bedeutung sind, auch die Überweisung gestaltet sich nicht so einfach wie bei nationalen Zahlungen. Neue Fragestellungen ergaben sich hinsichtlich der Mehrwertsteuer und des Onlinehandels.

Im direkten Geschäftsverkehr stecken umfangreiche Problemsituationen, die die Motivation förderten und genügend Lernanlässe zum Ausbau der EU-Kompetenzen bereitstellten.

Dieser Ausbau ist gelungen und zwar individuell unterschiedlich. Jede/r Teilnehmer/in ist auf dem Weg, die neuen Anforderungen und Chancen aus der EU-Vereinigung und -Erweiterung im zukünftigen kaufmännischen Aufgabengebiet zu erfüllen und zu nutzen, ein Stück vorangekommen. Je günstiger die Ausgangssituation insbesondere auf der Ebene der Fremdsprachenkenntnisse aber auch im Bereich interkultureller Erfahrungen war, desto größer waren auch die Schritte.

Konsequent und mit starkem Realitätsbezug entwickelte sich aus den transnationalen Aktivitäten für das Lerngeschehen ein Globalisierungsansatz, als die Teilnehmer/innen realisierten, dass gerade für ihren Beschaffungsbereich chinesische Handelspartner prädestiniert waren (eine Quelle besagte, dass mehr als 80% der weltweit hergestellten Fahrräder aus chinesischer Produktion stammten). Leider nahmen nicht mehr alle Rehabilitanden/innen an dem „Chinaprojekt“ teil, weil ihnen die Prüfungsvorbereitung wichtiger erschien. Die meisten von diesen bedauerten, dass das Projekt erst in der letzten Lehrgangsphase zum Tragen kam, fühlten sich aber zu unsicher, um auf das Prüfungsrepetitorium verzichten zu können.

Das Chinaprojekt - die Simulation eines umfangreichen Kooperationsvertrages - wurde mit dem Auftrag eines großen Kaffeehändlers eingeleitet, der in Kooperation mit dem Lernunternehmen PowerBikes in allen Filialen bundesweit Fahrräder vertreiben wollte. Import, Logistik und Ersatzteilversorgung sowie Erstreparaturen sollten in ganz Deutschland von PowerBikes sichergestellt werden. Mit wenigen Teilnehmern/innen wurde sehr intensiv an diesem Projekt mit globalem ökonomischen Hintergrund gearbeitet. Übereinstimmend wurden die Prozesse und Ergebnisse von ihnen als sehr hilfreich interpretiert, um die komplexen Vorgänge und Bezüge durchschauen zu lernen, die sich durch die weltweiten Aktivitäten einerseits und die Anforderungen von Großprojekten an die Logistik des eigenen Unternehmens andererseits ergeben. EU-Kompetenz führt in diesem Zusammenhang als Thema in die falsche Richtung. Der Begriff sollte inhaltlich die Anforderungen der Globalisierung oder zumindest der Transnationalität des unternehmerischen Handelns abdecken. Reduziert auf den Begriff EU gerät man leicht in die Versuchung, sich mit Verordnungstexten, Verfassung oder Länderbeschreibungen aufzuhalten.

## 7 Evaluation der Verlaufsuntersuchung des KEm-Lehrgangs

### 7.1 Einleitung

Untersuchungsgegenstand des Projekts waren Teilnehmer des Lehrgangs BK0207C, die am Berufsförderungswerk Hamburg eine 2-jährige Ausbildung zum Bürokaufmann absolviert haben. Bereits seit Beginn des Reha-Vorbereitungslehrgangs (RVL) wurden wiederholt Daten im Hinblick auf die Einstellung der Teilnehmer zu ihrer Ausbildung, die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, den Lernerfolg und die Rahmenbedingungen erhoben. Die letzte Befragung hat kurz vor Ausbildungsende stattgefunden und bildet den Abschluss der Verlaufsuntersuchung. Aus der Experimentalgruppe liegen aus dieser fünften Untersuchung 19 Fragebögen vor. Vergleichsdaten aus einer Kontrollgruppe gibt es von diesem Befragungsdurchgang nicht. Im Verlauf des Projekts wurden die folgenden Lehrgänge befragt:

Zeitverlauf befragte Gruppen	1. Befragung (Beginn RVL)	2. Befragung (Ende RVL)	3. Befragung (Ende 1. Semester)	4. Befragung (Beginn 3. Semester)	5. Befragung (Ende 4. Semester/ Ausbildungsende)
Experimentalgruppe (BK0207 C)	x	x	x	x	x
Kontrollgruppe A (BK0207 A)		x			
Kontrollgruppe B (BK0207 B)			x	x	

Abbildung 19: Teilnehmende Gruppen im Zeitverlauf

*Die Experimentalgruppe hat seit Beginn des RVLs bis zum Ende der Ausbildung an fünf Untersuchungen teilgenommen. Jeweils eine Befragung hat am Anfang und am Ende des RVL stattgefunden. Während der Ausbildungssemester wurden drei weitere Erhebungen durchgeführt. Beim zweiten, dritten und vierten Durchgang wurden zu Vergleichszwecken zusätzlich auch Daten von einem der Parallelkurse ermittelt.*

Die Angaben der Teilnehmer wurden nach Themenkomplexen gruppiert bearbeitet und mit Hilfe von Häufigkeitsdiagrammen und Kreuztabellen analysiert sowie auf signifikante Abweichungen im Zeitverlauf hin untersucht. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden auf Übereinstimmung mit den geschlossenen Fragen hin getestet. Bei der Analyse der Befragungen zwei bis vier wurden die Ergebnisse der Experimentalgruppe und der jeweiligen Kontrollgruppe ebenfalls in Häufigkeitsdiagrammen gegenübergestellt und im Gruppenvergleich auf signifikante Unterschiede hin geprüft. Antworten der Experimentalgruppe auf Fragen, die seit der ersten Befragung durchgängig vorhanden sind, wurden zusätzlich als Vergleich der Mittelwerte in ihrer zeitlichen Entwicklung dargestellt.

Bei den ersten beiden Untersuchungen haben die Teilnehmer jeweils ihren Namen auf dem Fragebogen angegeben. Bei übereinstimmender Namensangabe konnte die Ermittlung der Signifikanz von Veränderungen im Beurteilungsverhalten der Teilnehmer auch teilnehmerbezogen vorgenommen werden. Um die Anzahl der fehlenden Werte zu minimieren, wurden die Fragebögen jedoch seit der dritten Untersuchung durch die

Teilnehmer codiert. Auf Grund des Methodenwechsels konnten Abweichungen der Antworten im Zeitverlauf von der zweiten zur dritten Befragung nur im Hinblick auf die ganze Gruppe untersucht werden. Da die Vorgehensweise des Codierens danach beibehalten wurde, war es bei den weiteren Befragungen vier und fünf wiederum möglich, die Untersuchung auf Veränderungen im Zeitverlauf teilnehmerbezogen durchzuführen. Die Zuordnung der Codes war teilweise schwierig; es ließen sich jedoch bei der vierten Befragung 15 und bei der fünften Befragung 18 Teilnehmerpaare im Vergleich mit der jeweils vorherigen Untersuchung identifizieren. Für die Gegenüberstellung von dritter und fünfter Befragung konnten 15 Teilnehmerpaare festgestellt werden. Für den Paarvergleich zur Feststellung von Veränderungen im Zeitverlauf wurden die Antworten der fünften Befragung sowohl mit den Aussagen aus der vierten Untersuchung als auch mit den Ergebnissen der dritten Befragung verglichen.

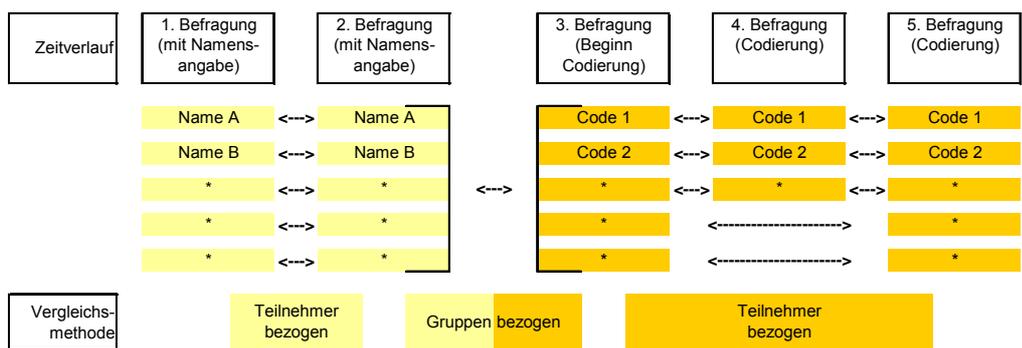


Abbildung 20: Untersuchungsmethoden im Zeitverlauf

## 7.2 Ergebnisse

Die Fragen wurden nicht chronologisch nach dem Fragebogen abgearbeitet, sondern nach Themenkomplexen gruppiert betrachtet. Es wurde pro Fragenkomplex die Entwicklung der KEm-Gruppe im Zeitverlauf abgebildet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind in den Häufigkeitsdiagrammen nur die letzten drei Befragungen enthalten. Antworten der Experimentalgruppe zu Items, die seit Beginn der Untersuchung durchgängig vorhanden waren, wurden zusätzlich als Mittelwertvergleich bzw. als Liniendiagramm in der gesamten zeitlichen Entwicklung dargestellt.

Die in den Häufigkeitsdiagrammen angegebenen Mittelwerte sind so zu interpretieren, dass die "beste" Beurteilung durch den Wert 1 ausgedrückt wird und die "schlechteste" Beurteilung durch den Wert 4 (bzw. den Wert 5 bei fünf Antwortalternativen).

### 7.2.1 Einstellung zur Ausbildung

- (1) Ihre kaufmännischen Ausbildung im BFW wird in Kürze enden. Welche der folgenden Aussage kommt Ihren persönlichen Empfindungen jetzt am nächsten?

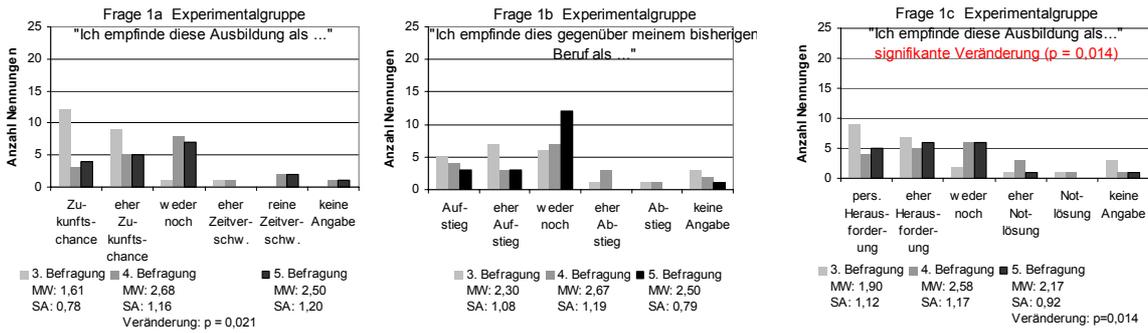


Abbildung 21: Fragenkomplex 1 - Häufigkeitsdiagramme

Der Aussage, dass die Ausbildung eine persönliche Herausforderung ist, konnten 61 % der Antwortenden "voll" oder "eher" zustimmen. Dieses Item wurde im Vergleich zur vorherigen Befragung signifikant positiver beurteilt.

Im Hinblick auf die Aspekte "Zukunftschance/Zeitverschwendung" und "Aufstieg/Abstieg" hat sich die Einstellung der Teilnehmer zu ihrer Ausbildung nicht signifikant verändert. Wie bei der vorherigen Befragung hat die neutrale Antwortalternative "weder/noch" die meisten Nennungen erhalten. Der Vergleich zum bisherigen Beruf (Frage 1.b) fällt sogar bei 2/3 der Antwortenden neutral aus. Bei diesem Item zeichnet sich eine Konsolidierung der Meinungen ab; der Wert der Standardabweichung beträgt nur noch 0,79. Kurz vor Ende des letzten Ausbildungssemesters empfanden die Ausbildung jedoch signifikant mehr Teilnehmer als Herausforderung als dies bei der vierten Befragung der Fall war. 61 % der Antworten lagen in den Top-Boxes. Der Vergleich von dritter und fünfter Befragung zeigt keine signifikante Änderung des Antwortverhaltens. Bei der Frage nach den Zukunftschancen ist der Unterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p = 0,051$  jedoch nur knapp nicht signifikant.

Mittelwerte im Zeitverlauf:

Fragekomplex 1 - Vergleich der Mittelwerte

Mittelwert	Befragung				
	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
5__1.a Zukunftschance <-> Zeitverschwendung	1,13	1,45	1,61	2,68 <sup>a</sup>	2,50
5__1.b Aufstieg <-> Abstiegsweg	1,33	1,33	2,30 <sup>a</sup>	2,67	2,50
5__1.c Herausforderung <-> Notlösung	1,05	1,65 <sup>a</sup>	1,90	2,58	2,17 <sup>b</sup>

- a. sehr signifikante Veränderung ( $p \leq 0,01$ )
- b. signifikante Veränderung ( $p \leq 0,05$ )

Abbildung 22: Fragenkomplex 1 - Mittelwertevergleich

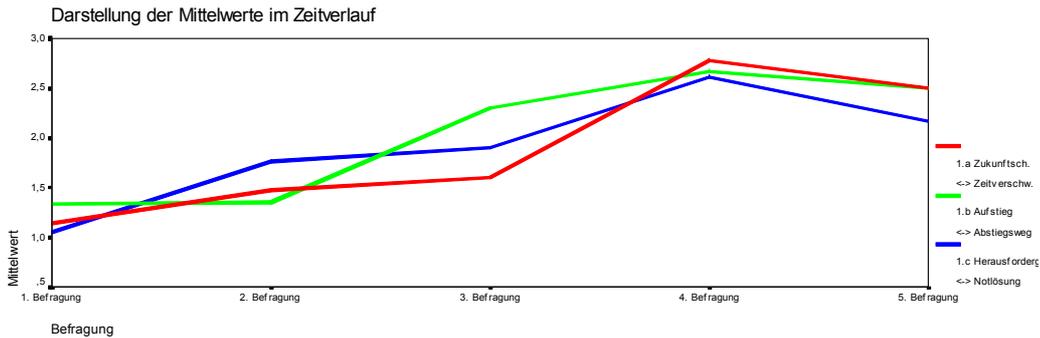


Abbildung 23: Fragenkomplex 1 - Mittelwerte als Liniendiagramm

*Während bei der ersten Befragung noch über 95 % der Antwortenden eine positive Einstellung zur Ausbildung aufwiesen, stellte sich im Zeitverlauf eine schrittweise Ernüchterung ein. Nacheinander erhielten alle Items (sehr) signifikant kritischere Beurteilungen. Einzig der Aspekt "Herausforderung/Notlösung" wurde zum Abschluss der Ausbildung hin noch einmal deutlich positiver bewertet.*

Der Zeitverlauf der Mittelwerte zeigt, wie bei den Teilnehmern im Verlauf ihrer Ausbildung schrittweise Ernüchterung in Bezug auf die Gesichtspunkte "Zukunftschancen/Zeitverschwendung", "Aufstieg/Abstiegsweg" und "persönliche Herausforderung/Notlösung" eingetreten ist: Während zu Beginn des RVL noch über 95 % der Antworten in den Top-Boxes lagen, fielen die Beurteilungen danach moderater aus. Die erste sehr signifikante Veränderung zeigte sich bei der zweiten Befragung, am Ende des RVL, bei der Frage, ob der Lehrgang eine persönliche Herausforderung gewesen sei. Möglicherweise haben manche Teilnehmer ihre Einschätzung nach unten korrigiert, weil sie weniger Schwierigkeiten gehabt haben, als sie zu Beginn noch erwartet hatten. Bei der dritten Befragung wurde dann der Aspekt "Aufstieg" weniger enthusiastisch eingeschätzt. Die "Zukunftschancen" der Ausbildung wurden schließlich beim vierten Befragungsdurchgang signifikant kritischer gesehen. Kurz vor Ausbildungsende hat die einzig positive Veränderung in der Beurteilung des Gesichtspunktes "persönliche Herausforderung" stattgefunden.

Haben Sie eine klare Vorstellung vom Berufsbild der Bürokaufleute?

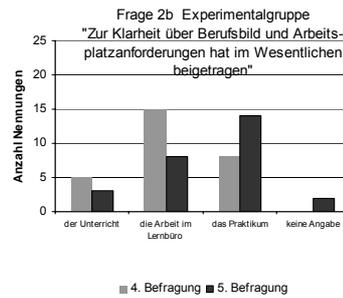
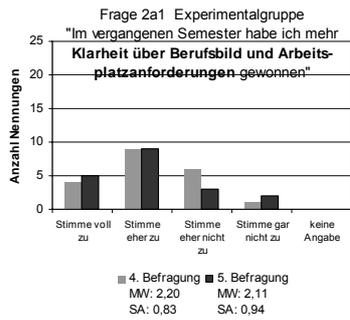


Abbildung 24: Fragen 2a1+2b - Häufigkeitsdiagramme

Über das Berufsbild und die Arbeitsplatzanforderungen sind sich über 70 % der Antwortenden im Klaren. Während dies bei der vierten Befragung vor allem durch die Arbeit im Lernbüro bewirkt wurde, hatte bei der Abschlussbefragung das Praktikum die größte Bedeutung als Informationsquelle.

Wie auch bei der vorhergehenden Befragung, konnte die große Mehrheit aller Teilnehmer bestätigen, durch das vergangene Semester mehr Klarheit über Berufsbild und Arbeitsplatzanforderungen gewonnen zu haben. Mehr als 70 % der Antwortenden beantwortete die Fragen dieses Komplexes "voll" bzw. "eher" zustimmend. Bei der vierten Befragung, nach dem 3-Wochen-Praktikum, wurde noch die Arbeit im Lernbüro als maßgeblich für die gewonnenen Erkenntnisse angesehen. Zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung, nachdem die Teilnehmer auch ein 3-Monats-Praktikum absolviert hatten, wurde dem Praktikum die größte Bedeutung im Hinblick auf Klarheit über das Berufsbild und die Arbeitsplatzanforderungen zugemessen.

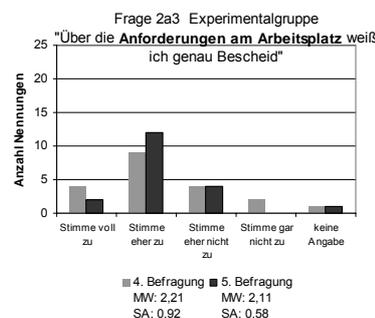
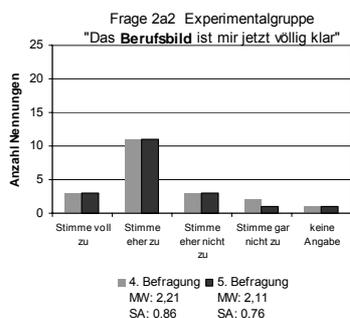


Abbildung 25: Fragen 2a2+2a3 – Häufigkeitsdiagramme

Wie auch bei der vorherigen Befragung waren sowohl das Berufsbild als auch die Arbeitsplatzanforderungen über 3/4 der Antwortenden klar. Die Mittelwerte der Items sind identisch.

Wie schätzen Sie den Beruf des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau jetzt ein? Bitte entscheiden Sie sich bei jeder Eigenschaft, in welchem Maß sie auf den Beruf zutrifft.

(3) "Bitte entscheiden Sie sich bei jeder Eigenschaft, in welchem Maße sie auf den Beruf zutrifft"  
Vergleich der Mittelwerte

Mittelwert	Befragung				
	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
5__3.e interessant	1,45	1,39 <sup>a</sup>	1,91 <sup>a,d</sup>	2,20	2,05 <sup>a</sup>
5__3.a modern	1,71	1,57	2,05 <sup>d</sup>	2,15 <sup>a</sup>	2,16
5__3.b anspruchsvoll	1,38 <sup>a</sup>	1,50	2,00 <sup>c</sup>	2,35	2,37
5__3.c angesehen	1,77	1,80	2,24 <sup>c</sup>	2,50	2,44
5__3.d gute Beschäftigungschancen	1,65	1,64	2,29 <sup>c</sup>	2,80	2,68
5__3.f gute Bezahlung	2,11 <sup>b</sup>	1,89 <sup>b</sup>	2,55 <sup>b,e</sup>	2,89 <sup>b</sup>	2,89 <sup>b</sup>

- a. erster Rang
- b. letzter Rang
- c. signifikante Veränderung (p <= 0,05)
- d. sehr signifikante Veränderung (p <= 0,01)
- e. höchst signifikante Veränderung (p <= 0,001)

Abbildung 26: Fragenkomplex 3 - Mittelwertvergleich

Im Hinblick auf die Beurteilung der Eigenschaften des Ausbildungsberufes hat es außer bei der dritten Befragung keine signifikanten Veränderungen gegeben. Kurz vor Ende ihrer Ausbildung schätzten 85 % der Teilnehmer den Beruf als "interessant" ein. "Gute Bezahlung" wurde zu allen Befragungszeitpunkten von den Teilnehmern für am wenigsten wahrscheinlich gehalten.

Bei der Beurteilung des Ausbildungsberufes hat es von einer Befragung zur nächsten, über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg, nur bei der dritten Umfrage signifikante Veränderung gegeben. Danach hat sich die Einschätzung der Teilnehmer nicht mehr deutlich gewandelt. Die Rangfolge der Items hat sich jedoch verändert: Zu Beginn der Untersuchung hielten die Teilnehmer den Ausbildungsberuf noch am ehesten für "anspruchsvoll". Beim zweiten und dritten Befragungsdurchgang lag "Interessantheit" auf dem ersten Rang, beim vierten Befragungszeitpunkt wurde dieser Platz von dem Aspekt "Modernität" besetzt. Bei der letzten Befragung, kurz vor Abschluss ihrer Ausbildung, gaben die Teilnehmer dem Gesichtspunkt "Interessantheit" erneut die beste Bewertung. 84 % der Teilnehmer konnten der Aussage, dass der Beruf für sie interessant sei "voll" bzw. "eher" zustimmen. Gute Bezahlung in ihrem Ausbildungsberuf zu erhalten, hielten die Teilnehmer zu allen Zeitpunkten für am wenigsten wahrscheinlich.

(3) Eine Tätigkeit im Kaufmännischen Bereich finde ich für mich ...

(4) "Eine Tätigkeit im Kaufmännischen Bereich finde ich für mich ..."  
Vergleich der Mittelwerte

5. 4. Eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich

	Befragung				
	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
MW	1,70	1,63	1,78	2,25 <sup>a</sup>	1,95 <sup>b</sup>
N	23	24	23	20	19
SA	,559	,647	,600	,550	,848

a. signifikante Veränderung (p = 0,041)

b. (p = 0,055)

Abbildung 27: Frage 4 - Mittelwertvergleich

Zum Zeitpunkt der vierten Befragung büßte der Ausbildungsberuf deutlich an Attraktivität ein. Bei der Abschlussbefragung fiel die Einschätzung der Teilnehmer optimistischer aus. Die Veränderung im Antwortverhalten ist mit  $p = 0,055$  nur knapp nicht signifikant.

Bei den ersten drei Befragungsdurchgängen hielten 90 % der Teilnehmer eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich für "sehr attraktiv" bzw. "durchaus vorstellbar". Signifikant weniger attraktiv wurde der Ausbildungsberuf in der vierten Befragung eingeschätzt. Nur noch 70 % der Nennungen lagen in den Top-Boxes. Auch kurz vor Ausbildungsende wählten nur 68 % der Teilnehmer eine der beiden besten Antwortalternativen. Jedoch entfielen nun auf die beste Antwortoption "sehr attraktiv" die meisten Stimmanteile. Aus der veränderten Stimmverteilung in diesem Bereich resultiert die Verbesserung des Mittelwerts. Die Änderung ist, im Vergleich zur vorhergehenden Befragung, mit  $p = 0,055$  nur knapp nicht signifikant.

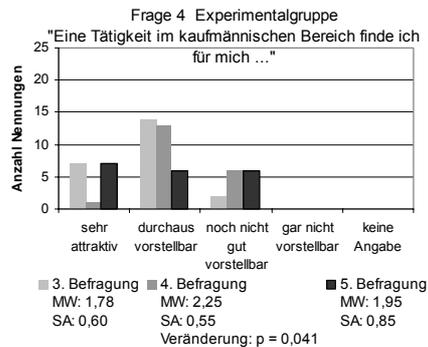


Abbildung 28: Frage 4 - Häufigkeitsdiagramm

Wie auch bei der vorherigen Befragung konnten sich sechs Teilnehmer eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich für sich selbst noch nicht gut vorstellen. In den Top-Boxes hat sich die Verteilung der Nennungen jedoch verändert. Im Gegensatz zur vierten Befragung entfielen nun auf die beste Antwortmöglichkeit die meisten Nennungen.

- (4) In welchem Maße waren Ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse für die Ausbildung von Bedeutung?

Der Wert der bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse wurde erneut gering eingeschätzt. Wie bei den vorhergehenden Befragungen auch, gab die Mehrheit der Teilnehmer an, "auf Weniges" bzw. "auf Nichts" zurückgegriffen haben zu können. Die Teilnehmer haben ihre ursprüngliche Einschätzung im Hinblick auf dieses Item beibehalten. Es hat keine signifikante Veränderung im Zeitverlauf stattgefunden.

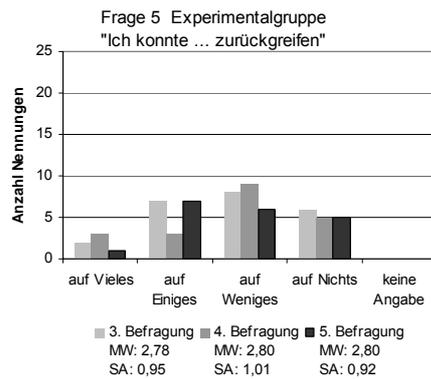


Abbildung 29: Frage 5 -

Häufigkeitsdiagramm

**Vergleich der Mittelwerte**

5\_5. In welchem Maße waren Ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse für die Ausbildung von Bedeutung?

	Befragung				
	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
MW	2,70	2,32	2,78	2,80	2,79
N	23	25	23	20	19
SA	,703	,900	,951	1,005	,918

Abbildung 30: Frage 5 - Mittelwertevergleich

Mehrheitlich wurde der Nutzen der bisherigen Berufserfahrung als gering eingestuft. Im Zeitverlauf haben die Teilnehmer diese Einschätzung nicht signifikant verändert.

## 7.2.2 Selbsteinschätzung der Teilnehmer

- (7) Benennen Sie bitte zwei persönliche Stärken, die Ihnen geholfen haben, die Anforderungen der Ausbildung bislang erfolgreich zu bewältigen.

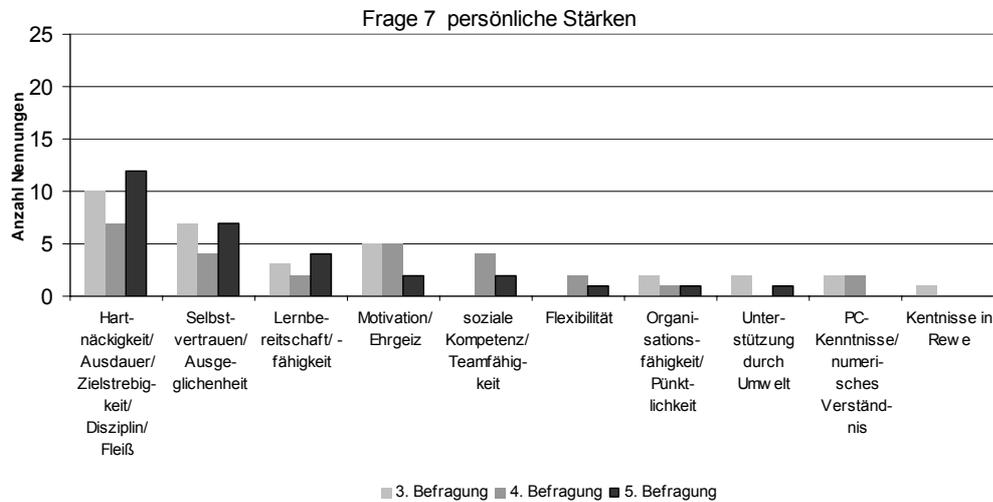


Abbildung 31: Frage 7 - Häufigkeitsdiagramm

Die Antworthäufigkeit der Teilnehmer der Experimentalgruppe hat sich seit der dritten Befragung bei jedem folgenden Durchgang erhöht. "Hartnäckigkeit" wurde erneut als wichtigste Stärke genannt, um die Anforderungen der Ausbildung erfolgreich zu bewältigen. "Selbstvertrauen" hat wieder an Bedeutung für die Teilnehmer gewonnen und liegt auf dem zweiten Rang. Dies war auch schon bei der dritten Befragung der Fall.

Wie bereits bei allen vorhergehenden Untersuchungen wurden Antworten, die identisch waren oder sich inhaltlich stark glichen, zusammengefasst. Die Antworten ließen sich erneut den meisten der bereits bekannten Items zuordnen. Es sind keine neuen Eigenschaften hinzugekommen. Die Antworthäufigkeit der Teilnehmer hat sich wiederum erhöht. Während bei der dritten Befragung durchschnittlich eine Antwort pro Teilnehmer vorlag und bei der vierten Befragung 1,35 Antworten, gab es bei der Abschlussbefragung im Durchschnitt 1,5 Nennungen pro Person.

Hartnäckigkeit war erneut die am häufigsten genannte Stärke. Zwölf Teilnehmer schrieben sich selbst diese Eigenschaft zu. Auf den nachfolgenden Rängen hat sich die Gewichtung der Items verändert. "Selbstvertrauen/Ausgeglichenheit" wurde mit sieben Nennungen, wie auch bei der dritten Befragung, an zweiter Stelle genannt. Auf dem dritten Rang folgte "Lernbereitschaft/-fähigkeit" mit vier Nennungen.

## Top-Ränge im Zeitverlauf:

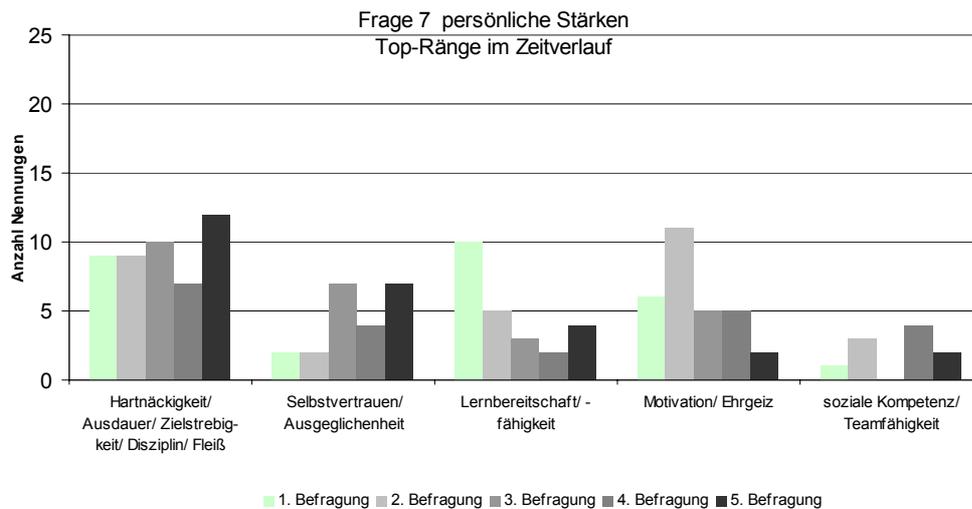


Abbildung 32: Frage 7 - Häufigkeitsdiagramm/Top-Ränge im Zeitverlauf

"Hartnäckigkeit" wurde zu allen Befragungszeitpunkten als wichtige Stärke genannt. Abgesehen von den ersten beiden Befragungen, bei denen dieser Aspekt auf dem zweiten Rang lag, erhielt diese Eigenschaft immer die meisten Nennungen.

Zu Beginn des RVL war die Eigenschaft "Lernbereitschaft/-fähigkeit" aus Sicht der Teilnehmer das wichtigste Kriterium, um den Anforderungen der Ausbildung gewachsen zu sein. Am Ende des RVL wiesen die Teilnehmer "Motivation/Ehrgeiz" die größte Bedeutung zu. Auch Hartnäckigkeit war eine häufig genannte Eigenschaft, lag jedoch bei den ersten beiden Befragungen noch an zweiter Stelle. Danach wurde dieser Stärke jeweils das größte Gewicht zugemessen.

## (8) Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeiten ein im Hinblick auf ...

(8) "Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeiten ein im Hinblick auf ..."

	Befragung														
	1. Befragung			2. Befragung			3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
5__8.b Beim Umgang mit dem Computer	3,00	23	1,087	2,32 <sup>a</sup>	25	,988	2,30	23	,876	1,95	20	,759	1,79	19	,787
5__8.a In der Zusammenarbeit mit anderen Menschen	2,26	23	,915	2,21	24	1,021	2,04	23	,878	2,35	20	,933	2,00	19	,882
5__8.c Bei meiner Selbstorganisation	2,50	22	,859	2,32	25	,852	2,30	23	1,063	2,25	20	,716	2,00	19	,882
5__8.d Beim Umgang mit Zahlen	3,00	23	1,044	2,52 <sup>a</sup>	25	,872	2,39	23	1,033	2,50	20	1,051	2,32	19	,885
5__8.e Beim Verstehen von Texten	3,17	23	,887	2,63 <sup>b</sup>	24	,924	2,70	23	1,105	2,55	20	1,050	2,37 <sup>b</sup>	19	,895
5__8.f Beim schriftlichen Ausdruck	3,35	23	1,112	2,96	24	,999	2,87	23	1,180	2,75 <sup>b</sup>	20	1,164	2,74	19	1,147

a. höchst signifikante Veränderung ( $p \leq 0,001$ )

b. signifikante Veränderung ( $p \leq 0,05$ )

Abbildung 33: Fragenkomplex 8 - Mittelwertevergleich

*Außer in der Zusammenarbeit mit Anderen und bei der Selbstorganisation bescheinigten sich die Teilnehmer im Verlauf der Untersuchungen bei allen Items eine deutliche Verbesserung der eigenen Fähigkeiten.*

Im Verlauf des RVL hat sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmer in Bezug auf den Umgang mit dem Computer und mit Zahlen höchst signifikant und im Hinblick auf das Textverständnis signifikant verbessert. Zu Beginn des dritten Semesters attestierten sich die Teilnehmer deutlich weniger Probleme im Bereich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Kurz vor Ende der Ausbildung, am Ende des vierten Semesters, sahen die Antwortenden bei sich eine erneute Steigerung beim Textverständnis. Als größte Schwäche nannten die Teilnehmer während der gesamten Befragung ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen wurde bis zum Anfang des dritten Semesters als größte Stärke angesehen. In den späteren Untersuchungen lag der Umgang mit dem Computer auf dem ersten Rang. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmer im Hinblick auf ihre Selbstorganisation und die Zusammenarbeit mit Anderen war bei allen Befragungen ähnlich. Es hat sich bei diesen Qualitäten keine signifikante Veränderung im Zeitverlauf eingestellt. Bei den anderen Items bescheinigten sich die Teilnehmer im Verlauf des Lehrgangs (inkl. RVL) jeweils eine (teilweise höchst) signifikante Verbesserung der eigenen Fähigkeiten. Beim Textverständnis trat sogar bei zwei Befragungszeitpunkten eine deutliche Steigerung ein.

(8e) Das Verstehen von Texten:

Im Hinblick auf das Verstehen von Texten hat sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmer im Vergleich zur vorherigen Befragung signifikant verbessert. Nur noch ein Teilnehmer gab an, in diesem Bereich "eher Probleme" zu haben. Bei der vierten Befragung taten dies noch vier Personen. Bei welchen Teilnehmern eine Veränderung stattgefunden hat, erschließt sich durch die Aufbereitung der Daten als Kreuztabelle:

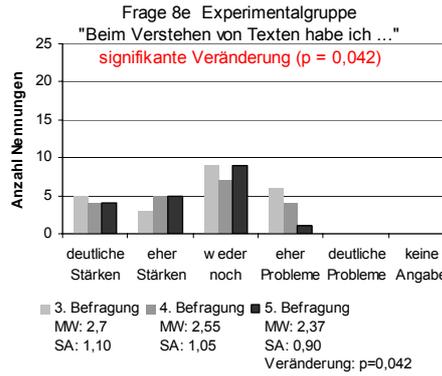


Abbildung 34: Frage 8e - Häufigkeitsdiagramm

Aus der Darstellung der Antwortpaare aus der vierten und fünften Befragung in einer Kreuztabelle läßt sich ersehen, dass die Leistungssteigerung bei den Personen stattgefunden hat, die auf diesem Gebiet keine Stärken hatten: drei Teilnehmer, die sich vorher noch "eher Probleme" attestiert hatten, gaben nun eine neutrale Einschätzung ab; ein Teilnehmer, der zuvor "weder Stärken/noch Schwächen" beim Textverständnis nannte, sah auf diesem Gebiet bei sich selbst nun "eher Stärken". Alle anderen Teilnehmer haben ihre Einschätzung aus der vorhergehenden Untersuchung beibehalten. Das Migrationsdiagramm (Abbildung Nummer der Abbildung) zeigt denselben Aspekt, aufbereitet als Balkendiagramm.

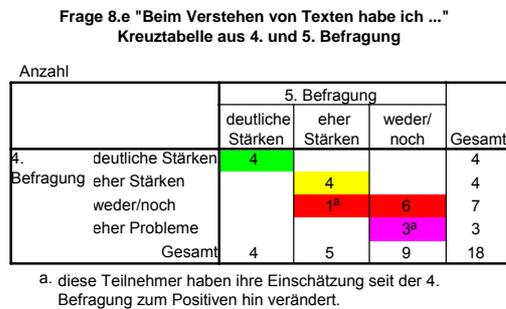


Abbildung 35: Frage 8e - Kreuztabelle

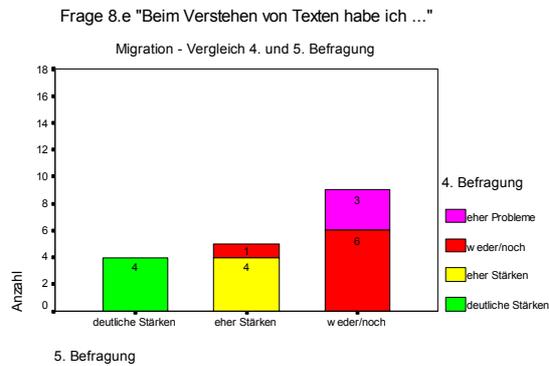


Abbildung 36: Frage 8e - Migrationsdiagramm

Die Fähigkeit der Teilnehmer, Texte zu verstehen, hat sich stark verbessert.

## 7.2.3 Beurteilung des Lernerfolges

### 7.2.3.1 Lernerfolg

- (9) Welcher Aussage stimmen Sie zu, wenn Sie an Ihre Erfahrungen im Verlauf der Ausbildung denken

(9) "Welcher Aussage stimmen Sie zu, wenn Sie an Ihre Erfahrungen im Verlauf der Ausbildung denken?"

	Befragung														
	1. Befragung			2. Befragung			3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
9.a Ich habe viel gelernt				1,67	24	,816	2,10	21	,436	2,25	20	,851	2,11	19	,875
9.b Lernen fällt mir grundsätzlich leicht	2,78	23	,795	2,10 <sup>a</sup>	21	,539	2,45	22	,800	2,16	19	,834	2,16	19	,834

<sup>a</sup>. höchst signifikante Veränderung (p = 0,001)

Abbildung 37: Fragen 9a+9b - Mittelwertvergleich

Die am Ende des RVL signifikant verbesserte Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit wurde von den Teilnehmern bis zum Ausbildungsende beibehalten. Jeweils eine große Mehrheit gab an, dass Lernen ihr grundsätzlich (eher) leicht fiel. Auch stimmten über 2/3 der Antwortenden zu allen Befragungszeitpunkten der Aussage "viel gelernt zu haben" "voll" bzw. "eher" zu.

Im Verlauf des RVL hat sich die Bewertung der eigenen Lernfähigkeit durch die Teilnehmer wesentlich zum Positiven verändert. Während zu Beginn des RVL 43 % der Antwortenden glaubte, dass lernen ihnen (eher) grundsätzlich leicht fiel, gab es bei der zweiten Befragung am Ende des RVL bereits über 80 % zustimmende Nennungen. Bei den nachfolgenden Untersuchungen hat es keine weitere signifikante Veränderung gegeben. Zum Zeitpunkt der letzten Befragung entfielen noch 68 % der Antworten auf die beiden besten Antwortalternativen. Im Hinblick auf den Lernerfolg gab es zu keinem Zeitpunkt starke Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Teilnehmer. Jeweils über 2/3 der Antwortenden konnte der Aussage "viel gelernt zu haben" "voll" bzw. "eher" zustimmen.

5. Befragung - Kreuztabelle der Fragen 9.a "Ich habe viel gelernt" und 9.b "Lernen fällt mir grundsätzlich leicht"

Anzahl		9.b Lernen fällt mir grundsätzlich leicht				Gesamt
		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
9.a Ich habe viel gelernt	Stimme voll zu	2	3			5
	Stimme eher zu	1	2	5		8
	Stimme eher nicht zu		4		1	5
	Stimme gar nicht zu	1				1
	Gesamt	4	9	5	1	19

Abbildung 38: Fragen 9a+9b - Kreuztabelle der 5. Befragung

Das Ausmaß des Lernerfolges war erneut unabhängig von der Lernfähigkeit der Teilnehmer.

(14) Konnten Sie den PC sinnvoll als Arbeitsmittel einsetzen für ... ?

Mindestens 90 % der Teilnehmer konnten den PC für die Bereiche "Word", "Internet", sowie HS-Auftrags./HS-Fibu sinnvoll als Arbeitsmittel einsetzen. Für "Excel" und "Outlook" konnten dies nur 79 % bzw. 74 % der Befragten bejahen. Mit Outlook gearbeitet zu haben, bestätigten bei der vorherigen Befragung noch alle Personen. Ebenfalls wurden beim vergangenen Untersuchungsdurchgang alle Bereiche von mindestens 85 % der Teilnehmer vom PC aus genutzt.

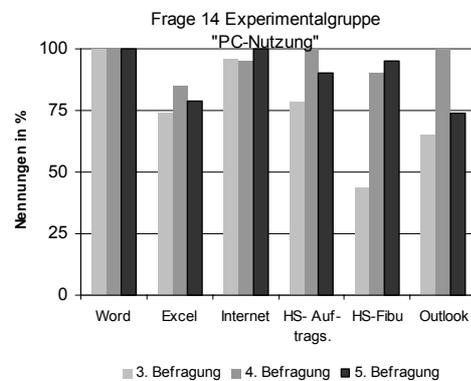


Abbildung 39: Frage 14 - Häufigkeitsdiagramm

Die PC-Nutzung lag in allen Bereichen über 70 %, bei "Word" und "Internet" bei 100 %.

(15) Wie beurteilen Sie in der bisherigen Ausbildung die folgenden Bereiche? Welcher Aussage stimmen Sie zu?

## Lernbüroarbeit

(15) "Wie beurteilen Sie die folgenden Bereiche in der Ausbildung? Welcher Aussage stimmen Sie zu?"

	Befragung								
	3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
15.a Lernbüroarbeit - viel gelernt	1,83	23	,650	1,68	19	,582	2,05 <sup>a</sup>	19	,705
15.b Lernbüroarbeit - Sinn	1,65	23	,573	1,53	19	,513	1,68	19	,582
15.c Lernbüroarbeit - Spaß	2,09	23	,733	1,74	19	,733	2,26 <sup>a</sup>	19	1,10
15.p Theoretisch erlernte Fachinhalte konnte ich für die praktische Arbeit im Lernbüro nutzen.	2,35	23	,832	1,89	19	,658	2,26	19	,733
15.q Die praktische Lernbüroarbeit hat mir das Verständnis der theoretischen Fachinhalte erleichtert	2,26	23	,689	1,89	19	,658	2,37 <sup>b</sup>	19	,684

a. sehr signifikante Veränderung ( $p \leq 0,01$ )

b. signifikante Veränderung ( $p \leq 0,05$ )

Abbildung 40: Fragen 15 - Lernbüroarbeit - Mittelwertvergleich

Kurz vor Ende der Ausbildung fiel die Beurteilung der Arbeit im Lernbüro wesentlich kritischer aus als zuvor: Lernerfolg, Spaß bei der Lernbüroarbeit und Nutzen für das Verständnis theoretischer Inhalte, wurden deutlich weniger positiv bewertet als zuvor.

Die Lernbüroarbeit hat seit der vierten Befragung an Attraktivität eingebüßt. Die Veränderung der Mittelwerte ist sehr signifikant. Obwohl die große Mehrheit der Teilnehmer (über 90 % der Antworten in den Top-Boxes) die Arbeit für sinnvoll hielt, wurden der Lernerfolg und der Spaß bei der Lernbüroarbeit wesentlich weniger positiv bewertet als bei der vorhergehenden Befragung.

Migrationsdiagramme der signifikant veränderten Items:

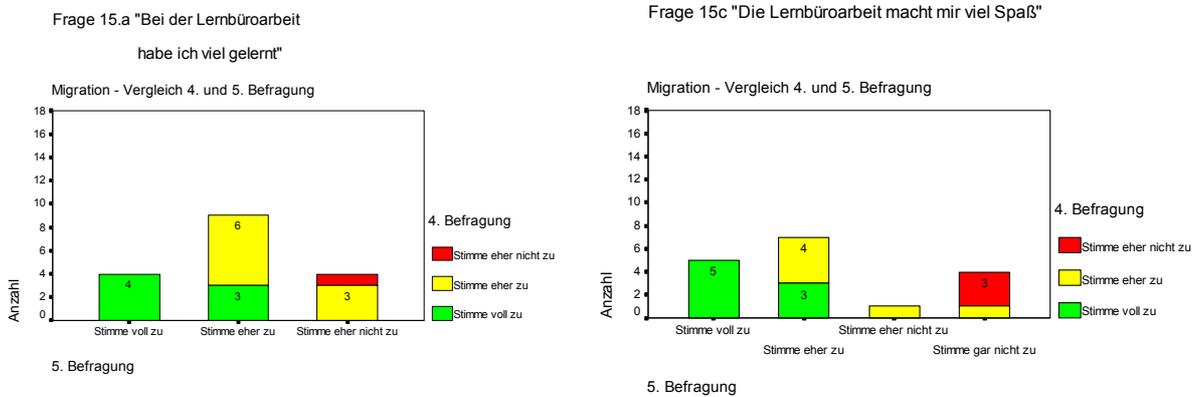


Abbildung 41: Fragen 15 - Lernbüroarbeit - Migrationsdiagramme

Se  
Lei

Obwohl noch 74 % der Teilnehmer der Lernbüroarbeit "voll" bzw. "eher" Lernerfolg zuschrieben, gaben sechs Personen (3 + 3) eine kritischere Bewertung ab als bei der vorherigen Befragung. Weniger Spaß bei der Lernbüroarbeit hatten acht Personen (3 + 1 + 1 + 3). Bei diesem Aspekt ist die Veränderung am deutlichsten ausgefallen.

Im Hinblick auf den Wert der Lernbüroarbeit gab es gegenläufige Bewegungen. Ihr Nutzen für das Verständnis theoretischer Fachinhalte wurde von einem Teilnehmer (1) wesentlich höher und von neun Personen (3 + 1 + 5) niedriger bewertet.

Acht Personen (3 + 1 + 1 + 3) gaben negativere Antworten als vorher.

Frage 15q "Die praktische Lernbüroarbeit hat mir das Verständnis der theoretischen Fachinhalte erleichtert"

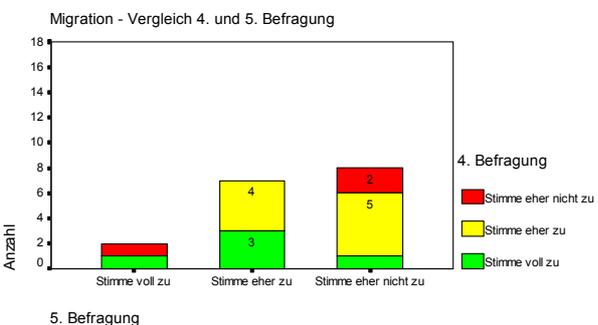


Abbildung 42: Frage 15q - Migrationsdiagramm

Der Nutzen der Lernbüroarbeit war für einen Teilnehmer (1) höher und für neun Teilnehmer (3 + 1 + 5) niedriger als bei der vierten Befragung.

## Unterrichtsfächer

(15) "Wie beurteilen Sie die folgenden Bereiche in der Ausbildung? Welcher Aussage stimmen Sie zu?"

	Befragung								
	3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
15.d kaufmännischer Schriftverkehr - viel gelernt	1,26	23	,449	2,15 <sup>a</sup>	20	,587	2,47 <sup>c</sup>	19	,697
15.e kaufmännischer Schriftverkehr - Sinn	1,30	23	,559	1,80 <sup>a</sup>	20	,616	1,89	19	,737
15.f kaufmännischer Schriftverkehr - Spaß	1,35	23	,487	2,32 <sup>b</sup>	19	,885	2,79	19	,855
15.g Excel-Unterricht - viel gelernt	2,26	23	,964	2,45	20	,887	2,26	19	,872
15.h Excel-Unterricht - Sinn	1,70	23	,822	1,90	20	,968	2,11	19	,875
15.i Excel-Unterricht- Spaß	2,35	23	1,11	2,42	19	1,12	2,37	19	1,07
15.j Rechnungswesen - viel gelernt	1,61	23	,783	1,60	20	,681	1,79	19	,855
15.k Rechnungswesen - Sinn	1,35	23	,487	1,39	18	,608	1,58	19	,692
15.l Rechnungswesen - Spaß	2,09	23	1,08	2,00	19	,943	2,21	19	1,18
15.m Wirtschaftslehre - viel gelernt	1,96	23	,562	2,40 <sup>b</sup>	20	,598	2,32	19	,885
15.n Wirtschaftslehre - Sinn	1,65	23	,647	1,80	20	,616	2,00	19	,745
15.o Wirtschaftslehre - Spaß	2,35	23	,714	2,55	20	,826	2,63	19	,831

a. höchst signifikante Veränderung ( $p \leq 0,001$ )

b. sehr signifikante Veränderung ( $p \leq 0,01$ )

c. signifikante Veränderung ( $p \leq 0,05$ )

Abbildung 43: Frage 15 - Unterrichtsfächer - Mittelwertvergleich

*Kaufmännischer Schriftverkehr - das ursprünglich beliebteste Fach - ist im Zeitverlauf im Hinblick auf "Lernerfolg" und "Spaß" das am wenigsten beliebte Fach geworden. Rechnungswesen erhielt in der Abschlussbefragung bei allen Aspekten die besten Bewertungen.*

Die einzelnen Unterrichtsfächer wurden unterschiedlich bewertet. Kaufmännischer Schriftverkehr erhielt am Ende des ersten Semesters (dritte Befragung) bei allen abgefragten Aspekten die beste Beurteilung. Zu Beginn des dritten Semesters (vierte Befragung) fiel die Einschätzung der Teilnehmer - ebenfalls bei allen Gesichtspunkten - im Hinblick auf dieses Unterrichtsfach deutlich schlechter aus, so dass der kaufmännische Schriftverkehr auf Rang zwei rutschte. Zum Ende der Ausbildung hin wurde das Ausmaß des Lernerfolgs in diesem Fach noch einmal deutlich geringer bewertet als bei der vorherigen Befragung. Die Bereiche "Lernerfolg" und "Spaß" liegen nun auf dem letzten Rang im Vergleich der Unterrichtsfächer. Seit dem dritten Semester wurde das Fach Rechnungswesen im gesamten Beurteilungsspektrum jeweils am besten bewertet. 90 % der Teilnehmer war der Sinn des Rechnungswesens "voll" bzw. "eher" klar, fast 3/4 der Teilnehmer bestätigten "voll" bzw. "eher" viel gelernt zu haben und 64 % der Personen hatten Spaß am Unterricht. Wirtschaftslehre hat in allen Bereichen in der Rangfolge den dritten Platz belegt und Excel (mit Ausnahme des Gesichtspunktes "Spaß") den zweiten Rang.

## Lernerfolg

(15) Vergleich des Lernerfolges

	Befragung								
	3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
15.j Rechnungswesen - viel gelernt	1,61	23	,783	1,60 <sup>e</sup>	20	,681	1,79 <sup>e</sup>	19	,855
15.a Lernbüroarbeit - viel gelernt	1,83	23	,650	1,68	19	,582	2,05 <sup>b</sup>	19	,705
15.g Excel-Unterricht - viel gelernt	2,26 <sup>f</sup>	23	,964	2,45 <sup>f</sup>	20	,887	2,26	19	,872
15.m Wirtschaftslehre - viel gelernt	1,96	23	,562	2,40 <sup>b</sup>	20	,598	2,32	19	,885
15.d kaufmännischer Schriftverkehr - viel gelernt	1,26 <sup>e</sup>	23	,449	2,15 <sup>a</sup>	20	,587	2,47 <sup>c</sup>	19	,697

a. höchst signifikante Veränderung (p <= 0,001)

b. sehr signifikante Veränderung (p <= 0,01)

c. signifikante Veränderung (p <= 0,05)

e. erster Rang

f. letzter Rang

Abbildung 44: Frage 15 - Lernerfolg - Mittelwertvergleich

Am Ende des ersten Ausbildungssemesters wurde dem kaufmännischen Schriftverkehr der größte Lernerfolg zugeschrieben und der Excel-Unterricht lag - wie auch noch zu Beginn des dritten Semesters - auf dem letzten Rang. Seit der vierten Befragung (zu Beginn des dritten Ausbildungssemesters) gaben die Teilnehmer an, im Rechnungswesen am meisten gelernt zu haben. Die ursprünglich sehr positive Bewertung des Lernerfolgs im kaufmännischen Schriftverkehr verschlechterte sich bei jeder weiteren Befragung deutlich. Beim vierten Befragungszeitpunkt war diese Veränderung sogar höchst signifikant.

(18) Gab es im vergangenen Semester Situationen, in denen Sie sich Informationen selbst beschafft und diese dann ausgewertet haben?

Vergleich der Mittelwerte

5\_\_18.b Ich habe Wege und Möglichkeiten kennen gelernt, die mir helfen, selbständig Informationen zu beschaffen und auszuwerten

	Befragung			
	2. Befragung	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
MW	1,70	1,91	1,87	1,77
N	23	22	15	13
SA	,635	,526	,743	,599

Abbildung 45: Frage 18 - Mittelwertvergleich

### 7.2.3.2 Lernstrategien

(25) Wie bewerten Sie die Form des Lernens in Gruppenarbeit?

(25.a) Gruppenarbeit fand statt:

Anzahl		Befragung		
		3. Befragung	4. Befragung <sup>a</sup>	5. Befragung
25.a Gruppenarbeit fand statt	häufig	6	1	2
	eher häufig	12	1	4
	selten	4	14	6
	Gesamt	22	16	12

a. signifikante Veränderung (p = 0,012)

Abbildung 46: Frage 25a - Häufigkeitstabelle

Die Häufigkeit der Gruppenarbeit hat sich nach der dritten Befragung stark verringert. Zum fünften Befragungszeitpunkt lagen zu dieser Frage nur 12 Antworten vor. Obwohl der Anteil der Personen, die "häufig" bzw. "eher häufig" in Gruppenarbeit gelernt haben, von 13 % auf 50 % der Antwortenden erhöht hat, ist dies im Vergleich zur vorherigen Befragung keine statistisch signifikante Veränderung.

#### Mittelwertvergleich

5\_\_25.b Im Hinblick auf meinen Lernprozess fand ich die Gruppenarbeit...

	Befragung		
	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
MW	2,36	2,56	2,67
N	22	16	12
SA	1,093	,964	1,073

Abbildung 47: Frage 25b - Mittelwertvergleich

Die Bewertung der eher seltenen Gelegenheiten zur Gruppenarbeit im Hinblick auf den Lernprozess fiel moderat aus. Nur 42 % der Antwortenden sah Gruppenarbeit als positiv für den eigenen Lernprozess an.

(26) In welchem Umfang haben Sie im vergangenen Semester die folgenden Lernstrategien angewandt?

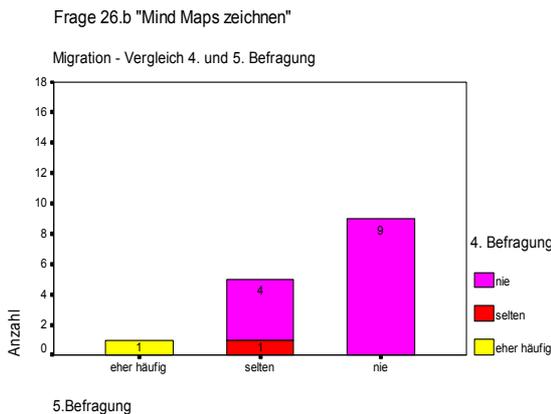
(26) Lernstrategien

	Befragung								
	3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
26.d in Büchern und Unterlagen lesen	1,77	22	,813	1,89	18	,832	2,05	19	,911
26.c Inhalte/Zusammenhänge aufschreiben	1,59	22	,590	2,11	19	,994	2,37	19	1,116
26.g anderen die Inhalte/Zusammenhänge erklären	2,35	23	,775	2,78	18	,732	2,42	19	,507
26.e eigene Beispiele entwickeln	2,32	22	1,129	2,32	19	1,003	2,58	19	1,121
26.f Inhalte/Zusammenhänge auswendig lernen	2,52	23	1,039	2,89	18	,963	2,84	19	,834
26.a Lernkartei	3,52	21	,814	3,06	18	1,056	3,21	19	,976
26.b Mind-Maps zeichnen	3,62	21	,590	3,71	17	,686	3,58 <sup>a</sup>	19	,607
26.h Lerngruppe	3,27	22	,827	3,72	18	,575	3,68	19	,478

a. signifikante Veränderung (p = 0,041)

Abbildung 48: Fragenkomplex 28 - Mittelwertvergleich

Die beliebtesten Lernstrategien waren im gesamten Zeitverlauf das Lesen in Büchern und Unterlagen und das Aufschreiben von Inhalten und Zusammenhängen. Die letzten drei Ränge belegten ebenfalls zu jedem Zeitpunkt - das Lernen mit einer Lernkartei oder Mind Maps sowie das Lernen in einer Lerngruppe.



Im Hinblick auf die Anwendung von Lernstrategien hat es im Verlauf der Untersuchung kaum Veränderungen gegeben. Die bevorzugten Methoden waren zu allen Zeitpunkten das Lesen in Büchern und Unterlagen sowie das Aufschreiben von Inhalten und Zusammenhängen. Einzig bei dem Aspekt "Zeichnen von Mind Maps" haben die Teilnehmer ihre Verhaltensweise seit der vorhergehenden Befragung deutlich verändert. Diese Option wurde signifikant häufiger angewandt als bei der vierten Befragung. An der Platzierung dieser Lernmöglichkeit änderte sich jedoch nichts. Sie verblieb auf dem vorletzten Rang. Noch seltener haben die Teilnehmer nur in Lerngruppen gelernt.

Abbildung 49: Frage 28b – Migrationsdiagramm

Vier Personen (4) änderten seit der letzten Befragung ihre Aussage im Hinblick auf die eigene Anwendungsfrequenz von Mind Maps von "nie" auf "selten".

## 7.2.4 Rahmenbedingungen

### 7.2.4.1 Persönliche Rahmenbedingungen

(27) Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, wenn Sie an den Verlauf der Ausbildung denken?

(27) Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, wenn sie an den Verlauf der Ausbildung denken?

	Befragung														
	1. Befragung			2. Befragung			3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
5_27.d Meine Wohnsituation hat mich belastet							1,86	22	1,125	1,65	20	,933	1,79	19	1,032
5_27.b Meine familiäre Situation hat mich belastet	1,61	23	,722	1,88	25	1,013	1,91	22	1,065	1,95	20	1,146	1,89	19	,875
5_27.c Meine finanzielle Situation hat mich belastet							1,82	22	,853	1,90	20	1,021	2,21	19	,855
5_27.a Gesundheitlichen Beeinträchtigungen haben mich belastet	2,18	22	,795	2,13	23	,757	2,52	21	,981	2,75	20	,851	2,68	19	,946

Abbildung 50: Fragenkomplex 27 - Mittelwertvergleich

Die Mehrheit der Teilnehmer fühlte sich während des gesamten Befragungszeitraumes "nicht" bzw. "eher nicht" durch die persönlichen Rahmenbedingungen behindert. Eine Ausnahme bildete der Aspekt "gesundheitliche Beeinträchtigung". Bei der letzten Befragung fühlten sich 62 % der Teilnehmer dadurch belastet.

Die Angaben zu den persönlichen Rahmenbedingungen haben sich im Zeitverlauf nicht signifikant verändert. Gesundheitliche Beeinträchtigungen wurden zu allen Zeitpunkten als größte Belastung empfunden. Der Aussage, durch gesundheitliche Beeinträchtigungen belastet worden zu sein, stimmten bei der letzten Befragung über 2/3 der Teilnehmer "voll" oder "eher" zu. Alle anderen Gesichtspunkte wurden jeweils von mehr als 2/3 der Personen "voll" bzw. "eher" verneint. Die geringste Bedeutung zeigte sich bei der Abschlussuntersuchung im Hinblick auf die Wohnsituation. Dies war auch bei der vorherigen Befragung der Fall.

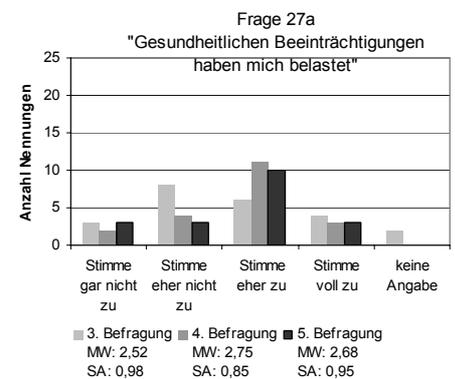


Abbildung 51: Frage 27a - Häufigkeitsdiagramm

*Seit der vierten Befragung fühlte sich die Mehrheit der Teilnehmer durch gesundheitliche Beeinträchtigungen "eher" oder "voll" belastet.*

### 7.2.4.2 Lernumgebung

#### (12) Wie beurteilen Sie Ihre Lernumgebung?

(12) Wie beurteilen Sie Ihre Lernumgebung?

	Befragung											
	2. Befragung			3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA									
12.e Ausstattung (allgemein) mit Lernmitteln				1,96 <sup>a</sup>	23	,638	1,67 <sup>b</sup>	18	,485	1,68 <sup>b</sup>	19	,749
12.b Ausstattung des Lernbüros mit techn. Geräten	1,48 <sup>b</sup>	25	,510	1,91 <sup>b</sup>	23	,668	1,79	19	,535	1,89	19	,567
12.f Ausstattung (allgemein) mit Büchern und unterstützendem Lernmaterial				2,26	23	,915	2,55	20	,945	2,53	19	,964
12.d Ausstattung des Seminarraumes mit techn. Geräten				2,73	22	,703	2,53	19	,697	2,58	19	,961
12.c Ausstattung des Seminarraumes mit Möbeln				2,74 <sup>c</sup>	23	,752	2,74 <sup>c</sup>	19	,872	2,61	18	,778
12.a Ausstattung des Lernbüros mit Möbeln	1,88 <sup>c</sup>	25	,781	2,22	23	,671	2,20	20	,616	2,63 <sup>a</sup>	19	,597

a. signifikante Veränderung (p = 0,016)  
 b. erster Rang  
 c. letzter Rang

Abbildung 52: Fragenkomplex 12 - Mittelwertvergleich

Die Ausstattung mit Möbeln scheint problematisch gewesen zu sein. Im Zeitverlauf wurde entweder das Mobiliar des Seminarraumes oder das Mobiliar des Lernbüros am kritischsten beurteilt. Die ersten beiden Ränge wurden jeweils durch die "allgemeine Ausstattung mit Lernmitteln" und die "technischen Geräte im Lernbüro" belegt.

Die Top-Ränge wurden im gesamten Zeitverlauf durch die Aspekte "allgemeine Ausstattung mit Lernmitteln" und "Ausstattung des Lernbüros mit Möbeln" belegt. Mit diesen Bereichen waren die Teilnehmer am zufriedensten. Den letzten Rang belegte bei allen Befragungen der Gesichtspunkt "Möbel". Entweder erschien den Teilnehmern das Mobiliar im Lernbüro am wenigsten attraktiv, oder die Ausstattung des Seminarraumes mit Möbeln wurde auf dem letzten Rang platziert.

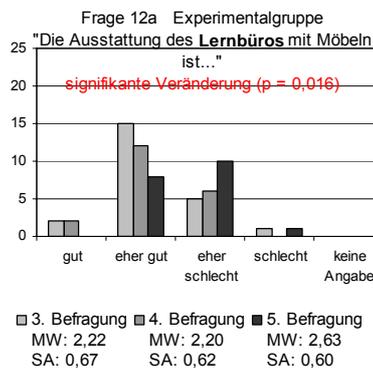
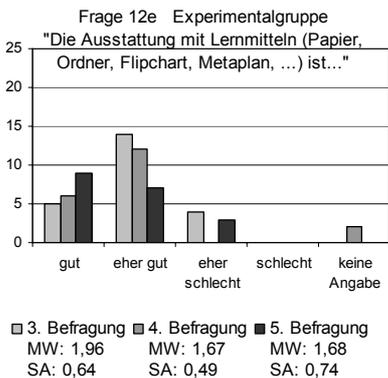


Abbildung 53: Fragen 12a+12e – Häufigkeitsdiagramme

Die größte Zufriedenheit herrschte im Hinblick auf die allgemeine Ausstattung mit Lernmitteln. Die Ausstattung des Lernbüros mit Möbeln wurde am kritischsten bewertet.

(12) Wie beurteilen Sie Ihre Lernumgebung? (Forts.)

Die Ausstattung des Lernbüros mit Möbeln wurde von keinem Teilnehmer für "gut" gehalten. Die Beurteilung dieses Items hat sich seit der letzten Befragung signifikant verschlechtert. Mit diesem Aspekt waren die Teilnehmer am wenigsten zufrieden. Die beste Bewertung erhielt bei der Abschlussbefragung - wie auch schon im Durchgang davor - die "Ausstattung (allgemein) mit Lernmitteln". Dieser Gesichtspunkt wurde von 44 % der Teilnehmer als "gut" bzw. "eher gut" beurteilt.

### 7.2.4.3 Begleitender Personenkreis im BFW

(13) Wie empfinden Sie das Klima in Ihrer Klasse?

(13) Wie empfinden Sie das Klima in Ihrer Klasse? Welcher Aussage stimmen Sie zu?

	Bericht								
	3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
5__13.d Ich fühle mich von der Klasse akzeptiert.	1,90 <sup>b</sup>	21	,700	1,70 <sup>b</sup>	20	,571	1,79 <sup>b</sup>	19	,713
5__13.g Es ist zu unruhig.	3,04 <sup>c</sup>	23	,767	3,00 <sup>c</sup>	19	,667	2,05 <sup>a</sup>	19	,911
5__13.a Den Umgang miteinander finde ich gut	2,00	23	,739	1,80	20	,696	2,11	19	,658
5__13.c Ich fühle mich in der Klasse wohl	2,00	23	,798	1,74	19	,653	2,16 <sup>a</sup>	19	,898
5__13.b Die Stimmung in der Klasse finde ich gut.	2,23	22	,813	1,85	20	,671	2,21	19	,713
5__13.e Es gibt Konkurrenz unter den Teilnehmern	2,61	23	,783	2,30 <sup>a</sup>	20	,657	2,42	19	,692
5__13.f Es gibt Streit unter den Teilnehmern	2,14	22	,834	2,21	19	,787	2,47 <sup>c</sup>	19	,697

- a. sehr signifikante Veränderung (p <= 0,01)
- b. erster Rang
- c. letzterRang

Abbildung 54: Fragenkomplex 13 - Mittelwertvergleich

Die meiste Zustimmung erhielt die Aussage "Ich fühle mich in der Klasse wohl". Am wenigsten positiv wurde der Gesichtspunkt "Es gab Streit unter den Teilnehmern" bewertet.

95 % der Teilnehmer konnte "voll" oder "eher" bestätigen sich von der Klasse akzeptiert zu fühlen. Dieses Item hat auch bei allen vorherigen Befragungen immer die positivste Bewertung erhalten. Bei den vergangenen Untersuchungen wurde von den Lehrgangsteilnehmern am stärksten über "Unruhe" in der Klasse geklagt. Dieser Aspekt belegte bisher den letzten Rang. In der Abschlussbefragung ist nun eine signifikante Verbesserung eingetreten. 69 % der Teilnehmer sind nicht mehr der Meinung, dass es zu

unruhig sei. "Das Ausbleiben von Unruhe" belegt nun Rang zwei. Im Hinblick auf die Aussage "Ich fühle mich in der Klasse wohl" ist ebenfalls eine deutliche Veränderung - jedoch zum Negativen hin - eingetreten. Dennoch gaben 74 % der Teilnehmer nach wie vor an, sich in der Klasse wohl zu fühlen. Kurz vor Ausbildungsende ist der kritischste Punkt "Streit unter den Teilnehmern". Dass dies der Fall war, konnten 57 % der Teilnehmer "eher" bestätigen.

(19 - 23) Gab es im vergangenen Semester Situationen, in denen Sie Unterstützung in Anspruch nahmen?

Bei der vierten Befragung gaben weniger Teilnehmer an die abgefragten Anlaufstellen aufgesucht zu haben, als dies bei der dritten Befragung der Fall war. Bei der letzten Untersuchung ist kein Trend zu erkennen. Ausbilder/Ausbilderinnen, Reha- und Vermittlungsberatung wurden häufiger in Anspruch genommen; der ärztliche und psychologische Dienst seltener. Besonders stark fielen die Veränderungen beim ärztlichen Dienst (acht statt vorher 15 Nennungen) und bei der Vermittlungsberatung (sieben statt vorher einer Nennung) aus.

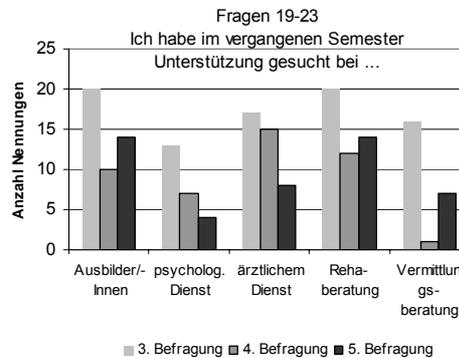


Abbildung 55: Fragen 19-23 - Häufigkeitsdiagramm

*Ausbilder/Ausbilderinnen und Reha-Beratung wurden am häufigsten in Anspruch genommen*

(19 – 23) Wie bewerten Sie die Unterstützung?

(19b - 23b) Wie bewerten Sie die Unterstützung?

	Befragung											
	2. Befragung			3. Befragung			4. Befragung			5. Befragung		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
5__20.b Die Unterstützung durch den psychologischen Dienst war...	2,20	20	1,152	2,00	12	1,206	1,71	7	,756	1,50	4	,577
5__22.b Die Unterstützung durch die Rehaberatung war...	1,21	24	,415	1,47	19	,772	1,75	12	,754	1,57	14	,646
5__23.b Die Unterstützung durch die Vermittlungsberatung war...				1,69	16	,704	3,00	1	,	1,67	6	,516
5__19.b Die Unterstützung durch die AusbilderInnen war...	1,33	24	,482	1,60	20	,681	1,70	10	,675	1,77	13	,832
5__21.b Die Unterstützung durch den ärztlichen Dienst war...	2,06	18	,938	2,39	18	1,092	1,93	14	,730	2,13	8	,835

Abbildung 56: Fragen 19b-23b - Mittelwertevergleich

Die Mehrheit der Antwortenden beurteilte die Unterstützung durch die möglichen Anlaufstellen als "gut" oder "eher gut". Beim psychologischen Dienst, der Reha-Beratung und der Vermittlungsberatung lag die Zufriedenheit sogar bei über 90 %. Der ärztliche Dienst, mit dem schwächsten Mittelwert, wurde jedoch auch von der Mehrheit der Teilnehmer (63 %) als "gut" oder "eher gut" empfunden.

(24) Haben Sie im vergangenen Semester an Veranstaltungen des individuellen Lernens/Förderunterricht teilgenommen? Wie bewerten Sie die Unterstützung durch diese Lernangebote?

(24) Haben Sie an im vergangenen Semester an Veranstaltungen des individuellen Lernens/Förderunterricht teilgenommen?

Anzahl	Befragung		
	3. Befragung	4. Befragung	5. Befragung
nein		12	14
ja	22	7	4
keine Angabe			1
Gesamt	22	19	19

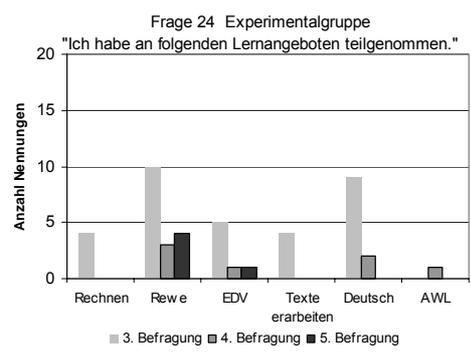


Abbildung 57: Frage 24 - Mittelwertevergleich und Häufigkeiten

Wie bereits bei der vorherigen Befragung wurde der Förderunterricht nur noch von wenigen Teilnehmern für die Fächer Rewe und EDV genutzt. Der Förderunterricht wurde - wie auch in der Vergangenheit - sehr positiv beurteilt. Möglicherweise rührt aus der erfolgreichen Förderung der verringerte Bedarf an weiterer Unterstützung.

### 7.2.4.4 Besondere Situationen im BFW

Die Antworten auf die Fragen nach Gelegenheiten, die von den Teilnehmern als besonders sinnvoll empfunden wurden bzw. bei denen sie sich besonders wohl gefühlt haben, wurden zusammengefasst, da sie teilweise gleich beantwortet wurden. Mit den Fragen nach negativen Situationen wurde ebenso verfahren. Auf die Wiedergabe von einmaligen Nennungen wurde verzichtet.

(10) Bitte beschreiben Sie uns eine Situation, in der Sie sich im 4. Semester der Ausbildung im BFW **besonders wohl** gefühlt haben.

(16) Bitte beschreiben Sie uns eine Situation, die Sie im 4. Semester Ihrer Ausbildung im BFW als **besonders sinnvoll** empfunden haben.

Die Anzahl der Beiträge zu positiven/sinnvollen Situationen hat von der zweiten bis zur vierten Befragung kontinuierlich abgenommen (von 33 über 16 auf zwölf Nennungen). In der Abschlussbefragung wurde dieser Trend nicht fortgesetzt: 15 Teilnehmer machten insgesamt 27 Angaben. Während in der Vergangenheit die Aspekte Lernbüro, Förderunterricht und Freizeit angesprochen wurden, beschäftigten die Teilnehmer beim fünften Befragungszeitpunkt vor allem die Themen "Bewerbung" und "Abschluss-

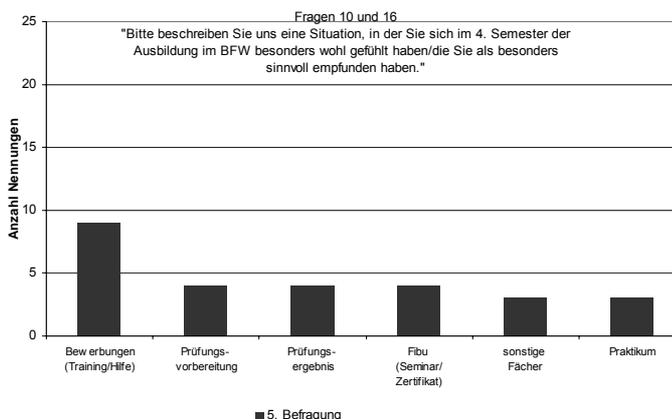


Abbildung 58: Fragen 10 und 16 - Häufigkeitsdiagramm

*Bewerbungstraining bzw. sonstige Hilfe bei Bewerbungen und Gesichtspunkte, die die Abschlussprüfung betrafen, wurden von den Teilnehmern als sinnvoll/angenehm empfunden.*

prüfung". Zum Bereich "Bewerbung" gab es neun Nennungen, dabei wurde fünfmal ausdrücklich das Bewerbungstraining mit Zeitwerk genannt. Die Prüfungsvorbereitung wurde von vier Teilnehmern als besonders sinnvoll empfunden. Beim Erhalten der Prüfungsergebnisse fühlten sich ebenfalls vier Teilnehmer sehr wohl. Zum Unterrichtsfach "FiBu" gaben vier Personen an, sich besonders wohl gefühlt/den Unterricht als besonders sinnvoll empfunden zu haben.

- (11) Bitte beschreiben Sie uns eine Situation, in der Sie sich im 4. Semester der Ausbildung im BFW **besonders unwohl** gefühlt haben.
- (17) Bitte beschreiben Sie uns eine Situation, die Sie im 4. Semester Ihrer Ausbildung im BFW als **besonders unsinnig** empfunden haben.

Auch im Hinblick auf Situationen, in denen die Teilnehmer sich unwohl gefühlt haben/die von den Teilnehmern als besonders unsinnig empfunden wurden, gab es mehr Nennungen als bei der vorhergehenden Befragung (20 statt vorher 13 Nennungen). Die Abschlussprüfung war das vorherrschende Thema für die Teilnehmer: Elf Personen gaben an, sich während der Prüfungsphase besonders unwohl gefühlt zu haben. Auf Rang zwei wurde E-Commerce positioniert, einmal mit dem Hinweis "es habe zum falschen Zeitpunkt" stattgefunden. Die Prüfungsvorbereitung wurde von einem Teilnehmer als enttäuschend empfunden. Eine weitere Person fühlte sich von den Dozenten

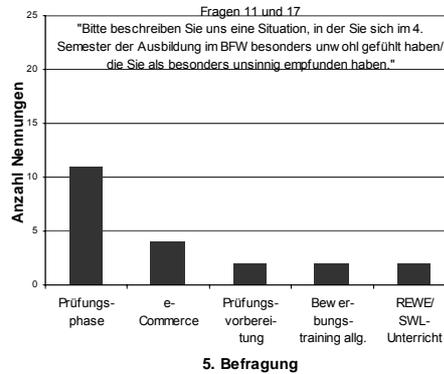


Abbildung 59: Fragen 11 und 17 - Häufigkeitsdiagramm

*In der Prüfungsphase hat sich über die Hälfte der Teilnehmer besonders unwohl gefühlt.*

stark unter Druck gesetzt. Das Bewerbungstraining wurde von zwei Teilnehmern als unsinnig wahrgenommen; in einem Fall mit der Begründung, dass "jeder eine andere Meinung vertreten habe". Ebenfalls zwei Nennungen gab es jeweils von Teilnehmern, die sich in den Unterrichtsfächern REWE und SWL unwohl gefühlt haben. Ein Teilnehmer erläuterte seine Meinung mit dem Hinweis, es habe "zu viel Eigenarbeit und zu wenig Erklärungen" gegeben.

## 7.2.5 Vermittlung/Bewerbungsstrategien für einen Arbeitsplatz

### (28) Vermittlung/Bewerbungsstrategien

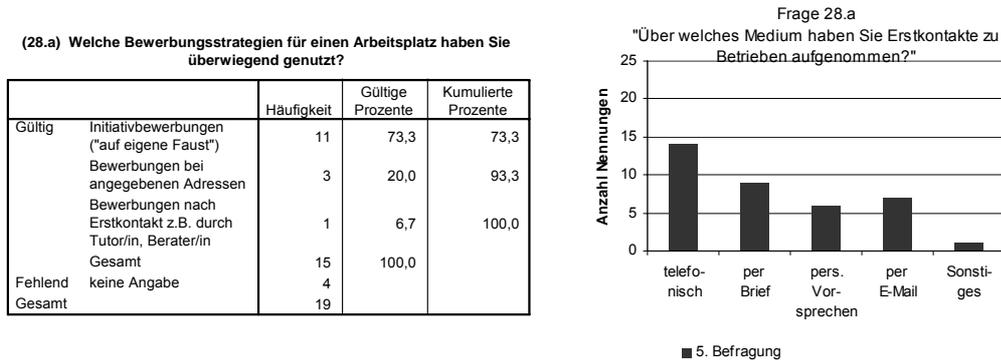


Abbildung 60: Frage 28 - Häufigkeiten - Tabelle/Diagramm

*Die Teilnehmer haben ihre Bewerbungsstrategien nicht verändert. Wie auch bei der Bewerbung für das Praktikum, hat die Mehrheit der Teilnehmer bei der Arbeitsplatzsuche als Strategie den Weg der Initiativbewerbung gewählt und die erste Kontaktaufnahme zu den Betrieben erfolgte überwiegend telefonisch. Anders als bei der Praktikumssuche gaben jetzt nur sechs Personen an, einen Erfolg versprechenden Kontakt zu einem Betrieb aufgenommen zu haben. Bei der Suche nach einem Praktikumsplatz sind alle Teilnehmer erfolgreich gewesen.*

(30) Ist Ihnen ein Arbeitsplatz sicher?

(31) Ist dies ein Arbeitsplatz im Praktikumsbetrieb?

Von 20 Teilnehmern gaben zwei Personen an, einen Arbeitsplatz sicher gefunden zu haben. Ein Teilnehmer glaubte "wahrscheinlich" eine Stelle in Aussicht zu haben. In allen drei Fällen handelte es sich um einen Arbeitsplatz im Praktikumsbetrieb.

(32) Welche Aktivitäten haben Sie bis jetzt für Ihre Bewerbung um einen anschließenden Arbeitsplatz unternommen?

Aktivitäten	Befragung	
	4. Befragung	5. Befragung
5__32.a.1 saubere und vollständige Bewerbungsunterl. angefertigt	17	17
5__32.a.2 Vorstellungsgespräche geführt	9	6
5__32.a.3 Initiativbewerbungen gestartet	4	10
5__32.a.4 Beratungsgepräch mit Tutoren usw. geführt	7	11
5__32.a.5 Beratungsgespräch mit Zeitwerk vereinbahrt	3	6
5__32.a.6 Informationsgespräch mit Mitarbeitern in Betrieben geführt		3
5__32.a.7 Sonstiges	5	4

Abbildung 61: Frage 32 - Häufigkeitstabelle

17 Teilnehmer bestätigten - wie auch in der vierten Befragung - saubere und vollständige Bewerbungsunterlagen angefertigt zu haben. Im Hinblick auf die Aspekte "Initiativbewerbungen" und "Beratungsgespräche" hat sich die Anzahl der Teilnehmer, die diese Möglichkeiten wahrgenommen haben, im Vergleich zur vorherigen Untersuchung, erhöht.

Insgesamt war die Aktivität der Teilnehmer bei den Bemühungen um einen Arbeitsplatz höher als dies bei der Suche nach einem Praktikumsplatz der Fall war. Eine Begründung könnte möglicherweise in der unterschiedlichen Schwierigkeit der beiden Vorhaben liegen. Ein weiterer Grund könnte die Tatsache sein, dass bis zum Befragungszeitpunkt nur zwei Teilnehmer eine Arbeitsstelle sicher vorweisen konnten. 85 % der Antwortenden bestätigte, saubere und vollständige Bewerbungsunterlagen angefertigt zu haben. Mindestens 50 % der Teilnehmer haben Initiativbewerbungen gestartet und Beratungsgespräche mit Tutoren geführt. Im Vergleich zur vorherigen Befragung hat sich bei diesen beiden Gesichtspunkten die Anzahl der Nennungen erhöht. Auch die Anzahl der Personen, die angab Beratungsgespräche mit Zeitwerk vereinbart zu haben, hat sich von drei Nennungen auf sechs erhöht. Drei Teilnehmer haben Informationsgespräche mit Mitarbeitern in Betrieben geführt. Diese Antwortoption ist erst für die Abschlussbefragung in den Katalog der Möglichkeiten aufgenommen worden.

(33) Wie viele Bewerbungen haben Sie schon geschrieben?/

(34) Wie viele Telefonate haben Sie im Rahmen der Bewerbung schon geführt?

(33) Wie viele Bewerbungen haben Sie schon geschrieben?

Im Hinblick auf die Anzahl der Bewerbungen, die geschrieben wurden, hat sich Aktivität im Vergleich mit der vierten Befragung, bei der sich diese Frage auf die Suche nach einem Praktikumsplatz bezog, erhöht. Maximal fünf Bewerbungen erstellt zu haben, gaben sechs Teilnehmer weniger an, als bei der vorherigen Befragung. Um dieselbe Anzahl haben sich die Nennungen im Bereich "sechs bis zehn" Bewerbungen erhöht. Die Menge der geführten Telefonate im Rahmen der Bewerbungen fiel im Vergleich mit dem vierten Untersuchungsdurchgang etwas geringer aus.

Anzahl

	5__33 Wie viele Bewerbungen haben Sie schon geschrieben?			Gesamt
	0-5	6-10	11-20	
4. Befragung	18	1	1	20
5. Befragung	11	7	1	19

Abbildung 62: Frage 33 - Häufigkeitstabelle

(34) Wie viele Telefonate haben Sie im Rahmen der Bewerbung schon geführt?

Anzahl

	5__34 Wie viele Telefonate haben Sie im Rahmen der Bewerbung schon geführt?				Gesamt
	0	0-5	6-10	11-20	
4. Befragung		14	5	1	20
5. Befragung	1	13	2	1	17

Abbildung 63: Frage 34 - Häufigkeitstabelle

*Im Hinblick auf das Schreiben von Bewerbungen hat sich die Aktivität der Teilnehmer seit der vierten Befragung erhöht.*

- (35) Haben Sie Ihre Strategie nach den ersten Erfahrungen bei der Arbeitsplatzsuche verändert? Gehen Sie jetzt anders vor?

Mehrheitlich würden die Teilnehmer nach den bisherigen Erfahrungen, die sie auf der Suche nach einem Arbeitsplatz gemacht haben, nicht anders vorgehen. Nur zwei Teilnehmer haben angegeben, dass sie nun noch mehr Bewerbungen bzw. Initiativbewerbungen versenden würden.

- (36) Welche Unterstützung hätten Sie sich im Rahmen der Bewerbung zusätzlich gewünscht?

	Befragung	
	4. Befragung	5. Befragung
36.a.1 Klärung des möglichen Arbeitsbereichs	3	2
36.a.2 Hilfe bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen	7	3
36.a.3 Adressmaterial für Initiativbewerbungen	5	5
36.a.4 vorgegebene Vorstellungstermine	1	1
36.a.5 Sonstiges	1	1

Abbildung 64: Frage 36 - Häufigkeitstabelle

*Insgesamt war das Bedürfnis nach zusätzlicher Unterstützung geringer als bei der vorherigen Befragung. Möglicherweise war das Bewerbungstraining, das als sehr sinnvoll empfunden wurde (vgl. Fragen 10 und 16), so umfassend, dass kein weiterer Unterstützungsbedarf bestand. Die größte Nachfrage gab es mit fünf Nennungen im Hinblick auf das Beschaffen von Adressmaterial für Initiativbewerbungen.*

## **8 Gesamteinschätzung des Projekts unter besonderer Berücksichtigung der Verstetigungs- und Transferchancen**

Das Hauptziel, die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt, kann erst zum Ende des Projektes anhand abgeschlossener Arbeitsverträge überprüft werden. Allerdings kann-

ten die zielorientierten innovativen Ansätze sowie die prozessbegleitenden und strukturorientierten Innovationen fortlaufend evaluiert werden. Dass hierbei unterschiedliche Verfahren bzw. Formen genutzt wurden, hängt mit der spezifischen Organisationsstruktur des Projektes zusammen.

Auf der Ebene des Rehabilitationsteams wurde in wöchentlichen Teamsitzungen die alltägliche Arbeit reflektiert und abgestimmt sowie über die Entwicklungsschritte einzelner Teilnehmer beraten. In einem diskursiven Prozess wurden gegebenenfalls Maßnahmen festgelegt, die zu spezifischen Veränderungen führen sollten. Auf dieser eher prozessorientierten Ebene zeigten sich häufig Handlungsbedarfe für Veränderungen auf der strukturorientierten Ebene. Die für die unterschiedlichen Arbeitsstränge zuständigen Projektmitglieder haben dann Arbeitskreise gebildet, um Verbesserungsvorschläge auf struktureller Ebene zu erarbeiten. Diese Arbeitskreise werden vom Projektkoordinator, Herrn Wicher, vom zuständigen Rehalleiter, Herrn Wilhelm und vom wissenschaftlichen Berater, Herrn Tramm unterstützt und beraten.

Im Hinblick auf die Veränderungsprozesse im curriculuar-didaktischen Bereich fanden auf der Ebene des Ausbildungsteams Einzel- und Gruppengespräche mit der zuständigen Mitarbeiterin des Bereiches statt. Hierbei ging es darum, die bisherige Ausbildungspraxis zu reflektieren und zu erfassen, um Handlungsbedarfe für anreichernde innovative curriculare Einheiten zu orten. Diese wurden dann gemeinsam geplant, durchgeführt und dokumentiert. Der Prozess wurde von Prof. Dr. Tramm fortlaufend unterstützt, indem er sein Expertenwissen bei diversen Tagungen im BFW und Jours-fixes im IBW zur Verfügung stellte.

Um den Grad der Zielerreichung zu reflektieren und anderen zugänglich zu machen, beteiligte sich jeweils ein Mitglied des Ausbildungsteams an sogenannten Bereichssitzungen, bei denen andere Kollegen über den aktuellen Stand des Projektes informiert wurden. Zusätzlich wurden im Intranet Ausarbeitungen des Projektes und konkrete Unterrichtsmaterialien für andere Teams zur Verfügung gestellt, so dass zeitnah weitere Überprüfungen der innovativen Ansätze stattfinden konnten.

Transferansätze aus dem Projekt ergaben sich weiterhin sowohl innerhalb des Berufsförderungswerks Hamburg als auch darüber hinaus im Gesamtfeld der beruflichen Rehabilitation und schließlich im Hinblick auf die Gestaltung beruflicher Bildungsangebote im vollzeitschulischen Bereich (Berufsvorbereitungs- und Berufsfachschulen) bzw. im Bereich dualer Ausbildungen bei Bildungsträgern. Vier Schwerpunkte zeichneten sich deutlich ab:

- Die Prinzipien der Vermittlungsorientierung der Rehabilitation und der individuellen Reha-Prozessbegleitung sowie die spezifischen Ansätze zu ihrer Operationalisierung und operativen Umsetzung dürften über das Berufsförderungswerk Hamburg hinaus von grundsätzlicher Bedeutung für die Gestaltung von Förder- und Rehabilitationsangeboten sein.
- Die konsequente Berufs- und Arbeitsmarktorientierung, die mit dem neu gestalteten Rehabilitationsvorbereitungslehrganges (RVL) begonnen und mit den Betriebspraktika, insbesondere mit deren Vorbereitung, Begleitung und Reflexion fortgeführt wurde, ist bei den Teilnehmern und den beteiligten Praxisbetrieben auf sehr positive Resonanz gestoßen. Struktur und Ergebnisse wurden im Hause insgesamt als übertragbare Anregung aufgenommen.

- Durch die Zusammenarbeit im Reha-Team ist gewährleistet, dass der Prozess des einzelnen Teilnehmers und der Prozess des Lehrganges immer wieder in den Blick genommen werden. Aus dem gemeinsamen Austausch der Wahrnehmungen und der Bewertung der Fakten durch die unterschiedlichen Professionen (Ausbildungsmitarbeiter (Tutor), Reha-Berater, Psychologe, Arzt, Vermittlungsberater) werden die für den Teilnehmer bzw. die Lehrgangsguppe notwendigen Schritte abgeleitet und konkrete Unterstützungsmodelle sowie Handlungsstränge entwickelt und deren Umsetzung in der Ausbildung, im Beratungsgespräch mit dem Teilnehmer, im Tutoren-gespräch etc. vereinbart und letztendlich ausgeführt.
- Auch die Ausweitung des Prinzips der Tutorenorientierung hat sich insgesamt bewährt und dürfte nicht nur für die Arbeit im Berufsförderungswerk Hamburg, sondern darüber hinaus in der beruflichen Rehabilitation von hoher Relevanz sein. Hiermit verbindet sich insbesondere auch ein verändertes Tätigkeitsprofil der Ausbildungsmitarbeiter, die in ihrer Tätigkeit eine stärkere Teilnehmerorientierung entwickeln und stärker als bislang auf Angebote setzen, die die individuellen Lerndispositionen berücksichtigen. Die hierfür erforderlichen Einstellungen und Kompetenzen im kommunikativen und didaktischen Bereich können nicht vorausgesetzt werden; sie sind deshalb durch entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen gezielt zu fördern. Entsprechend wird auch die offizielle Tätigkeitsbeschreibung der Mitarbeiter in der Ausbildung um diese Dimension zu erweitern sein.
- Die Arbeitsschwerpunkte im curricular-didaktischen Feld wie auch die dort angewandte Innovationsstrategie dürften für die Weiterentwicklung der Ausbildung im Berufsförderungswerk insgesamt von erheblicher Bedeutung sein. Formal betrifft dies den evaluativ-konstruktiven Reformansatz, also die Entwicklung neuer Formen aus einer systematischen und theoriegeleiteten Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis sowie aus begrenzten und kontrollierten Reformimpulsen an strategisch zentralen Stellen. Inhaltlich bedeutet es für den kaufmännischen Bereich, die Impulse des Lernfeldansatzes für die Arbeit im Berufsförderungswerk umzusetzen und dabei der Gestaltung und curricularen Einbindung der Lernbüroarbeit ein besonderes Gewicht beizumessen. Hierbei wird es weniger darum gehen, das KEm-Modell inhaltlich auf andere Ausbildungsbereiche direkt zu übertragen, sondern dort Prozesse der systematischen Selbstevaluation unter Nutzung der Strategien und Kriterien aus dem KEm-Projekt auf den Weg zu bringen.
- Insgesamt ist deutlich geworden, dass für die Umsetzung der mit dem Projekt verbundenen Intentionen die Motivation und die Kompetenz der beteiligten Ausbilder die Schlüsselrollen spielen. Für weitergehende Innovationsprozesse im Gesamtsystem Berufsförderungswerk müssten deshalb angemessene Anreiz-, Qualifizierungs- und auch Qualitätssicherungssysteme entwickelt werden. Die Entwicklung von effizienten Teamstrukturen, die klare Regelung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten von und in Teams und die Schaffung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen über die Teams hinweg dürften dabei von zentraler Bedeutung sein. Auf dem Weg dorthin sollte deutlich zwischen Projekten zur Entwicklung und Erprobung solcher Strukturen einerseits und Maßnahmen zur Implementation und Durchsetzung angestrebter Strukturen andererseits unterschieden werden.

## 9 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen (Leske, UTB).
- Achtenhagen, F./John, Ernst G. (Hrsg.) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden (Gabler).
- Achtenhagen, F./Tramm, T./Preiß, P./John, E. G./Seemann-Weymar, H./Schunck, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).
- Albach, H. (2000): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden (Gabler).
- Baethge, M./Oberbeck, H. (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M. (Campus-Verlag).
- Baethge, M. (2001): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: Zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W./Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. BeitrAB 240, Nürnberg (I-AB), S. 27-44.
- Buschfeld, D./Euler, D. (1992): Kooperation der Lernorte: Theoretische Bezüge und praktische Erfahrungen. In: Modellversuch Kolorit. Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien, Zwischenbericht, S. 26-47.
- Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München (Urban & Schwarzenberg), S. 134-148.
- Dörner, D. (1989): Logik des Misslingens. Reinbek (Rowohlt).
- Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern (Huber).
- Dyrenforth, (2002)
- Elster, F./Zimmer, G. M. (2004): E-Commerce und E-Business – eine Herausforderung für die Berufsbildung. In: Weber, A./Wicher, K. (Hrsg.): Innenansichten – Berufliche Rehabilitation – Außenansichten. Hamburg (Feldhaus), S. 251-274.
- Euler, D./Twardy, M. (1991): Duales System oder Systemdualität - Überlegungen zur Intensivierung der Lernortkooperation. In: Achtenhagen, F. u. a.: Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln (Müller Botermann), S. 199-221.
- Fischer, J. (2004): Kriteriengeleitete Analyse des KEm-Lernbüros am Berufsförderungswerk in Hamburg unter besonderer Betrachtung des Rechnungswesens. Unveröffentlichte Studienprojektarbeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg.
- Franke, G. (1988): Lernen im Arbeitsprozess - Merkmale, Probleme, Ansätze zur Intensivierung. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Lernprozesse und Lernorte in der Beruflichen Bildung. Band 12 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen, S. 495-507.

Kommentar [MSOffice4]: Literaturquelle fehlt

- Franke, G./Kleinschmitt, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Band 65 der Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin, Köln (Beuth).
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Getsch, U. (1990): Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen - eine empirische Analyse mit Hilfe eines Unternehmensplanspiels bei angehenden Industriekaufleuten. Dissertation Göttingen, zugleich Band 13 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Haefner, K. (1982): Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel (Birkhäuser).
- Heid, H./Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.) (2001): Fortschritte in der Berufsbildung? Beiheft 16 zur ZBW. Stuttgart (Steiner).
- Holzmann, K.-D. (1978): Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg (Korn u. Berg).
- Keck, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Dissertation Göttingen, zugleich Band 23 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Kerschensteiner, G. (1967): Berufserziehung im Jugendalter. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt (Akademische Verlagsgesellschaft), S. 61-80.
- Klieme, E./Baumert, J. (Hrsg.) (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunden, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn (BMBF).
- KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Krumm, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart (Klett).
- Malle, G. (1993). *Didaktische Probleme der elementaren Algebra*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München (Psychologie Verlags Union).
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22, S. 233-242.
- Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In Unterrichtswissenschaft, 20, S. 126-143.
- Ohlsen, S. (2004): Modellierung der Story der PowerBikes GmbH. Unveröff. Studienprojektarbeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg.
- Ohlsen, S. (2005): Zur Sequenzierung eines prozessorientierten Unterrichts am Beispiel der Personalwirtschaft. Unveröff. Diplomarbeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg.

- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld (Bertelsmann).
- Preiss, P. (2005): Förderung kaufmännischer Kompetenzen mit Hilfe des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens – aus fachlich-curricularer Perspektive. In: Sembill, D./Seifried, J. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Wiesbaden (DUV) 2005, S. 99-122.
- Rebmann, Karin (1993): Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. Dissertation Göttingen, zugleich Bovenden (Unitext).
- Reetz, L./Witt, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Reetz, Lothar (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsbildung. Vortrag zur Übungsfirmenmesse am 21.10.1977 in Hamburg.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Reetz, L./Hofmeister, W./Wicher, K. (2002): Innovative Praxis kaufmännischer Berufsbildung. Materialien zur Berufsbildung. Hrsg. Berufsförderungswerk Hamburg Bd 8.
- Renkl, A. (1994): Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41. München (Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität).
- Seemann, H./Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, H. 1, S. 33-50.
- Sembill, D. (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum "Kaufvertrag". Dissertation Göttingen, zugleich Band 7 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Seyd, W./Brand, W. (2002): Ganzheitliche Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Abschlussbericht über das Transferprojekt. Hamburg: Feldhaus
- Seyd, W./Brand, W./Aretz, H./Lönne, F./Meinass-Tausendpfund, S./Mentz, M./Naust-Lühr A. (2000): Ganzheitlich rehabilitieren, Lernsituationen handlungsorientiert gestalten. Der Abschlussbericht über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „ganzheitliche berufliche Rehabilitation Erwachsener – handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen in Berufsförderungswerken (gbRE). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke
- Sloane, P. F. E. (1998): Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In: EULER, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 551-593.
- Tramm, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen (zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität).
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitation, Göttingen.

- Tramm, T. (2004): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: Weber, A./ Wicher, K. (Hrsg.): Innenansichten – Berufliche Rehabilitation – Außenansichten. Hamburg (Feldhaus), S. 176-189.
- Tramm, T./ Gramlinger, F. (2002): Lernfirmen in virtuellen Netzen - didaktische Visionen und technische Potenziale. In: E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen. Hrsg. v. Z. Gavranovic, F. Elster, J. Rouvel u. G. Zimmer. Bielefeld (Bertelsmann), S. 96-128.
- Tramm, T./ Reinisch, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Band, Heft 2 (2003), S. 161-174.
- Tramm, T./Baumert, W. (1991): Theoretische und praktische Perspektiven der Lernbüroarbeit. BEITRÄGE zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg (Projekt- und Seminarberichte der Carl-von-Ossietzky-Universität) 1990.
- Tramm, T./Goldbach, Arnim (2005): Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung am Beispiel der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: Wirtschaft und Erziehung, 57. Band ( 2005) H. 6/7, S. 203-214.
- Tramm, T./Hinrichs, K./Langenheim, H. (1996): Lernschwierigkeiten im Buchführungsunterricht. In: Preiß, P./Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 158-221.
- Tramm, T./Hofmeister, W. (2003): Kriterien für die Gestaltung von handlungsorientierten Lernsituationen im Rahmen des Projekts KEm. Unveröff. Manuskript.
- Tramm, T./Steinemann, S./Gramlinger, F. (2004): Der Modellversuch CULIK- Konzeption, Zwischenergebnisse und zukünftige Arbeitsschwerpunkte. In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK-Fachtagung. Paderborn (Eusl), S. 52-77.
- Ulrich, H. (1970): Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Auflage, Bern (Haupt).
- Weber, S. (2004): Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptualisierung. In: Unterrichtswissenschaft, 32. Jg. , H.. 2, S. 143-168.
- Wicher, K. (2004): Der Weg nach Europa – Ansatz für eine Ausrichtung der Berufsförderungswerke auf Europa. In: Weber, A./ Wicher, K. (Hrsg.): Innenansichten – Berufliche Rehabilitation –Außenansichten. Hamburg (Feldhaus), S.338-352.
- Wirth, K./Klauser, F. (2005): Narrative Ausgestaltung komplexer Problemstellungen für computer- und netzbasierte Lehr-Lern-Angebote. Impuls Research Report 12, Universität Leipzig

## 10 Anhang: Materialien und Dokumente

Dokumente: fügt Klaus ein

- Mitarbeiter im Projekt
- Veröffentlichungen zum Projekt
- Präsentationen
  - Europawochen
  - KEm-Fachtagung
  - WoTV (Wicher on TV)

Kommentar [MSOffice5]: Bitte diesen Teil noch ergänzen

### 10.1 Statistische Begriffe zur Evaluation

#### Korrelation:

Die Stärke der Korrelation (Zusammenhang) zwischen zwei Antwortmustern wird durch eine Maßzahl (Korrelationskoeffizient)  $r$  ausgedrückt. Dieser Koeffizient liegt zwischen  $-1$  und  $+1$ , wobei ein Betrag nahe  $1$  einen starken, ein Betrag nahe  $0$  einen schwachen und ein negativer Betrag einen gegenläufigen Zusammenhang bedeutet. Zur verbalen Beschreibung der Größe des Betrags des Korrelationskoeffizienten sind folgende Abstufungen üblich<sup>18</sup>:

Wert	Interpretation
bis 0,2	sehr geringe Korrelation
bis 0,5	geringe Korrelation
bis 0,7	mittlere Korrelation
bis 0,9	hohe Korrelation
über 0,9	sehr hohe Korrelation

#### Mittelwert:

Der Mittelwert ist das arithmetische Mittel der Messwerte und berechnet sich aus der Summe der Messwerte geteilt durch ihre Anzahl. Bei ordinalem Skalenniveau (z. B.: "sehr wichtig" → "völlig unwichtig" oder "stimmt" → "stimmt nicht") sind die Mittelwerte so zu interpretieren, dass eine zustimmende bzw. positive Antwort durch den Wert  $1$  ausgedrückt wird und die weiteren Antwortalternativen nach ihrer Wertigkeit aufsteigend nummeriert werden.

#### Normalverteilung:

Die Normalverteilung ist eine Verteilung, bei der sich die meisten Werte um den Mittelwert gruppieren, während die Häufigkeiten nach beiden Seiten hin gleichmäßig abfallen. Die Überprüfung auf signifikante Abweichung von der Normalverteilung wird mit einem

---

<sup>18</sup> Quelle: A. Bühl, P. Zöfel; SPSS Version 8: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows; Bonn; <sup>5</sup>1999; S. 302.

sog. Kolmogorow-Smirnow-Test durchgeführt. Der Grad der Signifikanz wird wieder durch einen p-Wert ausgedrückt. Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung besteht bei  $p < 0,05$ .

### **Signifikanz:**

Durch bestimmte statistische Verfahren kann objektiv unterschieden werden, ob ein auftretender Mittelwertsunterschied zufällig zustande gekommen ist oder nicht. Aus den gegebenen Stichprobenwerten wird die sogenannte Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  berechnet. Dies ist die Wahrscheinlichkeit sich zu irren, wenn man annimmt, dass der Mittelwertsunterschied nicht zufällig zustande gekommen ist. Wahrscheinlichkeiten werden als Größe zwischen 0 und 1 angegeben. Im Hinblick auf Signifikanz sind folgende Abstufungen üblich<sup>19</sup>:

#### Irrtumswahrscheinlichkeit Bedeutung

$p > 0,05$	nicht signifikant
$p \leq 0,05$	signifikant
$p \leq 0,01$	sehr signifikant
$p \leq 0,001$	höchst signifikant

### **Standardabweichung:**

Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Messwerte; sie ist die Quadratwurzel aus der Varianz. Trägt man die Standardabweichung zu beiden Seiten des Mittelwertes auf, so liegen bei normalverteilten Werten ca. 67 % der Werte in diesem Intervall.<sup>20</sup>

## **10.2 Kriteriengeleitete Analyse des KEm-Lernbüros unter besonderer Betrachtung des Rechnungswesens (Jan Fischer)**

### **10.2.1 Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Rechnungswesen**

Vor dem Hintergrund sich ändernder Qualifikationsanforderungen ist es auch im Rechnungswesen notwendig, neue und komplexere curricular-didaktische Unterrichtseinheiten zu gestalten (vgl. Seifried 2002, S. 104, vgl. Preiß & Tramm 1990, S. 13). Gerade dieser Bestandteil der Ausbildung nimmt im weiteren beruflichen Lebensweg ein wesentliches Tätigkeitsfeld ein (vgl. Schwarz & Elsner 2001, S. 12). Bei dem Ausbildungsberuf der Bürokaufleute, wie er im KEm-Projekt angeboten wird, steht die Be- und Verarbeitung von Informationen im Mittelpunkt (vgl. Tramm 2003, S. 18). Hierbei steht der Umgang mit moderner Datenverarbeitungs- und Informationstechnik im Vordergrund. Die Abbildung 1 verdeutlicht die Anforderungen an Bürokaufleute nach einer Ausbildung, wie sie aus einer aktuellen Evaluation herausgearbeitet wurden. Dabei erfolgt die

---

<sup>19</sup> Quelle: Bühl, Zöfel (1999) S. 101.

<sup>20</sup> Quelle: Bühl, Zöfel (1999) S. 108.

Darstellung in den Dimensionen der Schlüsselqualifikationen: Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.

Vor allem die Selbst- bzw. Sozialkompetenzen des Denkens in Zusammenhängen, die Selbstständigkeit und das Arbeiten im Team werden als besonders wichtig für die berufliche Karriere nach der Ausbildung eingestuft (vgl. Schwarz & Elsner 2001, S. 56). Diese Tatsache ist sowohl bei der Neuordnung der Büroberufe<sup>21</sup> als auch bei der Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements zu berücksichtigen.

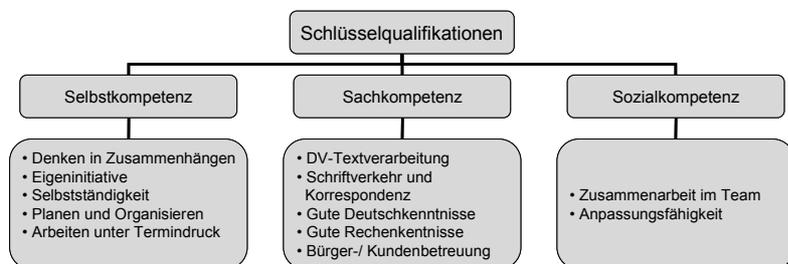


Abbildung 1: Anforderungen an ausgebildete Bürokaufleute<sup>22</sup> (Quelle: Schwarz & Elsner 2001, S. 12 f. und S. 56; eigene Darstellung)

Für die Curriculumentwicklung im Bereich des Rechnungswesens bedeutet dies, dass das bisherige pädagogische Bemühen, den traditionellen Rechnungswesenunterricht zu überwinden und neue Maßstäbe zu setzen, weiter verfolgt werden muss (vgl. stellvertretend TRAMM & PREIß 1996 sowie Seifried 2002).

Das Rechnungswesen ist als zentrale Steuerungseinheit im Unternehmen maßgebend für wirtschaftliche Entscheidungen. Auszubildende sollen durch das Rechnungswesen lernen ökonomisch zu denken sowie Wertschöpfungsbeiträge im Unternehmen zu erkennen und zu interpretieren (vgl. TRAMM 2003a, S. 18, TRAMM 2003b S. 1 f., TRAMM & PREIß 1996, ACHTENHAGEN 1996). Grundlegend sind hierbei die verschiedenen Ebenen betrieblichen Handelns wie sie von TRAMM in Abbildung 2 dargestellt werden.

Deutlich wird hier, dass es sich auf allen Ebenen um „Ströme“ oder auch Prozesse handelt, die im Unternehmen stattfinden. Um diese erkennen und interpretieren zu können bedarf es einer Denk- und Lernstruktur des Schülers, die nicht auf Formalismus und standardisiertem Wissen trainiert wird (vgl. TRAMM & PREISS 1996, S. 1). ACHTENHAGEN (1996, S.32) sieht hierbei eine lineare Lernstruktur, die für die heutigen Ansprüche nicht mehr ausreichend ist. Vielmehr müssen Lehrinhalte ein vernetztes, selbstverantwortliches und übertragbares Wissen sicherstellen.

<sup>21</sup> Zum derzeitigen Stand der Neuordnung der Büroberufe siehe im Internet die Homepages und Veröffentlichungen bei <http://www.bibb.de> und <http://berufenet.arbeitsamt.de>

<sup>22</sup> Eine genauere Analyse der Evaluation macht deutlich, dass vor allem die Selbst- und Sozialkompetenz als besonders wichtige Anforderungen von den Befragten eingestuft wurden. Vgl. hierzu die Arbeit von SCHWARZ & ELSNER (2001). <http://www.bibb.de/de/7079.htm>.

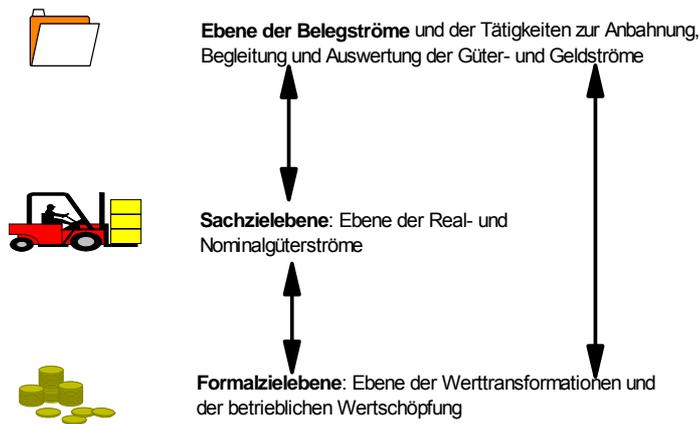


Abbildung 2: Dimensionen betrieblichen Handelns (Quelle: Tramm 2003a, S. 18, Tramm 2003b S. 1 f)

Schon die KMK hat sich für die Neuordnung des Ausbildungsberufes „Bürokaufmann/ Bürokauffrau“ 1991 mit der Formulierung allgemeiner Zielvorstellungen für den Rechnungswesenunterricht im schulischen Teil der kaufmännischen Berufsausbildung hin zu einem wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen orientiert (TRAMM & PREIß 1996, S. 2 f.) und den Weg und die Notwendigkeit für den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements geebnet. Eine Neuordnung der Büroberufe<sup>23</sup> in den nächsten Jahren wird (wahrscheinlich) den Fokus von einer „binnenorientierten“ Ausbildung mit den Schwerpunkten Rechnungs- und Personalwesen, verlagern hin zu mehr Kundenorientierung und Projekt- und Qualitätsmanagement (vgl. ELSNER 2003, S. 15). Doch auch diese Themenbereiche können ohne ein funktionierendes und aussagekräftiges Rechnungswesen keine verlässlichen Daten bekommen, was die Relevanz und Notwendigkeit des Rechnungswesens unterstreicht. Weiter macht die „Außenorientierung“ einmal mehr deutlich, dass es beim Rechnungswesen nicht nur auf eine ordnungsgemäße Finanzbuchhaltung ankommen kann. Der Sachbearbeiter von morgen muss vielmehr in der Lage sein, unterstützend bei analytischen Auswertungen und Kostenplänen mitzuwirken. PREIß und TRAMM (PREIß 1999, TRAMM 2003b) sprechen in diesem Zusammenhang von der wirtschaftsinstrumentellen Sichtweise des Rechnungswesens, die curricular insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, dass (TRAMM 2003b, S. 4)

- das Rechnungswesen als Instrument zum Verstehen ökonomischer Strukturen und Prozesse anzusehen ist;
- die Buchführung als wertakzentuierendes Modell dient,
- das Rechnungswesen ein Planungs- und Kontrollinstrument ist;
- ein durchgängiger Bezug auf die Verfolgung ökonomischer Ziele gewährleistet wird.

<sup>23</sup> Die Büroberufe umfassen die Bürokaufleute (Industrie, Handel und Handwerk), die Kaufleute für Bürokommunikation (Industrie und Handel) und die Fachangestellten für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst).

Neben den definierten Zielen durch die KMK sind aus der fachdidaktischen Literatur weitere Zieldimensionen für die Qualifikation im Rechnungswesen aufzuzeigen (vgl. TRAMM & PREISS 1996, S. 4 ff., SEIFRIED 2002, S. 107):

- Rechnungswesenqualifikation für jede kaufmännische Tätigkeit;
- Stärkere Orientierung des Rechnungswesenunterrichts an einem repräsentativen Unternehmensmodell zur Gewährleistung des permanenten Praxisbezuges;
- Veränderte Qualifikationsanforderungen im Rechnungswesen;
- Mehrperspektivischer und transferorientierter Rechnungswesenunterricht über Fächer und Lernfelder hinaus bis hin zur Abschätzung und Bewertung ökonomischer Entscheidungen;
- Sinnverstehendes Lernen in komplexen Situationszusammenhängen sowie deren Beurteilung und Interpretation;

Der Idealtypus des ausgebildeten Auszubildenden in kaufmännischen Berufen kann mit den Worten SEIFRIEDS als „interessierter, ganzheitlich in Systemen denkender und selbstständig arbeitender Lerner mit einem aufgeklärten wirtschaftlichen Grundverständnis“ (SEIFRIED 2002, S. 107) bezeichnet werden.

Für die Konstruktion von komplexen Lehr-Lern-Arrangements sind dies wesentliche Dimensionen.

#### **10.2.1.1 Kriterien**

Im weiteren Verlauf sollen Kriterien festgelegt werden (vgl. ACHTENHAGEN 1998, S. 3 f.), die für die Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements im Rechnungswesen Gültigkeit haben und zu beachten sind. Danach folgt eine Darstellung der „Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des KEm-Projektes“, wie sie zu Beginn der Projektphase von Mitarbeitern am Projekt erarbeitet wurden (vgl. Abschnitt 6.5.2). Der letzte Abschnitt geht auf die Auswertung der Kriterien des KEm-Projektes mit den allgemein gültigen ein.

#### **Allgemeingültige Kriterien**

Ausgangspunkt sind die von ACHTENHAGEN (1998, S. 3 f.) definierten „Kriterien zur Konstruktion eines handlungsorientierten Unterrichts“, die auf die Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements übertragbar sind. Dabei fordert er, „mit komplexen Einstiegen zu beginnen, die dann auszudifferenzieren sind; diese Einstiege haben sich an ökonomisch sinnvollen und richtigen Modellen zu orientieren.“ (ACHTENHAGEN 1992, S. 40). Er nennt folgende Kriterien:

- realitätsnahe Erfahrungen mit komplexen Fakten und Problemen
- Berücksichtigung von Vorwissen
- komplexe Ziel- und Inhaltsstruktur

- Erarbeitung von spezifischen Begriffsinhalten sollen im engen Zusammenhang mit der Funktion dieses Begriffes stehen (Intension zu Intention)
- handlungsorientierte Prozesse mit Raum für Aktivitäten und Aktionen
- Aufbau mentaler Modelle durch verständnisfördernde Ziel- und Inhaltsstruktur
- Balance von Kasuistik und Systematik durch System- und Handlungsperspektive erhalten
- das „Lernen im Modell“ erweitern durch die metakognitive Ebene des „Lernen am Modell“
- Problematisierung von schlecht definierten Problemen
- arbeitsanaloge Lernaufgaben.

Diese Kriterien sind aus der Sichtweise der Handlungsorientierung maßgebend. An dieser Stelle sollen die genannten Kriterien um einige konstruktivistische Grundsätze erweitert werden, da nach Ansicht DUBS (1996, S. 171) ansonsten die „metakognitive Reflexion zu kurz kommt“.

DUBS (vgl. 1996, S.164 ff. und 1995, S. 890 f.) stellt bei seinen Grundsätzen neben dem Vorwissen vor allem auf die Erfahrungen und das Interesse des Lernenden ab. Des Weiteren reicht eine Orientierung auf die kognitiven Fähigkeiten nicht aus, um in komplexen Lernsituationen und im kooperativen Lernen bestehen zu können. Bei der Konstruktion von komplexen Lehr-Lern-Arrangements bedarf es notwendigerweise der Berücksichtigung der Gefühle und der persönlichen Identifikation der Lernenden.

#### **Kriterien aus dem KEm-Projekt heraus**

Als Grundlage zur Gestaltung von Lernsituationen, die im KEm-Projekt – und damit auch in der Abteilung des Rechnungswesens im Lernbüro – erarbeitet werden sollen, dient folgender Kriterienkatalog:

- I. Grundsätzliches zum handlungsorientierten Unterricht
  - a. Handlungs- und problemorientiertes Lernen
  - b. Situiertes Lernen
  - c. Komplexe Ausgangssituationen
- II. Modellierung
  - a. Zielgeleitete Modellierung
  - b. Lernziele, Probleme und Aufgabenstellungen festlegen
  - c. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren
  - d. Störungen auftreten lassen
  - e. Wertströme abbilden und buchen
  - f. Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen
  - g. Variation des Modellunternehmens (später)

- III. Verknüpfung des Lernens im Lernbüro mit dem begleitenden Unterricht
  - a. Raum für systematisierende Lernphasen
  - b. Weitere Fallbezüge (Transfer)
  - c. Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen
  - d. Handlungssituationen durchgängig bearbeiten (keine Beulen)
  - e. Anwenden und Üben integrieren
  - f. Ansteigende Komplexität
  - g. Aufbau von Methodenkompetenz
  - h. Prüfungsaufgaben einbeziehen
  - i. Kriterien der Leistungsmessung und –beurteilung festlegen

Es wird deutlich, dass diese Kriterien sich stark an den handlungsorientierten Kriterien, wie sie weiter oben dargestellt wurden, orientieren. Es fehlt bei den Gestaltungskriterien die Orientierung am Vorwissen bzw. den Vorerfahrungen der Lernenden sowie die Berücksichtigung von Gefühlen und Interessen.

### 10.2.1.2 Das Modellunternehmen als komplexes Lehr-Lern-Arrangement

Modellunternehmen haben in der „didaktischen Idee des praktischen Übens“ (KAISER 1990, S. 61 ff.) in der kaufmännischen Ausbildung eine lange Tradition (vgl. KAISER 1990). Doch unter den Gesichtspunkten eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements mit den dargestellten Qualitäts- und Zielkriterien, ist diese Form der Entwicklung von curricularen sowie didaktisch-methodischen Konzepten ein neues Modell.

Dabei kann zwischen drei verschiedenen Grundmodellen unterschieden werden, die sich in der Praxis durchgesetzt haben: Lernbüro, Übungsfirma und Juniorenfirma. Zur Abgrenzung soll folgende Darstellung dienen:

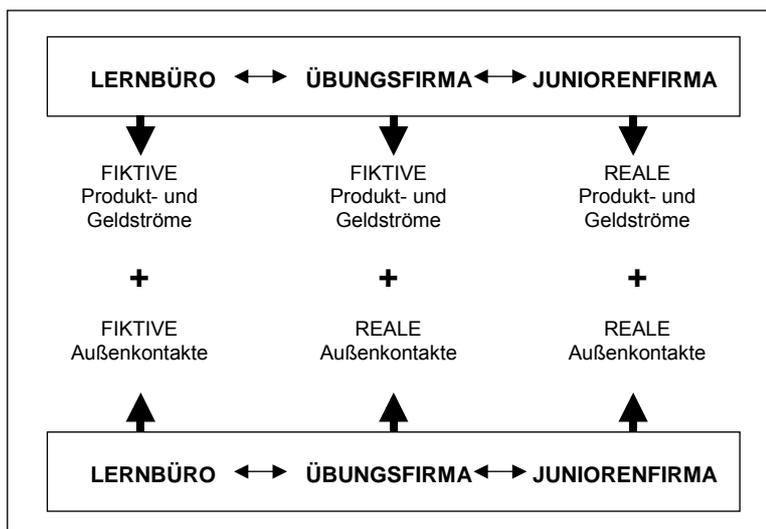


Abbildung 3: Systematische Gegenüberstellung von Lernbüro, Übungsfirma und Juniorenfirma  
(Quelle: TRAMM & GRAMLINGER 2002, S. 98)

Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf der Modellierung von Lernbüros. Lernbüros dienen für die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungsberufe als immerwährender Bezugspunkt für die Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements (vgl. GETSCH & SIEMON 1999, S. 58 f.). Stellvertretend hierfür sei das Modellunternehmen „Arnold und Stolzenberg GmbH“ erwähnt, das im Rahmen umfangreicher Forschungsarbeiten komplexe Arrangements umgesetzt hat<sup>24</sup> (vgl. GETSCH & SIEMON 1999).

Wie bereits erwähnt, ist es ein Ziel der Neuorientierung des Rechnungswesenunterrichts, diesen stärker an repräsentative Unternehmensmodelle zu orientieren.

Ziel soll es sein, den Schülern nicht nur Handlungskompetenzen in ihren Ausbildungsberufen zu ermöglichen, sondern auch „berufsübergreifende Handlungsfähigkeit zu vermitteln“ (TRAMM & PREIß 1996, S. 6), um so die Gemeinsamkeiten aller Branchen im Rechnungswesen zu verdeutlichen. Erst wenn der Schüler das Rechnungswesen aus „wirtschaftsinstrumenteller Sicht“ (PREIß et. al. 1999) kennt, kann er als wertvoller Mitarbeiter den Nutzen dadurch ziehen, in dem er eigenes Entscheiden und Handeln beeinflusst und die Entscheidungen und Handlungen von Kunden und Lieferanten versteht (vgl. TRAMM 2003b, S. 4; TRAMM & PREIß 1996, S: 7).

Die Lernbürotätigkeit ermöglicht in diesem Zusammenhang, dass die Schüler in einem komplexen System, ähnlich den Strukturen im Ausbildungsbetrieb, tätig werden und trotz modellhafter Ausgestaltung realitätsnahe Aktivitäten ausführen. Es soll ein eigen-dynamischer Effekt zwischen Schüler und dem Lernbüro entwickelt werden (vgl. TRAMM & BAUMERT 1993, S: 19).

### 10.2.1.3 Funktionen

Im Mittelpunkt des Modellunternehmens als ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement steht der handelnde Schüler und es „stellt in diesem Sinne ein komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld für Lernende dar“ (TRAMM 2003c, S. 9). Dabei lassen sich grundlegend vier Akzente setzen, die hier als Funktionen der Modellunternehmen stehen sollen.

---

<sup>24</sup>Es sei an dieser Stelle auf die Homepage <<http://www.modellunternehmen.de>> verwiesen. Von dort lassen sich weiterführende Informationen u. a. über die Literatur oder Arbeitsmaterialien abrufen.

### **Funktion 1: Lernfirmen sind keine naturalistischen Abbilder der Wirklichkeit, sondern didaktische Konstruktionen**

Dahinter steht der Gedanke, dass sich Lernfirmen an realistischen Unternehmen orientieren sollen, aber vor allem dynamische didaktische Simulationsmodelle darstellen (vgl. TRAMM 2003c, S. 9 f.; TRAMM 1996, S. 59 ff., KAISER 1991, S. 55). Dabei geht es um die Modellierung eines allgemeingültigen Unternehmens, das in der „Realität“ bestehen könnte und das es den Lernenden ermöglicht Erfahrungen zu sammeln, die in der Realität nicht möglich wären.

### **Funktion 2: Lernbüros sind Stätten des Lernens im umfassenden Sinne**

In dieser Funktion spiegelt sich der handlungsorientierte Gedanke wider, der schon ausreichend Niederschlag in den Kriterien zur Ausgestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements gefunden hat.

### **Funktion 3: Das Lernbüro vereint die beiden Ebenen Lernen im Modell und Lernen am Modell**

Beim Lernen im Modell ist der Lernende Bestandteil des Modellunternehmens und tritt als Handelnder darin auf (vgl. TRAMM 2003c, S. 11, TRAMM 1996a, S. 75). Wenn sie sich mit dem Modellunternehmen identifiziert haben, können die Lernenden in diesem arbeiten. Dabei geht es über ein reines Erkunden des Unternehmens hinaus. Sie sollen „auch neue, noch unbekannte Wege der Problemlösung gehen, wenn sie mit unvertrauten Problemen konfrontiert und zur Problemlösung aufgefordert sind (KAISER 1991, S. 174).

Das Lernen am Modell macht das Modellunternehmen selbst zum Gegenstand von komplexen Lehr-Lern-Arrangements und den damit verbundenen Kompetenzerweiterungen (vgl. TRAMM 2003c, S. 11, TRAMM 1996a, S. 75).

Lernen im Modell und Lernen am Modell beeinflussen sich gegenseitig, um im Folgenden Transferleistungen herstellen zu können (vgl. TRAMM 2003c, S. 11, TRAMM 1996a, S. 75).

### **Funktion 4: Zentrales Ziel ist der Erwerb eines wirtschaftlichen Prozess- und Systemverständnisses**

Im Vordergrund steht die Komplexität von Unternehmen. Mit Hilfe des Modellunternehmens soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, in einem solchen Unternehmen tätig zu sein und daraus hervorgehend ein eigenes Handlungs- und Erfahrungsfeld zu entdecken. TRAMM (2003c, S. 11 f.) unterscheidet dabei den Begriff Komplexität in dreifacher Hinsicht:

- dynamischer Zusammenhang zwischen Zweck, Ziel, Prozess und Struktur;
- Komplexität aus dem Verständnis verschiedener hierarchischer Zielsysteme im Unternehmen (siehe Abbildung 4)
- die Unternehmung aus der Sicht verschiedener Dimensionen des betrieblichen Geschehens (siehe Abbildung 5);

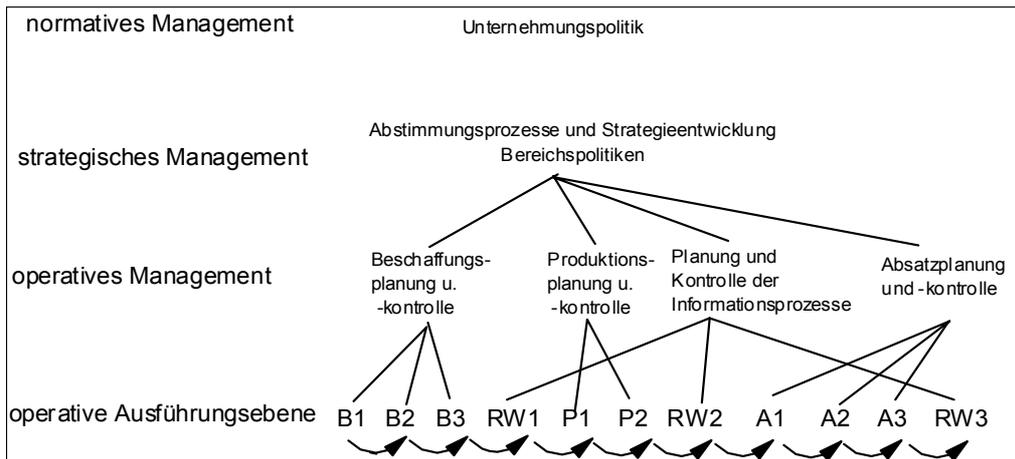


Abbildung 4: Hierarchie der Handlungs- und Entscheidungsbereiche im Unternehmen (Quelle: TRAMM 2003c, S. 14)

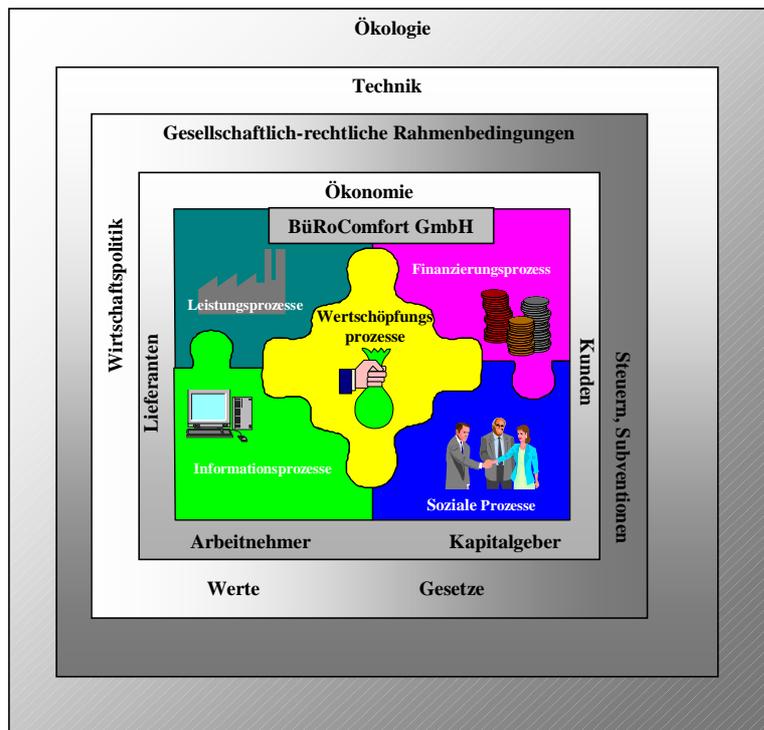


Abbildung 5: Prozessebene und Systeme der Unternehmung (Quelle: TRAMM 2003c, S. 13)

#### 10.2.1.4 Qualitätskriterien

Aus dem Verständnis der Funktionen, die ein Modellunternehmen einnehmen soll, lassen sich Qualitätskriterien ableiten.

Zu unterscheiden sind die aus der Theorie hervorgehenden allgemeinen Qualitätskriterien, wie sie TRAMM (1996a, S.75 ff; 1996 b, S: 266 ff.) definiert. Des Weiteren muss die Qualität des Lernbüros auch an den vom KEm-Team auferlegten Zielen für dieses Projekt gemessen werden. Außerdem sind Qualitätskriterien aus der Sicht des Rahmenlehrplanes für den Ausbildungsberuf des Bürokaufmanns/Bürokauffrau relevant.

Für diese Arbeit sind vor allem zwei Qualitätsdimensionen wichtig. Zum einen gibt es die aus der Literatur entwickelten allgemeinen Qualitätsdimensionen. Zum anderen haben die Organisatoren des KEm-Projektes eigene, für das Lernbüro gültige Kriterien zur Gestaltung von Lernsituationen festgelegt. Die bildungspolitischen Dimensionen lassen sich darin wieder finden und sollen hier nicht extra aufgeführt werden.

Zusammenfassend lassen sich aus den allgemeinen und aus den KEm-Qualitätsdimensionen folgende Qualitätsdimensionen des Lernhandelns im Lernbüro des KEm-Projektes festhalten:<sup>25</sup>

##### 10.2.1.4.1 Validität des Unternehmensmodells

Die Validität des Unternehmensmodells bezieht sich auf die inhaltliche Qualität des Modellunternehmens. Hierbei sind drei verschiedene Validitätskriterien zu unterscheiden (TRAMM 1996a (S. 75 ff):

- **Praxisbezogene Validität**

Das für das Lernbüro zu Grunde gelegte Unternehmen muss in seiner Ausgestaltung „ein gültiges oder zutreffendes Modell einer Unternehmung in seiner wirtschaftlich relevanten Umwelt sein“ (TRAMM 1996a, S. 76). Dabei müssen sich die Lernenden in dem Lernbüro aktiv in die Arbeitsabläufe mit einbringen und in ein komplexes, umfassendes, glaubwürdiges und vorstellbares Unternehmen eintauchen können. In erster Linie ist es wichtig, die Prozessabläufe in dem Modellunternehmen mit denen in realen Unternehmen anzupassen und zu thematisieren. Ferner müssen Ziele und Zweck der Unternehmung deutlich werden und auch stimmig im Modellunternehmen eingebracht werden.

- **Wissenschaftsbezogene Validität**

Dieser Validitätsaspekt wird bei der Modellierung von Modellunternehmen häufig nicht genug berücksichtigt, in soweit er sich auf den Rechnungswesenunterricht bezieht. Die wissenschaftsbezogene Validität bezieht sich auf die Qualität der Modellierung, in der darauf geachtet wird, „dass theoretisch relevante Probleme und Sachverhalte im Modellunternehmen abgebildet sind oder doch auf den Datenkranz des Modellunternehmens bezogen dargestellt werden können“ (TRAMM 1996a, S. 76).

- **Lernzielbezogene Validität**

---

<sup>25</sup> TRAMM (1999), S. 11f.

Bei einer Gesamtmodellierung mit seinen Aspekten darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Wert eines curricular-didaktischen Arrangements daran gemessen wird, welchen Nutzen die Lernenden ziehen. Konkret bedeutet dies, dass „durch eine konkrete Gestaltungsentscheidung der Erfahrungsprozess der Schüler inhaltlich bereichert und formal gefördert wird“ (TRAMM 1996a, S. 76).

#### **10.2.1.4.2 Qualität des Arbeitshandelns im Modell**

Im Modellunternehmen muss es den Schülern ermöglicht werden, selbstorganisierend und arbeitsanalog zu handeln (vgl. SEIFRIED 2002, S. 111; TRAMM 1996a, S: 76). Insbesondere im Bereich des Rechnungswesens sollte es den Lernenden mit Hilfe von problemhaltigen, stimmigen Unternehmensdaten sowie der Verwendung einer angemessenen Zahl von Belegsätzen möglich gemacht werden, dass (vgl. SEIFRIED 2002, S. 111 f.)

- die fachgerechte Buchung von Belegen unter zu Hilfenahme der aktuellen technischen Informations- und Kommunikationsmittel gewährleistet ist;
- die Prozessebenen und Systeme der Unternehmung deutlich werden und die Stellung des Rechnungswesens problematisiert wird;
- mit Hilfe betriebswirtschaftlicher Konzepte Auswertungen und Interpretationen vorgenommen werden können sowie Arbeiten der Datenaufbereitung für andere Abteilungen eingebunden werden;
- die Geschäftsentwicklung analysiert und präsentiert wird;
- die Buchführung als Controllinginstrument verwendet wird.

#### **10.2.1.4.3 Reflexions- und Systematisierungsniveau**

Bei der Arbeit im und am Modell muss sichergestellt sein, dass das Gelernte auch in seinen Zusammenhängen und erfahrenen Phänomenen verbalisiert wird. Dabei geht es vor allem um das Abstraktions- und Reflexionsniveau bezüglich des Lerngegenstandes, der Lernhandlung und des Lehr-Lern-Prozesses. Das Gelernte muss in wissenschaftlich systematische Zusammenhänge gebracht werden, mit dem Ziel allgemein Gültiges vom Speziellen trennen zu können und Verknüpfungen zu anderen Erfahrungsfeldern herzustellen. Dies kann nur durch ausreichende Verbalisierung und symbolische Transformation gelingen (vgl. TRAMM 1996a S. 76; TRAMM 1996b, S. 297).

#### **10.2.1.4.4 Qualitätskriterien aus dem KEm-Projekt heraus**

Im weiteren Verlauf sollen diese Qualitätsdimensionen als Basis für die nähere Analyse dienen. Dennoch soll hier kurz auf „Qualitätsmerkmale“, die das KEm-Projekt für sich beansprucht, eingegangen werden:

- Zeitgemäß, praxisnah und individuell;
- Orientierung an modernen Anforderungen kaufmännischer Tätigkeiten;
- „Allrounder“ im kaufmännisch-verwaltenden Bereich;
- in allen Wirtschaftszweigen und Branchen [...] gefragt;
- Ermöglichung erkenntnis- und problemorientierten Kompetenzerwerbs (BFW 2002).

Dies sind keine allgemeingültigen und anerkannten Qualitätsdimensionen für Lernbüroarbeit, dennoch sollten diese Aussagen bei der kriteriengeleiteten Analyse berücksichtigt werden.

## **10.2.2 Darstellung und Analyse des Modellunternehmens**

### **10.2.2.1 Darstellung der Finanzbuchhaltungsabteilung des Lernbüros „PowerBike GmbH“**

Die Finanzbuchhaltung bildet im Lernbüro im 2. Semester eine eigenständige Abteilung. Diese wird von einer Teilnehmergruppe geführt, die zwischen 4-6 Personen stark ist. Die Tätigkeiten beschränken sich in dieser Abteilung auf die eines Finanzbuchhalters und integrieren weniger Tätigkeiten aus dem Rechnungswesen heraus.

Im Verlauf eines Semesters durchläuft jede Gruppe im Lernbüro einmal für sechs Wochen die Abteilung der Finanzbuchhaltung.

#### **Die Finanzbuchhaltung nimmt im Lernbüro eine eigene Stellung ein.**

Sie ist einerseits dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer hier nicht arbeitsteilig in der Abteilung tätig sind, sondern arbeitsgleich. Dies ist aufgrund der geringen Anzahl der Belege, die durch die anderen Abteilungen erstellt werden, nötig, da ansonsten die einzelnen Teilnehmer in der Finanzbuchhaltung nicht ausgelastet wären.

Andererseits besteht keine Vernetzung der Daten, die aus den anderen Abteilungen kommen, mit den Daten der Finanzbuchhaltung. In der Finanzbuchhaltung hat jeder Teilnehmer seinen eigenen Datenbestand, den er im Verlauf der Tätigkeiten in der Abteilung aufbaut. Ein Abgleich erfolgt lediglich zwischen den einzelnen Teilnehmern in der Finanzbuchhaltung, aber nicht mit den anderen Abteilungen.

#### ***Sequenzierung der Finanzbuchhaltung***

Der Verlauf der Tätigkeiten jeder einzelnen Gruppe in der Finanzbuchhaltung ist gleich geartet. In den zur Verfügung stehenden ca. 12 Lernbüro-Tagen bearbeiten die Teilnehmer verschiedenste Tätigkeiten.

Die folgende Übersicht soll die Sequenzierung innerhalb der Finanzbuchhaltung näher beschreiben. Dabei sind die Abläufe in allen Gruppen gleich.

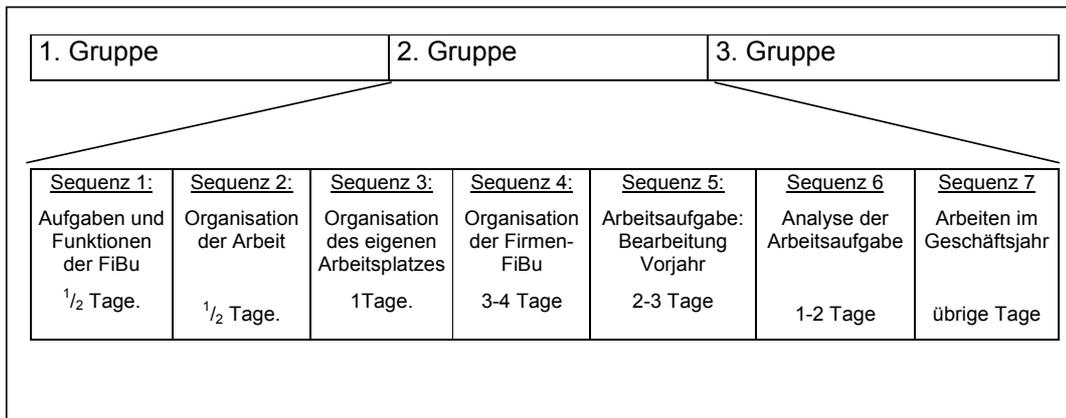


Abbildung 6: Darstellung der Sequenzen der Finanzbuchhaltung

Die Tagesangaben entsprechen ungefähren Richtwerten und hängen von der Leistungsstärke der Gruppe ab. So kann es vorkommen, dass Gruppen nur bis zum Beginn der Sequenz 6 vorangeschritten sind und damit lediglich das abgelaufene Geschäftsjahr bearbeitet haben. Näheres zu den Inhalten der einzelnen Sequenzen, die Verbindung mit den übrigen Abteilungen und dem Rechnungswesen-Unterricht werden in den nächsten Abschnitten geschildert.

### 10.2.2.2 Modellierung der Finanzbuchhaltung

Bei der Modellierung der Finanzbuchhaltung werden die o.a. Sequenzen näher erläutert. Schwerpunkte bilden hierbei vor allem die Sequenzen 4 bis 7. Abschließend soll diese Modellierung in den Kontext der Arbeiten der anderen Abteilungen gebracht werden.

Wie bereits erwähnt sollen alle Gruppen und somit jeder Teilnehmer im Verlauf seiner Ausbildung alle Sequenzen dieser Abteilung durchlaufen haben. Im Rahmen der Tätigkeit in der Finanzbuchhaltung soll somit eine Sicherheit in der Bearbeitung von Geschäftsvorfällen gegeben und die Teilnehmer sollen mit komplexen Buchungen vertraut gemacht werden.

#### **Sequenz 1: Aufgaben und Funktionen der Finanzbuchhaltung**

Es soll die Rolle der Finanzbuchhaltung im Kontext des Gesamtunternehmens erarbeitet werden. Welche Interessengruppen und Adressaten gibt es innerhalb und außerhalb eines Unternehmens und welchen Sinn macht dabei die Finanzbuchhaltung?

#### **Sequenz 2: Organisation der Arbeit**

Die in der ersten Sequenz herausgearbeiteten Schnittstellen, welche die Finanzbuchhaltung mit anderen Adressaten und Interessengruppen haben, sollen mit Leben gefüllt werden. Dies geschieht z. B. durch Aktenvermerke an die anderen Abteilungen, dass diese

- die Eingangs- und Ausgangsrechnungen an die Finanzbuchhaltung in Kopie zu geben haben;

- sämtliche weitere Quittungen und Belege an die Finanzbuchhaltung weiterzuleiten haben;
- alle Daten und Informationen über Kunden und Lieferanten (z. B. Insolvenz, mangelhafte Warenlieferung, ...) an die Finanzbuchhaltung zu melden haben.

Die Teilnehmer erkennen die Notwendigkeit, unternehmensinterne Regeln für die Finanzbuchhaltung aufzustellen.

### **Sequenz 3: Organisation des eigenen Arbeitsplatzes**

Dies beinhaltet die Organisation des einzelnen Teilnehmers selbst, aber auch in der Abteilung. Es wird z. B. ein Teamsprecher (entspricht einem Abteilungsleiter) gewählt.

Ferner sollen sich die Teilnehmer Gedanken darüber machen, wie die Ablage innerhalb der Finanzbuchhaltung für die verschiedenen Geschäftsvorfälle sein soll (z. B. Ordner für bezahlte und unbezahlte Kunden- und Lieferantenrechnungen).

### **Sequenz 4: Organisation der Firmen-Finanzbuchhaltung**

Diese Sequenz stellt eine wichtige Einheit im Rahmen der Tätigkeit der Finanzbuchhaltung dar. Die Teilnehmer richten sich ihren eigenen PC-Arbeitsplatz ein und damit auch die eigene Firmenbuchhaltung der PowerBike GmbH.

Zu Beginn lernen die Teilnehmer:

- das Anlegen von Finanzbuchhaltungsdateien;
- das Einspielen von Kontenplänen;
- Durchführung einer Datensicherung;

Mit dieser Sequenz verbunden ist eine umfangreiche Testphase, in der die Teilnehmer sich mit der Software vertraut machen sollen. Dabei geht es immer um die Fragestellung: Wir führen eine neue Software ein. Kann diese Software das leisten, was wir für unser Unternehmen benötigen?

Unter Bezugnahme dieser Fragestellung werden folgende Tätigkeiten durchgeführt bzw. in einfacher Form getestet. Auf die Richtigkeit und das tiefe Verständnis kommt es hierbei noch nicht an.

1. Firmendaten eingeben, Zahlungsbedingungen der PowerBike GmbH eingeben, Kunden- und Lieferantendaten eingeben;
2. erfassen und buchen von einfachen Eingangs- und Ausgangsrechnungen;
3. auswerten dieser Buchungen mit Hilfe der Software;
4. zusammengesetzte Buchungen (z.B. mit Frachtkosten) erfassen und buchen;
5. erfassen und buchen von Gutschriften / Bank / Skonto / Stornobuchung;

Nach Durchführung dieser Tätigkeiten ist die Übungsphase beendet. Es wird in einer Echt-Datei gebucht. Es bleibt festzuhalten, dass bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Belege, die aus den anderen Abteilungen „produziert“ wurden, in der Abteilung gebucht wurden.

### **Sequenz 5: Arbeitsaufgabe: Bearbeitung Vorjahr**

Zum Einstieg in die Arbeit in der Echt-Datei erhält jeder Teilnehmer einen Arbeitsauftrag. Dieser beinhaltet die Bearbeitung des Geschäftsjahres 2002.

**Situation:**

*In Ihrem Buchhaltungs-Eingangskorb finden Sie eine Vielzahl von unterschiedlichen Belegen vor, die noch das alte Wirtschaftsjahr betreffen. Die Belege müssen schnellstens buchhalterisch verarbeitet und ein erster (vorläufiger Abschluss) erstellt werden.*

*(Auszug aus der Aufgabenstellung – FIBU PowerBikes: Geschäftsjahr 2002)*

Im weiteren Verlauf sind folgende Arbeitsaufgaben zu tätigen.

1. Die Teilnehmer haben die Belege zu kontieren, zu buchen und das Ergebnis auszuwerten (OP-Listen, Gewinn- und Verlustrechnung, Bilanz).
2. Die Arbeitsschritte sind detailliert zu dokumentieren.
3. Die Belege sind zu kennzeichnen und müssen geordnet werden.
4. Es soll der Aussagewert der erstellten GuV und der Bilanz herausgearbeitet werden und Maßnahmen eingeleitet werden.

Von jedem Teilnehmer wird dieser Arbeitsauftrag durchgeführt und dokumentiert. Bei den Belegen handelt es sich ausschließlich um Wareneingangs- und Ausgangsrechnungen. Die Teilnehmer führen selbständig Stornobuchungen und Umbuchungen aus. Am Ende der Sequenz vergleichen die Teilnehmer ihre Ergebnisse und müssen bei Differenzen nach den Fehlern suchen.

**Sequenz 6: Analyse der Aufgabenstellung**

Aus der Aufgabenstellung heraus sind die Ergebnisse zu analysieren. Dabei geht es um den Aussagewert der einzelnen Listen (OP-Liste), aber vor allem die Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung liefern.

Die Gewinn- und Verlustrechnung sowie die Bilanz weisen einen Verlust aus, der zunächst erkannt werden muss. Anschließend sollen die Teilnehmer Ursachen finden, warum es zu einem Verlust gekommen ist.

Daran schließt sich die Abstimmung mit den Vorträgen und den anderen Abteilungen an. Es kommt zu einer Inventur und zu Jahresabschlussbuchungen. Erst nach diesen Buchungen ist das Geschäftsjahr 2002 abgeschlossen.

**Sequenz 7: Eröffnungsbilanz und buchen im neuen Geschäftsjahr**

In dieser Sequenz wird eine Eröffnungsbilanz gebucht und die Belege, die aus den übrigen Abteilungen kommen, werden abgearbeitet.

**10.2.2.3 Die Modellierung der Finanzbuchhaltung im Kontext der anderen Abteilungen**

Unter besonderer Bezugnahme der Sequenzen 4 bis 7 soll hier noch einmal verdeutlicht werden, was diese Tätigkeiten unter Berücksichtigung der Arbeiten in den anderen Abteilungen für Folgen haben. Da die Sequenzierung der Tätigkeiten für alle Gruppen, die die Abteilung der Finanzbuchhaltung im Verlauf des Semesters durchlaufen, gleich ist, ergeben sich Probleme mit den erstellten Belegen aus den übrigen Abteilungen.

Folgende Übersicht soll dies vereinfacht verdeutlichen:

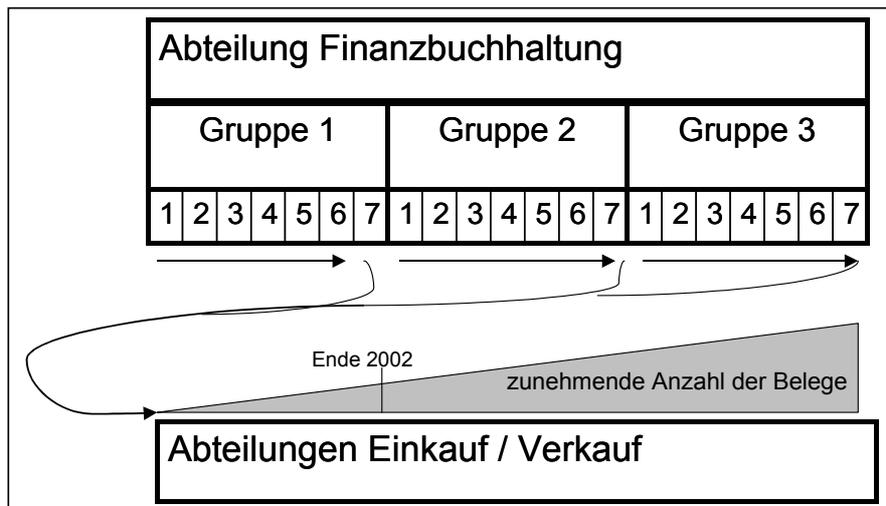


Abbildung 7: Sequenzierung der Abteilung Finanzbuchhaltung der PowerBike GmbH

Quelle: Eigene Darstellung

Im Laufe des Semesters wird die Anzahl der Belege, die aus den Abteilungen Einkauf und Verkauf kommen, immer größer und die Vorgänge nehmen an Komplexität zu. Da aber jede Gruppe in der Finanzbuchhaltung den Belegstapel immer wieder und jeder Teilnehmer für sich buchen muss, kommt es dazu, dass die erste Gruppe nicht genügend Belege aus den anderen Abteilungen bekommt und deswegen von außen neue Belege eingespielt werden. Diese Gruppe wird auch keine komplexeren Buchungen durchführen. Die letzte Gruppe am Ende des Semesters hingegen wird nicht alle Belege, die das Geschäftsjahr 2003 betreffen, aufgrund der Masse und der geringen verbleibenden Zeit buchen. Dadurch erlangt die Arbeit keinen abschließenden Charakter, aber - was wichtiger ist - die Teilnehmer kommen in der Echt-Datei nicht dazu, die „komplexen“ Buchungen, die sich aus den Belegen ergeben, wirklich zu erfassen und damit die Behandlung dieser Buchungen zu erlernen und zu verstehen. Unter komplexen Buchungen versteht das KEm-Lernbüro Buchungen wie Gutschrift, Skonto oder Rabatte.

#### 10.2.2.4 Validität der PowerBike GmbH

Bei der Untersuchung des Lernbüros wurde ein Augenmerk darauf gerichtet in wie weit das Lernbüro „PowerBike GmbH“ den Qualitätsansprüchen, die es an sich selbst stellt, aber vor allem, die durch die oben beschriebenen Kriterien gestellt werden, gerecht wird.

Für die Aufbereitung der Daten und die damit verbundenen Beobachtungen soll nach den drei Validitätskriterien – praxisbezogen, wissenschaftsbezogen und lernzielbezogen – vorgegangen werden.

Nachfolgende Fragen sollen den weiteren Gang der Aufarbeitung der Validität verdeutlichen:

- Mit welchen Sachverhalten, Zusammenhängen, Abläufen, Strukturen und Normen werden die Teilnehmer in dem Lernbüro konfrontiert?
- Welche zentralen Geschäftsprozesse und Wertströme werden im Modellunternehmen abgebildet und auch von den Teilnehmern identifiziert und analysiert?
- Wie sind diese im Hinblick auf den Erwerb beruflicher Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zu beurteilen?

Im Folgenden wird die PowerBike GmbH dargestellt, indem die Daten, mit denen die Teilnehmer arbeiten, näher beschrieben werden. Beobachtungen über den Ablauf in der Abteilung der Finanzbuchhaltung werden ebenfalls dargelegt. Im Anschluss daran folgt eine Bewertung unter Berücksichtigung der drei verschiedenen Validitätskriterien und der oben aufgeführten Fragestellungen.

#### **10.2.2.4.1 Daten und Beobachtungen**

Bei der PowerBike GmbH handelt es sich um ein Großhandelsunternehmen in der Rechtsform einer Kapitalgesellschaft. Die Gesellschaft handelt mit Fahrrädern und dem Zubehör von Fahrrädern. Die Kunden sind ausschließlich Händler. Ein direkter Verkauf von Fahrrädern an Privatkunden erfolgt nicht. Die Stammeinlage beträgt lt. Finanzbuchhaltung € 10.000 und wurde mit der Gründung des Unternehmens zum 1. September 2002 eingebracht.<sup>26</sup>

Gemäß der Aufgabenstellungen in den beschriebenen Sequenzen, haben die Teilnehmer als Sachbearbeiter in der Finanzbuchhaltung die Geschäftsvorfälle für das vorangegangene Wirtschaftsjahr (hier das Jahr 2002) zu buchen. Im Anschluss daran ist zum 31. Dezember des Jahres eine Inventur durchzuführen, um abschließend den Jahresabschluss zu erstellen. Erst nach Fertigstellung des Jahresabschlusses wird in der Abteilung „Finanzbuchhaltung“ das laufende Jahr bearbeitet.

Unabhängig von den übrigen Abteilungen durchlaufen alle Gruppen diesen Prozess, so dass in der Finanzbuchhaltung nicht kontinuierlich der laufende Geschäftsbetrieb bearbeitet wird.

Bei der Beschreibung soll der Schwerpunkt auf das Geschäftsjahr 2002 gelegt werden, da alle Gruppen innerhalb des Semesters diese Aufgabenstellung bearbeitet haben. Zu einer Verarbeitung der laufenden Geschäftsvorfälle kam es nicht bei allen Gruppen. Nur die leistungstärkeren Gruppen konnten auch im Jahr 2003 arbeiten.

#### Buchung von laufenden Geschäftsvorfällen

Die Geschäftsvorfälle für das Jahr 2002 erhält die Finanzbuchhaltung durch die Auftragsbearbeitung aus den Abteilungen Einkauf und Verkauf. Die Belege liegen im Buchhaltungs-Eingangskorb und werden von den Teilnehmern vor Erfassung der Jahresabschlussbuchungen bearbeitet. Um den Grundsätzen einer ordnungsgemäßen Buchführung zu folgen, wird von den Teilnehmern eine Dokumentation der einzelnen Belege in den eigenen Aufzeichnungen durchgeführt und durch die EDV gesichert.

---

<sup>26</sup> Wie im weiteren Verlauf der Untersuchungen festgestellt wurde, ist das (Ursprungs-)unternehmen mit einem Stammkapital von € 100.000 modelliert worden. Warum es im Verlauf der Tätigkeiten im KEm-Projekt zu einer Reduzierung dieses Stammkapitals gekommen ist, konnte nicht nachvollzogen werden.

Die Buchungen weisen keinen hohen Schwierigkeitsgrad auf. Die in den Fällen steckenden Probleme betreffen in erster Linie andere Abteilungen des Lernbüros.

Besonders auffällig sind die Buchungssätze der Bankbelege. Diese liegen nur in sehr geringer Zahl vor. Außerdem weisen sie keinerlei Probleme auf. Die Kunden, die ihre Rechnungen bezahlt haben, taten dies ohne Ausnutzung von Skonto. Auch Rabatte, die vom Verkauf an einige Kunden gewährt wurden, sind in den Buchungssätzen nicht wieder zu finden.

### Inventur

Die Inventur wird von den Teilnehmern in der Sequenz 5 bzw. 6 durchgeführt. Dabei wurde im Rahmen der Analyse des vorläufigen Jahresabschlusses festgestellt, dass die nicht verkaufte Ware, die sich im Lager befindet, zum Vermögen des Unternehmens gehört und nicht bereits Wareneinkauf darstellt, dem ein Umsatz gegenüber steht. Es resultiert ein Kontakt der Finanzbuchhaltung mit der Abteilung Lager.

Daraus ergibt sich folgender Prozess für die Finanzbuchhaltung:

- ⇒ Ausdruck des Lagerbestandes zum 31.12.2002 aus dem Lagerwirtschaftprogramm Annahme, dass diese Werte der physischen Aufnahme entsprechen
- ⇒ Einkaufspreise der Waren kommen vom Lehrer
- ⇒ Erstellung einer Inventur zu Einkaufspreisen mit Hilfe von Excel (Warenbestand x Einkaufspreis = Wert der Ware im Lager)
- ⇒ Abschlussbuchung erstellen

### Jahresabschlussbuchung und -erstellung

Die Erstellung eines Jahresabschlusses erfolgt für das Jahr 2002. Dabei wird der vorläufige Jahresabschluss näher analysiert und auf Fehler oder Unstimmigkeiten untersucht.

Nach der Eingabe sämtlicher Belege ergibt sich lt. Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung ein Verlust in Höhe von ca. 45.000 €. Die Teilnehmer müssen in der Gruppe herausfinden, woran dies liegen könnte. Anschließend werden zwei Jahresabschlussbuchungen nötig, die sich aus der Analyse des vorläufigen Jahresabschlusses ergeben.

Zum einen muss die auf Lager befindliche Ware aus dem Wareneinkaufswert herausgerechnet werden und gesondert ausgewiesen werden:

- a) Warenbestand im Soll und Wareneinkauf im Haben mit € 151.522,50

Zum anderen muss die Eröffnungsbilanz zu Beginn der Geschäftstätigkeit berücksichtigt werden.

- b) Eröffnungsbilanzkonto im Soll an gezeichnetes Kapital in Höhe von € 10.000

Nach Erfassung dieser Buchungen ergibt sich folgende Bilanz:

Bilanz zum 31.12.2002		PowerBike GmbH	
B. Umlaufvermögen		A. Eigenkapital	
I. Vorräte	151.522,20	I. Gezeichnetes Kapital	10.000,00

II. Forderungen		II. Jahresüberschuss/ -fehlbetrag	106.685,91
Forderungen aus Lieferungen und Leistungen	193.893,40	Summe Eigenkapital	116.685,91
III. Schecks / Kasse / Guthaben		C. Verbindlichkeiten	
Guthaben Kreditinstitute	59.581,80	1. Verbindlichkeiten aus Liefere- rungen und Leistungen	295.485,64
		2. sonstige Verbindlichkeiten	74.339,43
		Summe Verbindlichkeiten	288.311,79
Summe Aktiva	404.997,70	Summe Passiva	404.997,70

Folgende Gewinn- und Verlustrechnung ergibt sich für das Jahr 2002:

Gewinn- und Verlustrechnung vom 1.9.2002 bis 31.12.2002	
PowerBike GmbH	
1. Umsatzerlöse	208.681,05
2. Materialaufwand	<u>103.206,50</u>
3. Ergebnis gewöhnlicher Geschäftstätigkeit	105.474,55
4. außerordentliche Erträge	<u>1.211,36</u>
Jahresüberschuss /-fehlbetrag	<u>106.685,91</u>

Bei den außerordentlichen Erträgen handelt es sich um Erträge aus Nebenleistungen für Frachtkosten, die Kunden in Rechnung gestellt werden, die nicht im Raum Hamburg ihren Sitz haben.

Aus der Bilanz und der GuV lässt sich bereits der Komplexitätsgrad, mit dem im Lernbüro des KEm-Projektes gearbeitet wird, ableiten. Es werden lediglich Wareneingänge und Warenausgänge erfasst. Kosten und Leistungen bzw. Aufwendungen jeglicher Art fehlen vollständig.

#### **10.2.2.4.2 Bewertung**

##### Praxisbezogene Validität

Die PowerBike GmbH stellt eine Kapitalgesellschaft dar. Damit trägt sie eine Rechtsform, wie sie häufig in der Realität anzutreffen ist und mit der die Teilnehmer auch in ihrem weiteren Berufsleben konfrontiert werden. Doch bei der Modellierung wurde dieser Sachverhalt nicht weiter berücksichtigt und nur unzureichend problematisiert. Wie aus der oben aufgeführten Bilanz zum 31. Dezember 2002 zu erkennen ist, beträgt das Stammkapital € 10.000,-. Dies ist ein rechtlicher Fehler in der Modellierung, denn das Stammkapital muss gem. § 5 GmbHG mindestens € 25.000,- betragen. Außerdem wird dies nicht durch einen Gesellschaftsvertrag belegt.

Die PowerBike GmbH wird im laufenden Jahr 2002 gegründet. Dies wird im Lernbüro nicht im ausreichenden Maße problematisiert. In der Finanzbuchhaltung wird nur insofern darauf eingegangen, als dass für die PowerBike GmbH erstmalig Stamm- und Mandantendaten angelegt werden müssen.

Ein weiterer Aspekt ist das Tätigkeitsfeld des Unternehmens. Es handelt sich um einen Fahrrad-Großhandel, der ausschließlich an Händler verkauft. Das Unternehmen hat weder einen eigenen Verkaufsbereich an Privatkunden noch eine Fahrradproduktion. Eine Recherche hat ergeben, dass es derartige Unternehmen nur sehr selten in Deutschland gibt. Dies führt dazu, dass nur schwer an Vergleichs- bzw. Richtzahlen für die Modellierung heranzukommen ist und dass sich die Teilnehmer nur schwer mit dem Unternehmen identifizieren können.

Ein wesentliches Defizit in Bezug auf die praxisbezogene Validität ist, dass jegliche weiteren Aufwendungen fehlen und der Aspekt der Kostenbetrachtung vollständig außer Acht gelassen wird. Im Modellunternehmen PowerBike GmbH wird überhaupt nicht mit Kosten gearbeitet. Damit entzieht sich das Modellunternehmen jeder Realitätsnähe.

Dies bedeutet – unter der Betrachtung der Bilanz und GuV, dass

- die Firma PowerBike GmbH weder in eigenen Räumen noch in gemieteten Räumen ihr Unternehmen betreibt → Aber wie und wo dann?
- die Erlöse aus Nebengeschäften für den Transport der Ware zu Kunden weder mit eigenen Fahrzeugen noch durch einen Spediteur zum Kunden gelangen. → Wie denn dann und wozu dann Frachtkosten?
- kein Material existiert, und sei es nur ein Bleistift. Warenkäufe werden immer durch die Bank bezahlt. Es ist keine Kasse vorhanden.
- die Firma immer liquide ist und aus ihren eigenen Mitteln die Ware bezahlen kann. Es gibt keine Darlehen.
- es kein Personal im Unternehmen der PowerBike GmbH gibt. → Wie kann dies sein?
- Es erfolgt keine Kostenplanung. Es wird bei jedem Produkt mit den gleichen Aufschlagsätzen gerechnet.

Letzter zu bewertender Aspekt sollen die Wertströme sein, die in der Finanzbuchhaltung dargestellt werden. Gebucht werden dazu nur die Bankbelege. Diese Bankbelege, die eine Möglichkeit bieten würden zumindest Skontobeträge buchen zu lassen, reduzieren sich auf einfache Zahlungseingänge ohne Abzug von Vorteilen. Eine zielgerichtete Betrachtung der Wertströme in der PowerBike GmbH erfolgt nicht.

Ferner fehlt ein Kassenbuch im Unternehmen. Dies entspricht in keiner Form der Realität und ist aus didaktischen Gründen nicht nachzuvollziehen. Es böte einen Ausgangspunkt einfachste Geschäftsvorfälle darzustellen und zu erfassen.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Abteilung Finanzbuchhaltung sich als solche im traditionellsten Sinne versteht und nicht auf die Tätigkeiten des Rechnungswesens abzielt. Wesentliche Bestandteile wie Liquiditätsplanung, Controlling, Kostenplanung oder umfangreiche statistische Auswertungen fehlen.

### **Wissenschaftsbezogene Validität**

Wie bereits deutlich wurde, bietet die PowerBike GmbH in ihrer derzeitigen Form wenig Möglichkeit relevante Probleme und Sachverhalte des Rechnungswesens im ausreichenden Maße abzubilden. Der Datenkranz ist nicht komplex und umfangreich genug, um Analysen durchführen zu können, die über eine reine Aufschlagsberechnung hinausgehen. Themen wie Anlagevermögen oder das Buchen komplexerer Geschäftsvorfälle, können nicht gelernt werden.

### **Lernzielbezogene Validität**

Der Nutzen, den die Teilnehmer aus der Arbeit in dieser Abteilung ziehen, liegt im Nachvollzug organisatorischer Abläufe, dem Ausführen einfacher Sachbearbeitertätigkeiten und im Umgang mit einem EDV-Programm.

Für eine berufliche Tätigkeit nach der Ausbildung in diesem Unternehmensbereich reichen die im Lernbüro gemachten Erfahrungen nicht aus.

Die Reduzierung des Datenkranzes der PowerBike GmbH auf eine reine Wareneingangs- und Warenausgangsrechnung ermöglicht es den Teilnehmern nicht eigene Ideen einzubringen oder vernetztes Denken aufzubauen, so dass sich ihr Erfahrungshorizont auf isolierte Routinetätigkeiten beschränkt.

#### **10.2.2.5 Qualität des Arbeitshandelns im Modell**

Die Qualität des Arbeitshandelns in der PowerBike GmbH richtet den Fokus auf den Anspruch der ausgeführten Tätigkeiten. Dabei soll die Abteilung der Finanzbuchhaltung nach den folgenden Fragestellungen dargestellt und bewertet werden:

- Wie anspruchsvoll sind die Arbeitshandlungen, die den Teilnehmern im Rahmen ihrer Tätigkeit im Modell ermöglicht werden?
- Welche Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume werden den Teilnehmern des Lernbüros eröffnet?
- Welche sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bieten sich den Teilnehmern in diesem Lernbüro?
- Inwieweit stehen komplexe Ausgangssituationen mit praxisrelevanten Arbeitsaufgaben zur Sicherstellung von situiertem Lernen im Vordergrund des Modells?

Bei der Bewertung des Qualitätskriteriums sollen drei verschiedene Elemente betrachtet werden.

Es soll zunächst um das Niveau der Tätigkeiten in der Abteilung des Lernbüros gehen. Dabei wird das Augenmerk darauf gelegt, wie anspruchsvoll die Tätigkeiten sind, die von den Teilnehmern ausgeführt werden. Außerdem beinhaltet diese Betrachtung auch das Niveau der selbstständigen Handlungsspielräume jedes Teilnehmers.

Es folgt dann ein Abschnitt über die sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bevor abschließend die Ausgangssituation und die Möglichkeiten situierten Lernens betrachtet werden.

##### **10.2.2.5.1 Daten und Beobachtungen**

Im Wesentlichen wird der Bezug wie schon im vorherigen Qualitätskriterium auf die Ausgangsbeschreibung und die bearbeiteten Geschäftsvorfälle hergestellt.

Gemäß der Ausgangsbeschreibung haben die Teilnehmer in den Sequenzen 1 – 4 eine rein organisatorische Tätigkeit auszuführen.

Diese Phase der Lernbürotätigkeit dient

- der gedanklichen Einordnung des Rechnungswesens in ein Unternehmen (Sequenz 1);
- des eher theoretischen Kennenlernens von Schnittstellen zwischen der Finanzbuchhaltung mit internen und externen Adressaten (Sequenz 2);
- dem Aufstellen von Regeln in der Abteilung und in der Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen (Sequenz 2);
- dem Ordner einrichten (Sequenz 3);
- der Arbeitsplatzorganisation (Sequenz 3);
- dem Umgang mit der EDV und dem Einrichten von Arbeitsdateien (Sequenz 4).

Erst ab der 4. Sequenz wird in der Abteilung mit Geschäftsvorfällen gearbeitet. Die Teilnehmer arbeiten alle innerhalb der Abteilung an den gleichen Arbeitsaufgaben. Zunächst sind es die beschriebenen organisatorischen Aufgaben gefolgt von den für alle gleichen Geschäftsvorfällen. Eine Teamarbeit, die aus der Notwendigkeit von Arbeitsteilung und hohem Arbeitsaufkommen heraus resultieren würde, entsteht nicht. Alle Teilnehmer müssen zum selben Ergebnis kommen. Zum Ende der Bearbeitung des Geschäftsjahres 2002 können die Teilnehmer gemeinsam den Jahresabschluss erstellen bzw. nach Lösungen für die Erstellung suchen.

#### **10.2.2.5.2 Bewertung**

##### **Tätigkeitsniveau und selbstständige Handlungsspielräume**

Zur Bewertung des Tätigkeitsniveaus und der selbstständigen Handlungsspielräume soll hier enger Bezug zu den o.g. Fragestellungen genommen werden.

Das fachgerechte Buchen von Belegen wird im Lernbüro gewährleistet. Dabei wird die EDV (hier Hamburger Software) genutzt. Allerdings geschieht dies nicht integrativ mit den übrigen Abteilungen, sondern wird aus Modellierungsgründen nur in der Finanzbuchhaltung genutzt. Die Belege werden sowohl handschriftlich und formal korrekt in ein Grundbuch eingetragen als auch in der EDV erfasst. Allerdings handelt es sich um nur eine geringe Anzahl von Belegen, die erfasst werden. Die manuelle Erfassung ist realitätsfern und auch im Lernbüro reichte die Erfassung weniger beispielhafter Geschäftsvorfälle zur Illustration der Prozesse aus. Darüber hinaus wird die Erfassung zur reinen Fleiß- und Sorgfaltsarbeit ohne weitere Erfahrungsmomente.

Prozess- und Geschäftsebenen in der PowerBike GmbH werden in den ersten Sequenzen der Tätigkeit problematisiert.

Vergleicht man jedoch die vielfältigen Prozess- und Systemebenen einer Unternehmung, wie sie auch in einem Lernbüro dargestellt werden sollten, dann reicht die Thematisierung in der PowerBike GmbH bei weitem nicht aus. Es werden im Lernbüro PowerBike GmbH lediglich einfache Zusammenhänge zwischen der Finanzbuchhaltung und dem Kunden auf der einen Seite und der Finanzbuchhaltung und den übrigen Abteilungen auf der anderen Seite problematisiert. Durch das Defizit, dass im Unternehmen jegliche Kosten ausgeblendet werden, kommt es auch nicht dazu, den Teilnehmern das Verhältnis von Kosten und Leistungen näher darzustellen. Wertschöpfungsprozesse können somit nicht erkannt werden.

Beispielhaft für die mangelnde Komplexität ist an dieser Stelle die Erstellung des Jahresabschlusses mit Hilfe von zwei Buchungssätzen zu nennen.

Eine Datenaufbereitung für andere Unternehmen oder für andere Abteilungen erfolgt nicht. Wegen der nicht vorhandenen Integration in den Arbeitsprozess der übrigen Abteilungen und der Außenwelt, machte dies auch keinen Sinn.

### **Soziale Erfahrungsmöglichkeiten**

Soziale Erfahrungsmöglichkeiten haben die Teilnehmer bei der Tätigkeit in der Abteilung durch die gegenseitige Unterstützung. Dadurch, dass ein arbeitsgleicher Aufbau in dieser Abteilung besteht, können sich die Teilnehmer gegenseitig helfen, da sie die Sachverhalte kennen. Bei der Jahresabschlusserstellung erarbeiten sie alle gemeinsam die Lösung der Buchungssätze. Doch auch dies ist nicht von hoher Komplexität geprägt.

Außerhalb der Abteilung machen die Teilnehmer nur wenige soziale Erfahrungsmöglichkeiten. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen Abteilungen bestehen nicht, weil nicht integrativ gearbeitet wird.

### **Komplexe Ausgangssituation und situiertes Lernen**

Die Ausgangssituation genügt nicht den Ansprüchen von komplexen Lehr-Lern-Arrangements.

Die Aufgabenstellung gibt vor, was jeder Teilnehmer in den einzelnen Arbeitsschritten zu machen hat. Es bleibt kein Raum für selbstständigen Handlungsspielraum, eigene Ideen oder Variationen in der Lösungsgestaltung. Den Teilnehmern wird die Motivation genommen, sich eigene Lösungen zu erarbeiten und diese zu vergleichen. Wie bei einer Rechenaufgabe gibt es nur eine Lösung, auf die alle hinarbeiten.

#### **10.2.2.6 Reflexions- und Systematisierungsqualität**

Die PowerBike GmbH wird hier danach untersucht, inwieweit den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, Erlerntes und Erfahrungen zu reflektieren und in systematische Zusammenhänge zu bringen.

- In welchem Maße erhalten die Teilnehmer Gelegenheit, ihr Handeln zu verbalisieren und zu reflektieren?
- In welchem Maße werden situationsbezogenes Lernen im Lernbürokontext und begrifflich-systematisches Wissen aufeinander bezogen und miteinander verzahnt?

Es sollen zwei Analysepunkte getrennt aufgezeigt werden. Zum einen soll es um die Tätigkeiten der Teilnehmer gehen, die zu Reflexionen der Lernbürotätigkeiten führen. Zum anderen soll anhand der Verbindung mit dem Rechnungswesen-Unterricht das Systematisierungsniveau erläutert werden.

##### **10.2.2.6.1 Daten und Beobachtungen**

###### Reflexion der Lernbürotätigkeit

Aus der Aufgabenstellung heraus haben die Teilnehmer jeden Arbeitsschritt zu dokumentieren. Jeder Teilnehmer hat am Ende dieser Phase eine Arbeitsmappe angefertigt,

die die komplette Arbeitsorganisation beinhaltet. Inhaltlich besteht die Mappe aus folgenden Bestandteilen:

- Dokumentation der Arbeitsschritte - Notierung der einzelnen Arbeitsschritte von der Belegsortierung bis zum Ausdruck der abschließenden Summen- und Saldenbilanz
- Belegorganisation – Der korrekte Umgang mit Belegen
- Ausdruck einer ersten Summen- und Saldenliste
- Ausdruck einer OP-Liste
- Journal Bankbelege
- Erfassungsprotokoll Bankbelege
- Manuelles Grundbuch
- Belege Bankauszüge
- Journal Eingangsrechnungen
- Erfassungsprotokoll Eingangsrechnungen
- Manuelles Grundbuch Eingangsrechnungen
- Journal Ausgangsrechnungen
- Erfassungsprotokoll Ausgangsrechnungen
- Manuelles Grundbuch Ausgangsrechnungen
- Firmenstammdaten
- Zahlungsbedingungen
- Lieferantenliste
- Kundenliste
- Kontenplan

Die Mappe ist in Excel anzufertigen und wird von dem zuständigen Teamleiter benotet.

#### Verbindung mit dem Rechnungswesen-Unterricht

Im Unterricht werden die Inhalte streng nach Lehrbuch mit der Klasse bearbeitet. Der Theorieunterricht wird gelegentlich durch die Tätigkeiten im Lernbüro angereichert, d. h. es werden Belege als Grundlage für eine Aufgabe, die zu berechnen ist, genommen. Dieser Wiedererkennungseffekt soll zu einem besseren Verständnis der Thematik führen.

**10.2.2.6.2 Komplexe Buchungen und Themenbereiche wie Personalwesen oder Anlagenbuchhaltung werden im Rechnungswesenunterricht schon frühzeitig thematisiert. Eine Verknüpfung mit dem Lernbüro besteht aufgrund der geschilderten Ausgangslage (keine Kosten) nicht. Bewertung**

Reflexion der Lernbürotätigkeit

Die Reflexion beschränkt sich auf die Dokumentation der Tätigkeiten in einer Mappe. Präsentationen von Arbeitsergebnissen oder Jahresabschlussanalysen werden nicht durchgeführt. Im Rechnungswesenunterricht bietet es sich bei entsprechender Komplexität an eine Gesellschafterversammlung durchzuführen, bei der die Abteilung Rechnungswesen den Jahresabschluss vorzustellen hat.

Inwieweit weitergehende Reflexionen im Rechnungswesenunterricht durchgeführt werden, kann an dieser Stelle auf Grund mangelnder Informationen nicht gesagt werden.

#### Verbindung mit dem Rechnungswesen-Unterricht

Die Verbindung mit dem Rechnungswesen-Unterricht besteht darin, dass hin und wieder Lernbüroinhalte im Unterricht ausgegriffen werden. Beispielhaft sei hier die Umsatzsteuer-Voranmeldung erwähnt, die aus Belegen des Lernbüros erstellt wird.

Nur im Unterricht lernen die Schüler komplexere Buchungen wie Skontobuchung u.ä. kennen. Auch werden nur im Unterricht Sachverhalte wie Anlagenbuchhaltung oder Rechnungsabgrenzungen behandelt.

Diese Themen müssen ihren Platz im Lernbüro haben und dürfen nicht aus Gründen der „didaktischen Reduktion“ bzw. vermeintlichen Vereinfachung für die Teilnehmer ausgespart werden.

#### **10.2.2.7 Zusammenfassende Bewertung**

Dem Lernbüro PowerBike GmbH mangelt es in erster Linie an Komplexität. Angefangen bei der Ausgestaltung des Unternehmens und dem Datenkranz bis hin zu einzelnen Sachverhalten in der Abteilung Finanzbuchhaltung (die ja eigentlich Abteilung Rechnungswesen heißen sollte).

Es ist unbedingt notwendig mit Hilfe eines umfassenden Datenkranzes Modellierungsmöglichkeiten für die Abteilung zu bieten und sie damit zu einer zentralen Abteilung des Unternehmens zu gestalten.

Diese zentrale Stellung wird unter den gegebenen Umständen nicht deutlich und wird durch die isolierten Routinetätigkeiten, denen die Teilnehmer ausgesetzt sind, noch verstärkt. Es bleibt kein Raum für individuelles Handeln.

#### **10.2.3 Ansatzpunkte zur Revision**

Im Folgenden sollen einige Aspekte genannt werden, die eine erste Verbesserung des Lernbüros und der Abteilung Finanzbuchhaltung ermöglichen.

##### **10.2.3.1 Datenstruktur**

Wesentlicher Kritikpunkt ist, dass es keine umfassende Datenstruktur gibt. Erste Verbesserungen wurden bereits getätigt, indem aufbauend auf der Personalstruktur und den Personalkosten ein branchenüblicher Datenkranz - bestehend aus Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung - erarbeitet wurde.

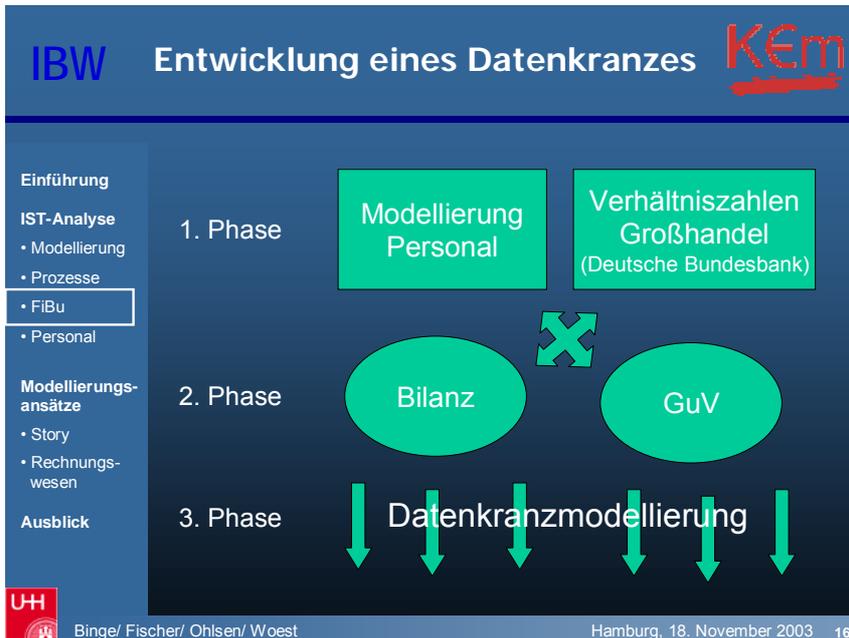


Abbildung 8: Entwicklung eines Datenkranzes für die PowerBike GmbH

Aus dieser Vorgehensweise wurde ein Datenkranz erarbeitet, aus dem eine umfangreiche Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung modelliert werden konnte.

Dies kann und soll erst der Anfang einer komplexen Modellierung sein. Die einzelnen Gliederungspunkte der Bilanz und GuV sind noch teilweise mit Inhalt zu füllen oder auf die Gegebenheiten und Ansprüche der PowerBike GmbH hin zu verändern.

### 10.2.3.2 ERP Integration

Die Hamburger Software ist das Softwareprodukt, mit dem das Lernbüro EDV technisch unterstützt wird. Dies geschieht jedoch nicht mit der nötigen und möglichen Intensität.

Die Software lässt mehr Möglichkeiten zu als bisher genutzt werden. Insbesondere die Anlagenbuchhaltung sowie ein umfangreicherer Kunden- und Lieferantenstamm ließen sich verwalten. Prozessorientiert bietet eine ERP-Software umfangreiche Möglichkeiten, die für die Ziele und Zwecke PowerBikes GmbH zu komplex mindestens jedoch verfrüht wären. Zunächst sollte aber die Integration aller Abteilungen erfolgen.

#### 10.2.4 Schlussbetrachtung

Die eingehende Analyse der Abteilung Finanzbuchhaltung der PowerBike GmbH hat gezeigt, dass die Modellierung nicht den Qualitätsansprüchen an ein Lernbüro genügt. Auf allen Ebenen der Qualitätskriterien mangelt es an der notwendigen Modellierung. Das Rechnungswesen wird hierbei auf eine reine Finanzbuchhaltertätigkeit herabgestuft und entspricht damit nicht den Anforderungen, die an Mitarbeiter in kaufmännischen Berufen gestellt wird. Im KEm-Lernbüro werden von den Teilnehmern lediglich isolierte Routinetätigkeiten auf niedrigem Niveau durchgeführt. Ansätze zur Revision sind vorhanden, müssen jedoch noch umgesetzt werden. Den Grundsätzen eines komplexen Lehr-Lern-Arrangement entspricht dies nicht.

Unter dem Maßstab der verschiedenen Qualitätskriterien werden die Tätigkeiten im Lernbüro den Anforderungen an berufliches Handeln in realen Unternehmen nicht gerecht und leisten auch nicht die nötige didaktische Tiefe, mit der ein Abweichen noch zu vertreten wäre. Das Fehlen von Kassenbuch und Aufwendungen (bzw. Kosten) sind Beispiele dafür. Die wesentliche Rechtfertigung, dass die Teilnehmer nicht überfordert werden sollen, ist nicht akzeptabel. Zum einen ist das Leistungsniveau der Teilnehmer mit den bisherigen Anforderungen noch nicht erreicht. Zum zweiten ist zu vermuten, dass vielmehr Angst oder Abneigung besteht sich an komplexe Lehr-Lern-Arrangements heranzuwagen und diese zu modellieren. Beispielhaft sei die ERP-Software erwähnt: Es fehlt die Integration der Finanzbuchhaltung in das Gesamtsystem und das System ist auch von Teammitgliedern nicht ausreichend verstanden, um es sinnvoll einzusetzen.

Die Abteilung Finanzbuchhaltung ist durch die Entwicklung eines Datenkranzes und der damit verbundenen Bilanz und GuV auf dem Weg ein komplexeres System abzubilden als es derzeit der Fall ist. Diese Entwicklung muss unbedingt weiter fortgesetzt werden und erfordert noch erhebliche Modellierungsarbeiten von den Teammitgliedern.

### 10.2.5 Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, FRANK (1990):

**Denken, Handeln und Lernen in komplexen ökonomischen Situationen: Perspektiven für das Fach Rechnungswesen.** In: Achtenhagen, F.(Hrsg.): Didaktik des Rechnungswesen: Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes, Wiesbaden (Gabler-Verlag), S. 1-12.

ACHTENHAGEN, FRANK (1992):

**Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – Sechzehn Aussagen zu Ergebnissen des Göttinger Forschungsprojektes, verbunden mit einem Ausblick für eine weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit.** In: Achtenhagen, F. & John, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung, Wiesbaden (Gabler).

ACHTENHAGEN, FRANK (1996):

**Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesensunterrichts.** In: Preiß, P. & Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken: didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden (Gabler-Verlag), S. 22-44

ACHTENHAGEN, FRANK (1998):

**Evaluation von Schlüsselqualifikationen.** In: Wirtschaft und Erziehung, 50. Jg. S. 4-5.

BFW (2002)

**Bürokauffrau/-mann in einem Europa von morgen.** Broschüre des Berufsförderungswerkes Hamburg über das KEm-Projekt.

DUBS, ROLF (1995):

**Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung.** In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg, S. 889-903

DUBS, ROLF (1996):

**Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. –Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht.** In: Beck, K.; Müller, K., Deißinger, Th. & Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 159-172.

ELSNER, MARTIN (2003):

**Büroberufe: Fakten und Überlegungen zur Neuordnung.** In: Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses .Berufsausbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert. 23. -25.10.2002 in Berlin. CD-ROM, 2003  
[http://www.bibb.de/de/7079.htm#a\\_transfer](http://www.bibb.de/de/7079.htm#a_transfer) (24.3.2004)

FÜRSTENAU, BÄRBEL; GETSCH, ULRICH; NOß, MARTINA & SIEMON, JENS (1999)

**Entwicklung und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements.** In: Tramm, T./ Sembill, D./ Klauser, F./ John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt (Lang), S. 260-276.

GETSCH, ULRICH & SIEMON, JENS (1999):

**Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements für Curricula nach Lernfeldern.**

In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), Umsetzung der Lernfelder in der Berufsschule. Dokumentation der Fachtagung am 1. Dezember 1998 in Potsdam-Hermanswerder. (S. 55-66).

GUDJONS, HERBERT (1994):

**Handlungsorientiert lehren und lernen** – Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

JANK, WERNER & MEYER, HILBERT (2002):

**Didaktische Modelle**. 5. ,völlig überarb. Auflage. Berlin (Cornelsen).

KAISER, FRANZ-JOSEF (1990):

**Arbeiten und lernen in schulischen Modellunternehmen**: neue Informationstechnologien und Datenverarbeitung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung; Verbindung von berufspraktischer und theoretischer Arbeit (Ausbildung) im Lernbüro, Band 1, Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

KAISER, FRANZ-JOSEF (1991):

**Arbeiten und lernen in schulischen Modellunternehmen**: neue Informationstechnologien und Datenverarbeitung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung; Verbindung von berufspraktischer und theoretischer Arbeit (Ausbildung) im Lernbüro, Band 2, Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

KMK (2000):

**Handreichungen** für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn (Sekretariat der KMK).

PREIß, PETER & TRAMM, TADE (1996):

**Wirtschaftsinstrumentelle Buchführung – Grundzüge eines Konzeptes der beruflichen Grundqualifikation im Umgang mit Informationen über Mengen und Werte**. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Didaktik des Rechnungswesens: Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes, Wiesbaden (Gabler-Verlag), S. 13-94.

PREIß, PETER (1999):

**Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen als Kernelement kaufmännischer Curricula** – Konzeption einer Fachdidaktik auf der Basis modellierter Geld- und Güterströme. Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität, Göttingen (Oldenbourg-Verlag).

SCHWARZ, HENRIK ELSNER, MARTIN (2001):

**Evaluation der Büroberufe – Abschlussbericht zum Ausbildungsberuf Bürokaufmann/ Bürokauffrau (Industrie /Handel)**. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Projekt 3.2004, Heft 57, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn (Der Generalsekretär), <http://www.bibb.de/de/7079.htm>.

SEIFRIED, JÜRGEN (2002):

**Selbstorganisiertes Lernen im Rechnungswesen**. In: ZfBW, 98. Jg, S. 104-121.

TRAMM, TADE & BAUMERT, WERNER (1993):

**Theoretische und praktische Perspektiven der Lernbüroarbeit**. In: Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Oldenburg (Projekt- und Seminarberichte der Carl-von-Ossietzky-Universität).

TRAMM, TADE & GRAMLINGER, FRANZ (2003):

**Lernfirmen in virtuellen Netzen – didaktische Visionen und technische Potentiale.** In: Gavranovic, Z.; Elster, F., Rouvel, J.; & Zimmer, G. (Hrsg.): E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen. Bielefeld (Bertelsmann), S. 96-128.

TRAMM, TADE & KARIN REBMANN (1999):

**Veränderungen im Tätigkeits- und Qualifikationsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierten Lernens.** In: Tramm, T./ Sembill, D./ Klauser, F./ John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt (Lang), S. 231 - 259.

TRAMM, TADE (1994):

**Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik.** In: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg, S. 39-48.

TRAMM, TADE (1996a):

**Die Übungsfirma als Lernfirma - oder: Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name.** In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten der Republik Österreich (Hrsg.): Die Berufsbildenden Schulen auf dem Weg ins 3. Jahrtausend. Teil 1: Symposium Mobilität, Flexibilität, Sprachkompetenz. Wien, S. 65-84.

TRAMM, TADE (1996b):

**Lernprozesse in der Übungsfirma –** Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen

TRAMM, TADE (1999):

**Grundzüge einer "nachhaltigen" Lehrerbildung für das Lehramt an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen.** In: Fischer, A. (Hrsg.): Herausforderung Nachhaltigkeit. Frankfurt (G.A.F.B.-Verlag), S. 87 - 115.

TRAMM, TADE (2003a):

**Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung.** In: bwp@ Ausgabe Nr. 4 –online unter: [http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.html](http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html) (20.03.2004)

TRAMM, TADE (2003b):

**Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen und die Modellierungsmethode –** eine fachdidaktische Einführung. In: Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen - Materialienband. Köln (Bildungsverlag EINS), S: 1-11.

TRAMM, TADE (2003c)

**Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorenfirmen.** Unveröffentlicht, S. 1-26.

## 10.3 „Modellierung der Story der PowerBikes GmbH“ (Silke Ohlsen)

### 10.3.1 Problemstellung

Die PowerBikes GmbH ist ein Modellunternehmen, welches am Berufsförderungswerk Hamburg im Rahmen des Projektes „Kaufleute in einem Europa von morgen (KEM)“ eingesetzt wird, um behinderte Erwachsene zum Bürokaufmann/-frau<sup>27</sup> auszubilden. An ein Modellunternehmen wie die „PowerBikes“ wird die Anforderung gestellt, dass die Lernenden in ihrer Ausbildung relevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Wissen im und am Modell des Unternehmens erlangen können. Die PowerBikes muss also die Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme wiedergeben, welche für die Ausbildung der Schüler maßgeblich sind: „In diesem Sinne muss es unser Modellunternehmen erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die TN auseinandersetzen sollen. Gut ist ein Modell nicht dann, wenn es ein reales Unternehmen möglichst genau nachbildet, sondern dann, wenn in ihm das erfahren werden kann, was die TN lernen sollen.“ (TRAMM et al. 2003, S. 1) Widersprüche und Lücken dürfen sich dabei im Unternehmen nicht bilden: „Dabei darf es natürlich nicht dazu kommen, dass Merkmale des Modellunternehmens im Widerspruch zueinander stehen (...) oder dass Merkmale im Widerspruch zur Alltagserfahrung stehen (...)“ (TRAMM et al. 2003, S. 2).“

Die Lernfirma „PowerBikes“ ist ein Fahrradgroßhandel mit Sitz in Hamburg. Modelliert wurde sie ursprünglich von den Teammitgliedern des KEM-Projektes. Die Modellierung fand teilweise parallel zum Unterricht statt und erfolgte in den verschiedenen Bereichen unabgestimmt. Die Folgen sind Unstimmigkeiten und Lücken in der Modellierung. Die PowerBikes entspricht in einigen Bereichen nicht den Anforderungen eines Lernbüros und ermöglicht den Lernenden nicht die Auseinandersetzung mit allen geforderten Lerninhalten bei der Ausbildung zum Bürokaufmann. Im Rahmen des Projektseminars „Praxisnahe Modellierung ökonomischer Systeme in kaufmännischen Curricula“ im Wintersemester 2003/04 entstand daher die Aufgabe, die PowerBikes neu zu modellieren. Die Bereiche des Rechnungswesens, der Ablauforganisation und die Daten des Unternehmens, sollten stimmig modelliert werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Darstellung der Entwicklung der Story und der Rahmendaten der PowerBikes GmbH. Dabei werden die theoretischen Ansätze des Anchored Instruction und des Goal-Based Scenario herangezogen, um zu sehen, inwiefern diese bei der Entwicklung der Story und der Rahmendaten helfen können, und inwiefern sie die Situierung und die Modellierung begründen.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Ausgangssituation vor der Neu-Modellierung und die sich daraus ergebenden Probleme erläutert. Im dritten Kapitel findet dann eine Betrachtung der theoretischen Ansätze des Anchored Instruction und des Goal-Based Scenario statt. Im darauf folgenden Kapitel wird die Entwicklung der Unternehmensgeschichte unter Berücksichtigung der Vorgaben durch das BFW, das Rechnungswesen und den Bildungsplan dargestellt. Auf die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Ansätzen und der Entwicklung der Geschichte wird im fünften Kapitel nä-

---

27 Der Begriff „Bürokaufmann“ wird im folgenden als Synonym für die männliche als auch die weibliche Form verwendet

her eingegangen. Der aktuelle Stand und ein Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten der Story bilden den Abschluss dieser Arbeit.

### **10.3.2 Analyse der Ausgangssituation im Mai 2003**

#### **10.3.2.1 Ausgangssituation im Lernbüro am BFW im Mai 2003**

Das Berufsförderungswerk Hamburg bildet im Rahmen des KEm-Projektes behinderte Erwachsene zum Bürokaufmann aus. Das Projekt beginnt Anfang 2002, das erste Semester in der Fachausbildung fängt für die Auszubildenden jedoch erst im Juli 2002 an. Die Ausbildung umfasst insgesamt 4 Semester. Dabei liegen die Schwerpunkte der Ausbildung auf einem handlungsorientierten Konzept mit Schwerpunkten in E-business und EU-Kompetenzen. Das KEm Team hat im März 2003 in dem Arbeitspapier „Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des KEM-Projektes“ Qualitätsmerkmale für die Ausbildung festgelegt. Dabei werden verschiedene Ansprüche an den Unterricht, die Modellierung des Lernbüros und die Verknüpfung des Lernbüros mit dem begleitenden Unterricht gestellt. Das KEm-Projekt setzt grundsätzlich für den handlungsorientierten Unterricht problemorientiertes Lernen anhand von praxisrelevanten Aufgaben voraus. Die verwendeten Ausgangssituationen sind zu situieren und komplex zu gestalten. Die Lernfirma soll so modelliert sein, dass sie es den Schülern ermöglicht, maßgebliche Lerninhalte zu begreifen. Ausgegangen wird dabei von den Geschäftsprozessen. Diese sollen erst ungestört und später dann mit Störungen ablaufen. Der Bezug zur Wertschöpfungsebene, dem Rechnungswesen mit Statistik und Kosten- und Leistungsrechnung, soll ständig mit einbezogen werden. In allen Lernfeldern soll außerdem ein volkswirtschaftlicher Bezug hergestellt werden. In späterem Verlauf soll dann der Großhandel durch eine Produktion ergänzt werden (vgl. TRAMM et al. 2003, S. 1 ff.).

Die aktuelle Situation im Lernbüro im Mai 2003 wird von Studenten der Universität Hamburg wie folgt aufgenommen (vgl. BINGE et al. 2003):

Die Firma, mit der das Lernbüro arbeitet, ist ein Fahrrad-Großhandel mit dem Namen „PowerBikes GmbH“ mit Sitz in Hamburg-Farmsen. Dementsprechend steht der Handel mit Fahrrädern und Zubehör im Vordergrund der Aktivitäten. Die Teilnehmer durchlaufen während des Projektes gruppenweise die verschiedenen Abteilungen Einkauf, Verkauf, Lager und Buchhaltung. In den jeweiligen Abteilungen arbeitet jeder „Durchgang“ an den gleichen Inhalten anhand verschiedener Geschäftsfälle. Die Verweildauer in den Abteilungen beträgt etwa sechs Wochen. In der Buchhaltung wird, im Gegensatz zu den anderen Abteilungen, arbeitsgleich gearbeitet. Die Lehrer übernehmen in Form einer Außensteuerung die Funktionen von Kunden und Lieferanten. Zum Zeitpunkt der Ist-Analyse ist eine ausreichende Versorgung der Teilnehmer mit Arbeitsaufträgen nicht gegeben. Einige Teilnehmer sind deutlich langsamer in der Abwicklung ihrer Aufgaben als andere. Definitiv entspricht das Bearbeitungstempo jedoch nicht dem in einem realen Unternehmen. Das „Tagesgeschäft“, Ein- und Verkäufe ausgerichtet am Lagerbestand, bildet die Grundlage der Aktivitäten. Darauf aufbauend werden kaufmännische Probleme in den Prozess mit eingebunden: „Der Fokus zu Beginn der jeweiligen Abteilungsphase liegt zunächst auf dem sogenannten „Tagesgeschäft“, in dem Ein- und Verkaufsvorgänge unter Berücksichtigung des Lagerbestandes verstärkt durchgeführt werden. Weiterführend werden dann kaufmännische Probleme in den Prozess eingeflochten, bearbeitet und auch besprochen (BINGE et al. 2003, S. 5).“

Das Rechnungswesen ist zum Zeitpunkt der Ist-Analyse arbeitsgleich organisiert. Arbeitsteilige Buchungen sind aufgrund der geringen Anzahl der Belege von den anderen Abteilungen nicht möglich. In der Buchhaltung wird zunächst das Vorjahr aufgearbeitet und anschließend, wenn es zeitlich möglich ist, das aktuelle Geschäftsjahr. Problematisch ist die Buchung komplexer Buchungssätze, da die dazugehörigen Belege von den anderen Gruppen erst gegen Ende einer Sequenz erstellt werden, und folglich die erste Gruppe im Rechnungswesen diese erst gegen Ende ihrer „Buchhaltungsphase“ erhalten kann: Es kommt „(...) dazu, dass die erste Gruppe nicht genügend Belege aus den anderen Abteilungen bekommt und von außen neue Belege eingespielt werden müssen (BINGE et al. 2003, S. 18).“ Der Komplexitätsgrad des Rechnungswesens lässt sich anhand der Bilanz und GuV feststellen:

Bilanz zum 31.12.2002		PowerBikes GmbH	
B. Umlaufvermögen		A. Eigenkapital	
I. Vorräte	151.522,20	I. Gezeichnetes Kapital	10.000,00
II. Forderungen		II. Jahresüberschuss/ -fehlbetrag	106.685,91
Forderungen aus Lieferungen und Leistungen	193.893,40	Summe Eigenkapital	116.685,91
III. Schecks / Kasse / Guthaben		C. Verbindlichkeiten	
Guthaben Kreditinstitute	59.581,80	1. Verbindlichkeiten aus Lieferungen und Leistungen	295.485,64
		2. sonstige Verbindlichkeiten	74.339,43
		Summe Verbindlichkeiten	288.311,79
Summe Aktiva	404.997,70	Summe Passiva	404.997,70

Abbildung 1: Bilanz zum 31.12.2003 (vgl. FISCHER 2003)

Aus der Bilanz wird ersichtlich, dass das Rechnungswesen sehr unvollständig, und damit unrealistisch, abgebildet ist. Es existieren kein Anlagevermögen, keine langfristigen Verbindlichkeiten und kein Kassenbestand. Auch die Höhe des gezeichneten Kapitals beträgt nur 10.000 Euro. Dies bedeutet z. B., dass das Unternehmen keine Gebäude hat und keine Geschäftsräume. Auch wird nur per Bank bezahlt, da kein Kassenbestand vorhanden ist. Die Modellierungen harmonieren nicht mit der Geschichte des Unternehmens und der bereits bestehenden Rahmendaten. Zudem ist bei einer GmbH gesetzlich ein Stammkapital von mindestens 25.000,00 Euro vorgeschrieben. Die GuV liefert folgendes Bild:

Gewinn- und Verlustrechnung vom 1.9.2002 bis 31.12.2002	
PowerBike GmbH	
1. Umsatzerlöse	208.681,05
2. Materialaufwand	<u>103.206,50</u>
3. Ergebnis gewöhnlicher Geschäftstätigkeit	105.474,55
4. außerordentliche Erträge	<u>1.211,36</u>
Jahresüberschuss /-fehlbetrag	<u>106.685,91</u>

Abbildung 2: Gewinn- und Verlustrechnung vom 1. September 2002 bis 31. Dezember 2002 (vgl. FISCHER 2003)

In der Buchhaltung werden ausschließlich Wareneinkäufe und Warenverkäufe gebucht, teilweise unter Berücksichtigung von Skonti, Rabatten oder Boni. Weitere Aufwendungen und Erträge fehlen. Den Schülern ist es also beispielsweise nicht möglich, Schlussfolgerungen über den Zusammenhang von Personalaufwendungen und den Erfolg der Unternehmung zu ziehen. Die gebuchten außerordentlichen Erträge aus Transport sind unlogisch, da die Firma über keinen Fuhrpark verfügt, aber auch keine Eingangsrechnungen von Spediteuren existieren.

Jan Fischer führt die Modellierung des Rechnungswesens weiter und stellt einen komplexeren Jahresabschluss für 2002 auf (vgl. FISCHER 2003). Seine Modellierung ist die Grundlage für die Weiterentwicklung der Story. Auf die Modellierung der Story, unter Berücksichtigung der Vorgaben des Rechnungswesens und des Berufsförderungswerkes, wird im Kapitel 10.4.4 näher eingegangen.

Zum Zeitpunkt der Ist-Analyse befindet sich das Projekt „KEm“ im zweiten Semester der Fachausbildung. Neben der Bilanz und der GuV existieren bereits Modellierungen zur Story und zu den Rahmendaten des Unternehmens. Das Lernbüro beginnt im Juli 2002 mit einem Franchise-Unternehmen. Diese Idee findet jedoch bei einigen Teilnehmern und Teammitgliedern keinen Anklang und wird wieder aufgegeben. Im Mai 2003 sind folgende Unterlagen zur Modellierung vorhanden: Gesellschaftsvertrag, Geschichte des Unternehmens und einer der Filialen und die Daten des Rechnungswesens (vgl. FISCHER 2003). Die Lernbüroarbeit ist zu der Zeit weit fortgeschritten.

Der Gesellschaftsvertrag der PowerBikes vor der Modellierung enthält als Gesellschafter die Mitglieder des KEm-Teams. Dies stimmt nicht mit der Modellierung der Story überein, da dort Familie Henningsen genannt ist. Auch das Stammkapital entspricht mit 100.000 Euro nicht den Modellierungen des Rechnungswesens. Dort hätte dies berücksichtigt werden müssen. Der Gesellschaftsvertrag wird im Jahr 2002 geschlossen. Dies bedeutet aber auch, dass die PowerBikes keine „Geschichte“ besitzt, welches wiederum der modellierten Geschichte grundlegend widerspricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass viele Modellierungen zum Lernbüro existieren, diese aber nicht stimmig sind und daher kein Gesamtbild liefern. Die Frage ist, ob dieser „Zustand“ ausreichend für die Ausbildung von Bürokaufleuten ist bzw. ob die PowerBikes GbmH den Schülern eine adäquate Lernumgebung bietet. Diese Frage wird im folgenden Kapitel erörtert.

### **10.3.2.2 Bewertung der Ausgangssituation**

Die wissenschaftliche Argumentation hebt das Lernen mit Hilfen einer Lernfirma als eine Chance hervor, den traditionellen Dualismus im Denken und Handeln (vgl. TRAMM 1994) zu überwinden. Dies beruht auf der Annahme, dass Lernfirmen mehr bieten als die Möglichkeit, systematisches Wissen mit der Praxis der Sachbearbeiterperspektive zu verbinden. Im Gegenteil, sie ermöglichen den Schülern das Begreifen von betriebswirtschaftlichen oder volkswirtschaftlichen Prozessen und Strukturen durch ihr komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld. Der Grad in dem dies möglich wird, hängt allerdings maßgeblich von der Qualität des Lernbüros ab (vgl. TRAMM 2003, S. 9). Diese bestimmt sich unter anderem durch folgende Kriterien:

Das Modellunternehmen sollte eine praxisbezogene und wissenschaftsbezogene Validität aufweisen. D. h. das Modellunternehmen muss in der wirtschaftlichen Realität wiederfindbar und einordbar sein. Dabei sollte es nicht nur auf kaufmännische Tätigkeiten ausgerichtet sein, sondern muss die Konzeption des gesamten Unternehmens darstellen. Theoretische, betriebswirtschaftliche Probleme sollten sich anhand der Unternehmensdaten nachvollziehen bzw. erarbeiten lassen. Dabei muss die gesamte Konzeption des Unternehmens jedoch vorrangig auf die Lernziele abgestimmt werden, damit die Schüler relevante Inhalte anhand der Firma lernen können. Das System des Modells muss den Schülern erlauben eigene Erfahrungen zu machen, aus denen sie schlussfolgern können. Dies ist nur in einem Unternehmen möglich, in dem die Schüler einen Handlungsspielraum haben, der über die kaufmännische Sachbearbeitertätigkeit hinausgeht. Weiterhin besteht die Forderung, das situiert erlernte Wissen mit der wissenschaftsbezogenen Systematik zu verbinden und somit Wissen zu reflektieren und zu systematisieren. Dieser Bereich hängt jedoch auch weitgehend von der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden ab (vgl. TRAMM 1996, S. 76 f., TRAMM 2003, S. 9 ff.). Tramm hebt das Lernen im und am Modell hervor. Im Modell lernen die Schüler aus der Sicht des Mitarbeiters und bauen ihr bereits vorhandenes Wissen aus. Beim Lernen am Modell wird das Modell selbst jedoch zum Thema und ermöglicht den Schülern den Blick aus der Vogelperspektive. Dies hilft den Schülern beim Systematisieren und dem Transfer von Wissen (vgl. TRAMM 2003, S. 11).

Die PowerBikes GmbH mit dem Stand vom Mai 2003 kann die o. g. Kriterien eines Lernbüros nicht erfüllen. Die teilweise fehlende oder unstimmige Datenstruktur verhindert dies. Das Unternehmen lässt sich zwar (nach einigem Suchen) in der Realität wiederfinden, es bildet jedoch kein vollständiges Unternehmen ab. Es fehlen neben der Wertebene z. B. eine Unternehmenskultur; ein Leitbild. Aufgrund der fehlenden Daten im Rechnungswesen können theoretische, betriebswirtschaftliche Probleme anhand der PowerBikes nicht nachvollzogen werden. Die PowerBikes ermöglicht lediglich ein Lernen aus der Sachbearbeiterperspektive. Im Rechnungswesen ist diese Perspektive allerdings durch die fehlenden Daten nicht realistisch. Diese Tatsachen verhindern auch eine weitere Systematisierung des „im Modell erlernten“ durch „Lernen am Modell“.

Aus der Darstellung der Ausgangssituation ist ersichtlich, dass das Lernbüro des KEM-Projektes nicht den eigenen Ansprüchen genügt und auch nicht den Kriterien eines Lernbüros aus wissenschaftlicher Sicht. Kurzum: Die Modellierung der PowerBikes bildet nicht genügend Komplexität ab. Geschäftsprozesse und Wertschöpfungsprozesse sind im Unternehmen nicht stimmig bzw. gar nicht abgebildet. In der PowerBikes werden die Vorgänge in einem Unternehmen nicht realistisch dargestellt. Daher ermöglicht die Lernfirma den Schülern nicht das Begreifen der notwendigen Strukturen, Prozesse und Phänomene.

Der Ist-Zustand vom Mai 2003 bzw. die Rahmendaten und das Rechnungswesen im Projekt sind im Verlauf des Projektes nicht wesentlich verändert worden. Dies macht die Dringlichkeit einer Neu-Modellierung deutlich. Im Projektseminar „Praxisnahe Modellierung ökonomischer Systeme in kaufmännischen Curricula“ im Wintersemester 2003/04 entsteht daher die Aufgabe, die Geschichte und die Rahmendaten neu zu modellieren. Diese Aufgabe ist Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit. Veränderungen, die sich durch Modellierungen des fortlaufenden Lernbüro-Alltages bzw. des nach dem zweiten Semester folgenden Personal-Projektes ergeben, werden mit in die neue Konzeption einbezogen. Die theoretischen Ansätze, die im folgenden Kapitel betrachtet werden,

sollen bei der Modellierung sowohl Anhaltspunkte und Ideen, als auch Begründungen bzw. Rechtfertigungen für die Situierung liefern.

### 10.3.3 Theoretische Grundlagen

#### 10.3.3.1 Konstruktivistische Ansätze zur Gestaltung von Lernumgebungen

Wissenserwerb erfolgt nach konstruktivistischen Erkenntnissen als aktiver und konstruktiver Prozess. Dies bedeutet, Wissen ist nicht an sich „vermittelbar“, sondern kann nur vom Subjekt selbst in der jeweiligen Situation aufgebaut werden. Jeder Lernende verbindet es mit eigenen Erfahrungen und Erlerntem. Jedes Lernen ist individuell und subjektiv. Aus diesem Grund steht der konstruktivistische Ansatz im Gegensatz zur traditionellen Wissensvermittlung, welche ein zu vermittelndes Wissen deklariert und als Lernziel definiert. Diese Art der Wissensvermittlung ist geprägt durch „dualistisches Denken“, d. h. der Trennung von Denken und Handeln, welches in unserer Kultur historisch verankert ist (vgl. TRAMM 1994). Es wurde jedoch festgestellt, dass diese Art der Lehrmethode bei den Schülern „inert knowledge“ also „Träges Wissen“ hervorruft, welches nur in den Situationen, in denen es erlernt wurde, anwendbar ist. Dies führt dazu, dass den Schülern Problemlösekompetenzen fehlen. Beim Konstruktivismus hingegen werden Lernumgebungen, die Lernprozesse ermöglichen, geschaffen. Dabei soll das selbstständige Arbeiten, Bearbeiten, Suchen von Informationen und das Treffen und Begründen von Entscheidungen gefördert werden. Shuell schreibt: „(...) it is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does“ (SHUELL 1986, S. 429). Aus konstruktivistischer Sicht kann Lernen als ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess gesehen werden (vgl. SHUELL 1986, S. 430). Die Auseinandersetzung mit der Umwelt bewirkt beim Lernenden einen Lernprozess; der Lernende und der Lerngegenstand wirken wechselseitig aufeinander. Voraussetzung hierfür ist die Motivation der Lernenden. Diese sollte intrinsisch sein, d. h. die Person ist motiviert eine Handlung wegen ihrer selbst durchführen. Diese Motivation beruht auf Bedürfnissen des Menschen nach Kompetenz und Selbstbestimmung. Intrinsische Motivation basiert auf dem reinen Interesse der Lernenden am Lerngegenstand (vgl. SCHMIDT 2000, S. 20).

Ein weiteres Merkmal konstruktivistischer Lernumgebungen ist das selbstgesteuerte Lernen. Dies meint nicht das „Alleinlassen der Schüler in unstrukturierten Situationen“ (vgl. SCHMIDT 2000, S. 23), sondern räumt den Schülern gewisse Freiheiten ein, selbstständig zu entdecken und zu forschen. Dies geschieht jedoch in einem strukturierten Rahmen und im Kontakt zur Lehrperson. Das Feedback der Lehrperson wird zur Unterstützung der sich herausbildenden Kompetenzen als elementar wichtig erachtet. Allgemeine Designprinzipien konstruktivistischer Lernumgebungen werden im Folgenden erläutert (vgl. SCHMIDT 2000, S. 39 ff.):

##### Authenzität und Situiertheit

Ein Design wird als authentisch bezeichnet, wenn es das private oder berufliche Umfeld der Lernenden betrifft und der Lernprozess realistische, problemhaltige Situationen, anhand derer die Schüler lernen können, abbildet.

##### Selbstregulierung

Dieses Prinzip besagt, dass die Lernenden ihre Informationen selbstständig verarbeiten und somit ihr Lernverhalten entsprechend den eigenen Zielsetzungen und Bedürfnis-

sen regulieren. Es schließt auch die Selbstinstruktion und Selbstkorrektur mit ein. Die Lehrperson soll Kontrolle und Steuerung nach Möglichkeit abgeben.

#### Multiple Kontexte und Perspektiven

Die Transferproblematik, d. h. das Problem der Lernenden, Wissen von einem Sachverhalt auf einen anderen zu übertragen, soll durch multiple Kontexte gemindert werden. Ein Lerngebiet sollte dabei in unterschiedlichen Fächern zu unterschiedlichen Sachverhalten und unterschiedlichen Zielsetzungen thematisiert werden.

#### Komplexität

Im Gegensatz zur normalerweise üblichen Reduktion von Lerninhalten soll bei konstruktivistischen Lernumgebungen eine natürliche Komplexität, welche für Authentizität sorgt, erhalten bleiben. Dies ermöglicht den Schülern Probleme zu erkennen und eigenständig Lösungswege zu erarbeiten. Um eine Motivation bei den Schülern zu erhalten, ist es jedoch notwendig, Aufgaben eines mittleren Schwierigkeitsgrades zu konzipieren. Dabei sind die Konstitution und das Vorwissen der Schüler zu beachten.

#### Sozialer Kontext

Dieses Design-Kriterium legt Wert auf die Arbeit in Lerngruppen und auf die Hinzuziehung von Experten oder der Lehrperson. Dies ermöglicht nicht nur das Lernen von sozialen Kompetenzen, sondern erleichtert auch den Transfer von Wissen. Durch Kommunikation in der Gruppe werden die einzelnen Kompetenzen und Sichtweisen der Gruppenmitglieder in das kollektive Wissen eingebracht und von den Einzelnen individualisiert.

### 10.3.3.2 Die Theorie der „Anchored Instruction“

Der Anchored Instruction Ansatz ist ein theoretischer Ansatz mit dem Anspruch die konstruktivistischen und situierten Designkriterien zu erfüllen. Im folgenden Abschnitt wird diese Theorie näher erläutert.

Anchored Instruction, auch Synonym für „Jasper-Woodbury-Abenteuer“, ist eine videobasierte, konstruktivistische Unterrichtskonzeption, welche zuerst für den Mathematikunterricht für 11 bis 14-jährige Schüler entwickelt wurde. Das Forscherteam mit dem Namen „Learning Technology Center (LTC) at Peabody College, entwickelte diese Theorie an der Vanderbilt University Ende der 80er Jahre. Basis des Unterrichts sind Videoeinheiten von je ca. 15 bis 25 Minuten pro Episode. Sie enthalten den inhaltlichen Anker, der aus einer impliziten, komplexen Problemsituation besteht, vor die ein Protagonist im Film gestellt wird. Dieser „Anker“ soll das Interesse bei den Schülern wecken. Sie sollen stellvertretend für den Protagonisten das spezifische und damit verbundene bzw. folgende Probleme lösen. Wichtig ist die narrative Struktur der Geschichten, denn durch sie sollen die Schüler motiviert werden, stellvertretend für den Protagonisten, das Problem zu lösen. Sie sollen ihr bereits vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verbinden, ihr eigenes Wissen erkennen und anwenden. Die Schüler erhalten Begleitmaterial für jede Episode. Bei der Herausarbeitung der Sub-Probleme stellen sich die Schüler entsprechende Fragen und stellen Hypothesen für Lösungsmöglichkeiten auf (vgl. SCHMIDT 2000, S. 60 ff.).

Die Jasper-Woodbury-Serie geht dabei von 7 elementaren Designkriterien aus (vgl. SCHMIDT 2000, S. 66 ff.). Die videobasierte Präsentation des Instructionsdesigns wird als ideal angesehen, da sie u. a. vielfältige Informationen liefern kann und somit kom-

plexere Zusammenhänge auch in kürzerer Zeit dargestellt werden können. Zur Überwindung des „Trägen Wissens“ werden die Aufgaben in „stories“ verpackt. Somit erlangen sie einen authentischen Kontext in einer komplexen Situation. Diese Aufgaben sollen auf diese Weise eine Herausforderung für die Schüler darstellen und die Schüler an Aufgaben erinnern, die sie auch im täglichen Leben zu lösen haben. Die Geschichte in den Videos ist jedoch zum Ende hin „offen“. Dies soll zum generativen Problemlösen führen – d. h. die Schüler sollen stellvertretend das Problem lösen. Dazu gehört, das auftretende Problem und Sub-Probleme zu identifizieren und Problemlösestrategien zu entwickeln. Die Schüler werden über das Fachliche hinaus zur Reflexion ihres eigenen Problemlöseverhaltens angehalten. Die erforderlichen Daten zur Lösung des Problems sollen in der Geschichte enthalten sein. Die Schüler sollen dabei selbstständig über relevante und irrelevante Daten entscheiden. Jedes Abenteuer enthält mindestens 15 Sub-Probleme. Dies soll verhindern, dass Schüler aufgrund der Komplexität der Aufgabe vorschnell aufgeben oder demotiviert werden. Die Schüler erhalten durch die paarweise Anwendung der Abenteuer eine Möglichkeit, bereits erworbenes Wissen zu festigen und zu übertragen. In den Jasper-Woodbury-Episoden sind zwar alle Informationen enthalten, trotzdem sollen zusätzlich fächerübergreifende Bezüge hergestellt werden.

Die vorherrschende Sozialform im Klassenraum ist die Gruppenarbeit. Dabei werden verschiedene Formen unterschieden: Beim „whole class model“ wird das Abenteuer im Klassenverband gemeinsam gelöst. Beim „whole class/small group model“ wird das Abenteuer im Plenum generiert, aber in einzelnen, kleineren Gruppen gelöst. Im Klassenverband wird dann später die beste gemeinsame Lösung gefunden.

### **10.3.3.3 Der Ansatz des „Goal-Based Scenario (GBS)“**

Der Goal-Based-Scenario Ansatz ist ein anderer theoretischer Ansatz zu konstruktivistischen Lernumgebungen. Dieser Ansatz wurde an der Northwestern University am Institute for Learning Sciences von Roger Schank entwickelt. Er gleicht dem Anchored Instruction Ansatz insofern, als dass er auch auf Situiertheit beruht und beide das authentische Üben von Fertigkeiten als elementar ansehen (vgl. SCHANK et al. 1993/94a, S. 307). Es gibt jedoch auch einen gravierenden Unterschied. Dieser liegt in dem Element „goal-based“. Das Goal-Based Scenario macht den Teilnehmer zum aktiven Mitspieler. Dies steht im Gegensatz zur Anchored Instruction, in dem der Lernende eine Situation auf Video präsentiert bekommt, und sich dann mit den Materialien auseinandersetzen muss. Beim AI-Ansatz ist es möglich, dass sich der Lernende mit der Aufgabe identifiziert. Im GBS ist die Grundlage jedoch, dass der Lernende die Aufgabe aufgrund seines Interesses erledigen möchte. Der Lernende wird motiviert ein Problem zu lösen, indem er es zu seinem eigenen Ziel macht. Die zu erledigenden Aufgaben fallen dabei natürlicherweise als Teil des Problemlöseprozesses an (vgl. SCHANK et al. 1993/94a, S. 307).

Ein GBS ist eine Art „Learning by doing“ Aufgabe. Diese Aufgabe ist begrenzt durch bestimmte Rahmenbedingungen bezüglich des verwendeten Materials, der Umgebung in welcher der Lernende arbeitet, der Ziele, die der Lernende verfolgen wird und der Ressourcen, die dem Lernenden zugänglich gemacht werden (vgl. SCHANK et al. 1993/94a, S. 305). Ein GBS kann aus verschiedenen Ausgangssituationen gebildet werden. An diese Situation sind Kriterien gebunden, die im Folgenden erläutert werden.

Das GBS geht davon aus, dass Wissen nur nützlich ist, wenn es auch gebraucht bzw. angewandt wird und vor allem angewandt werden kann. Erst dann ist es wertvoll für den

Schüler. Die Schüler sollen lernen, dass bestimmtes Wissen sie dazu befähigt, bestimmte Aufgaben zu erfüllen, Ziele zu erreichen. Das GBS ist daher darauf ausgelegt, dass die Schüler ein System verstehen und nicht nur Fakten wiederholen können. "The systems differ from facts in that knowing a system entails understanding a functional process, whereas, in one sense knowing a fact as a fact simply means the ability to recall it (SCHANK et al. 1993/94a, S. 312)." Dabei reicht es nicht ein System darzustellen und den Schülern zu präsentieren, da es sich nicht mit den Zielen der Schüler deckt. Es sollte vielmehr ein Ziel herausgearbeitet werden, mit dem die geforderten Fertigkeiten erlernt werden können (vgl. ebenda). Hierbei ist besonders wichtig, dass nicht jeder Schüler die gleichen Ziele hat. Nach GBS wird auch nicht gewünscht, dass jeder Schüler die gleichen Fertigkeiten lernt. Jeder Schüler sollte nach seinen Begabungen und Interessen lernen. Dies erhöht die Chancen, dass die Schüler ihre Aufgaben hingebungsvoll wahrnehmen. „It is neither plausible nor desirable to teach the same set of skills to every student, however. People’s interest and goals vary. Students are more likely to learn a skill if it is one they have chosen to study or one for which they have great aptitude.“(ebenda) Zentrales Element des GBS ist das Aneignen von Fertigkeiten ("skills").

Ein Goal-Based Scenario setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen, die aus der folgenden Abbildung entnommen werden können:

Die Komponenten eines GBS

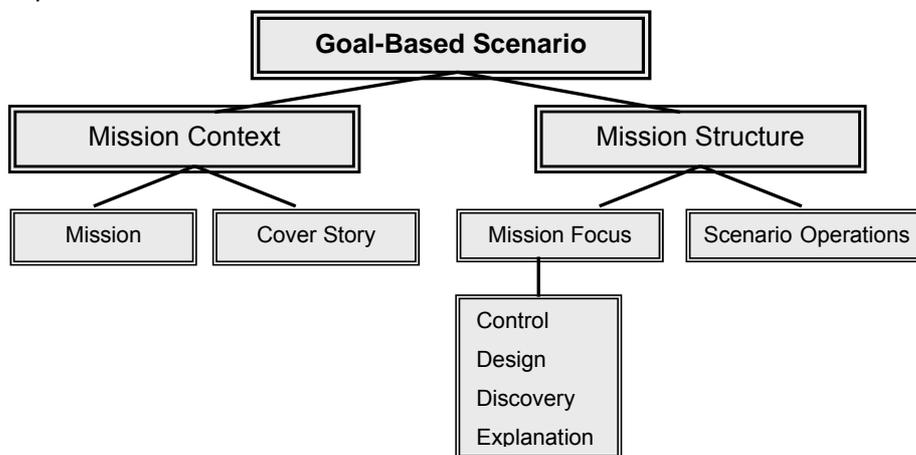


Abbildung 3: Die Komponenten eines GBS

Ausgangspunkt für das GBS sind die zu erlernenden Fertigkeiten (Skills). Sie entscheiden über das GBS. Fertigkeiten zu haben, bedeutet die Fähigkeit zu haben, ein Ziel durch die Ausführung bestimmter Pläne erreichen zu können. Der Designer des GBS legt die zu erlernenden Skills fest. Diese Fertigkeiten können in Form eines GBS unterrichtet werden. Sie unterscheiden sich von einem „Bündel von Fertigkeiten“, welche unter einem bestimmten Begriff zusammengefasst werden und das Können einer Anzahl von Fertigkeiten wie z. B. Personalführung bezeichnen. Letztere eignen sich nicht für ein GBS (vgl. Schank 1993/94b, S. 441 f.). Durch das Erlernen der Fertigkeit wird sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen bei den Schülern generiert, denn einer Fertigkeit liegt sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen zugrunde. Wenn die

Schüler wissen, wie sie etwas tun müssen (prozedurales Wissen), wissen sie automatisch etwas über den Lern-Gegenstand (deklaratives Wissen) (vgl. ZUMBACH 2002, S. 4). Der Aufbau eines GBS besteht aus zwei Hauptsträngen, dem „Mission Context“ und der „Mission Structure“.

Der „Mission Context“ (Kontext) besteht aus der „Cover Story“ (der Rahmenhandlung) und der „Mission“ (dem Handlungsziel). Die „Mission“ ist dabei das eigentliche Ziel des GBS, welches von den Schülern erreicht werden soll. Dieses Ziel sollte einen angemessenen Komplexitätsgrad aufweisen, um die Schüler zu motivieren. Bedeutend ist ein Realitätsbezug, da dies den Schülern die Möglichkeit gibt, ihr Wissen in anderen Situationen anzuwenden und es die Wahrscheinlichkeit des Transfers erhöht. „Auf jeden Fall aber sollte die Mission einen klaren und eindeutigen Bezug zur Realität aufweisen. Erst dadurch entsteht die Verbindung zur praktischen Anwendung der zu erwerbenden Fertigkeiten im Alltag, was wiederum die Wahrscheinlichkeit eines späteren Transfers des Wissens erhöht (ZUMBACH 2002, S. 6).“ Die Mission sollte einerseits die Lernenden nicht unterfordern, andererseits aber auch nicht überfordern. Sie muss für den Lernenden schlüssig und transparent sein. Die „Cover Story“ (die Rahmenhandlung) ist die Basis unter welcher die Mission verfolgt wird. Sie verdient besondere Beachtung, da sie für die Motivation der Schüler relevant ist. Die Rahmenhandlung bildet die Prämissen, sozusagen die Voraussetzungen, unter denen die Lernenden an die Aufgabe herangehen. Die Rahmenhandlung legt die Situation fest und begrenzt somit auch die Mittel und Handlungsmöglichkeiten, die zur Verfügung stehen. Dabei sollte sie möglichst authentisch sein und einen Bezug zur Realität herstellen: „Durch die Rahmenhandlung wird festgelegt, welche Situation vorliegt und welche Mittel und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Es wird eine authentische Situation geschaffen, die es Lernenden ermöglicht einen Bezug zur Realität herzustellen und zu einem gewissen Grad auch die Integration des Lernenden in das Lernprogramm gewährleistet (ZUMBACH 2002, S. 7).“

Die Mission Structure (Struktur) wiederum ist unterteilt in „Mission Focus“ (Fokus bzw. Schwerpunkt) und „Scenario Operations“ (Operationen bzw. Handlungsmöglichkeiten). Die „Mission Structure“ definiert die Pläne, welche zur „Cover Story“ passen, genauer. Sie gibt den Weg an, den ein Lernender nimmt auf seiner „Mission“. Der „Mission focus“ gibt an, auf welche Art und Weise die Schüler arbeiten sollen. Der „Mission focus“ ist eng mit dem „Mission Context“ verbunden. Durch den Focus entscheidet sich, welche Art von Fertigkeiten erlernt werden sollen. Dabei wird unterschieden zwischen „design“ (Gestalten), „explanation“ (Erklären), „discovery“ (Entdecken) und „control“ (Steuern und Kontrollieren) Aufgaben. Ein GBS muss nicht auf eines der Fertigkeiten festgelegt werden, aber es sollte klar sein, welche Fertigkeiten enthalten sind. „Scenario Operations“ bezeichnet die konkreten Handlungsmöglichkeiten, die ein Schüler hat (vgl. SCHANK u. a. 1993/94a, S. 318 ff.).

Die sieben zentralen Design-Kriterien für ein GBS sind: Thematic coherence (Thematischer Zusammenhang), Realism/richness (Realismus), Control/Empowerment (Kontrolle, Befähigung), Challenge consistency (stetige Herausforderung), Responsiveness (Reaktionsfähigkeit), Pedagogical goal support (Pädagogische Ziel-Unterstützung) und Pedagogical Goal Resources (Pädagogische Ziel-Hilfe).

„Thematic coherence“ besagt, dass alle Komponenten des GBS in einem relevanten Zusammenhang zum Ziel bzw. den Vorgaben stehen müssen, damit die Schüler ein Erfolgsgefühl bei ihrer Arbeit haben. Auch wird verlangt, dass das GBS angemessen realistisch („Realism/richness“) ist, damit die Lernenden es auf ihre „Alltagswelt“ übertragen

können. Zudem sollten die Fertigkeiten in verschiedener Art und Weise auftauchen, damit der Schüler diese festigt. Das Kriterium „Control/Empowerment“ besagt, dass es von Bedeutung ist, dass die Schüler selbstbestimmend die Aufgaben ausführen oder beenden. Dies sorgt für intrinsische Motivation und gibt den Schülern ein Gefühl für den Wert ihrer neu erworbenen Fertigkeiten. „Challenge consistency“ bedeutet, dass die Anforderungen an die Schüler einen gleichbleibenden Schwierigkeitsgrad haben sollten, um zu vermeiden, dass Schüler über- oder unterfordert werden. Der Punkt „Responsiveness“ hebt die Wichtigkeit von Feedback hervor. Ein GBS sollte den Schülern jederzeit angemessenes Feedback über ihre Handlungen geben, damit sie den Nutzen und die Auswirkungen ihrer Handlungen erkennen können. Das Hauptmerkmal eines GBS ist seine Orientierung an den zu erlernenden Fertigkeiten. Daher ist ein elementares Kriterium der „Pedagogical goal support“; die Unterstützung der Zielerreichung durch den Lehrer, damit ein GBS die Entwicklung der Fertigkeiten unterstützt und die Schüler nicht auf „Umwege geraten“. Unter „Pedagogical goal resources“ wird verstanden, dass die Schüler auf ihrem Weg die Hilfe, die sie benötigen z. B. in Form von unterstützendem Material oder Informationen, durch das GBS bekommen.

An das GBS-Design werden verschiedene Anforderungen gestellt. Die Story bildet den Rahmen, innerhalb derer die Mission modelliert werden kann. Außerdem ist die Mission abhängig von der zu erlernenden Ziel-Fertigkeit. Dem Schüler sollte sein Ziel klar und erreichbar sein. Er sollte motiviert sein, das Ziel zu erreichen, daher sollte das im GBS entworfene Ziel bereits beim Schüler vorhanden sein oder dieser sollte willig sein, es als sein Ziel aufzunehmen. Je weiter gefasst das Ziel ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine größere Anzahl von Schülern ins „Boot“ geholt wird. Es darf jedoch nicht zu allgemein sein, da es dann wahrscheinlich keinen mehr interessieren würde. Die Fertigkeiten sollten in einer realistischen Umgebung situiert sein, damit die Schüler diese auch in anderen Situationen anwenden können. Die Mission sollte dem Schüler die Freiheit geben, zu entscheiden, wie das Problem zu lösen ist. Nachdem die Mission festgelegt ist, sollte über den Mission Fokus entschieden werden. Die Mission ist ausschlaggebend dafür, für welchen, oder welche Kombination, der vier Fokusse Steuern und Kontrollieren, Gestalten, Beschreiben oder Entdecken, sich entschieden wird. Der Schüler soll sich durch den Fokus verantwortlich fühlen für seine Aufgaben (und selbstständig arbeiten) und dadurch eine starke Motivation erhalten. Gleichzeitig soll der Schüler generelle Problemlösefähigkeiten verbessern. Das Mittel des Fokus sollte den Schülern Rückmeldungen über den Erfolg oder Misserfolg ihrer Arbeit liefern. Nach der Mission und dem Mission Fokus wird die Cover Story spezifiziert. Mit der Mission zusammen formt sie den Kontext des GBS. Sie legt den Rahmen für das GBS fest; d. h. welche Rolle der Lernende spielt, wo es stattfindet und andere Details. Gut geeignet sind Storys, bei denen die Schüler eine Rolle übernehmen, die sie entweder von sich aus gerne übernehmen möchten oder die sie sich unter normalen Umständen nicht trauen würden zu übernehmen. Auf jeden Fall sollte der Schüler nach Möglichkeit eine starke Emotion mit dem GBS verbinden. Die Cover Story enthält drei Dinge: Die Rolle (the role), den Aufbau (the setup) und die Szenen (the scenes). Die Rolle definiert, welche Rolle der Schüler spielt. Die Rolle ist ausschlaggebend für die Herangehensweise an die Mission, denn dies kann aus verschiedenen Perspektiven sehr unterschiedlich geschehen. Die Story muss erklären, warum ein bestimmter Vorgang/Operation (Scenario Operation) sinnvoll ist, um das Ziel der Mission zu erreichen. Zuletzt werden die Operationen, die ein Schüler vornehmen wird, festgelegt. Die Operationen und deren Konsequenzen sollten für den Schüler transparent sein und ihm Feedback über Erfolg oder Misserfolg geben. Je größer die Auswahl an Operationen, aus denen ein Schüler

wählen kann, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser das Gefühl der Kontrolle hat.

### **10.3.4 Entwicklung der Story 1 und 2**

Die Entwicklung der Story für die PowerBikes ist zweigeteilt. Zum einen wird eine Geschichte, welche die Vergangenheit des Unternehmens schildert (Story 1), modelliert, zum anderen wird eine Geschichte für das 1. und 2. Semester des Folgelehrganges von KEm konstruiert (Story 2). Der Folgelehrgang startet im Juli 2004. Zusätzlich werden die Rahmendaten durch den Gesellschaftsvertrag, das Unternehmensleitbild und der Handelsregistrauszug abgebildet. Die Story wird in 1 und 2 unterschieden, da ein aktueller Bezug notwendig ist, um z. B. ein für die Schüler emotionales und aktuelles GBS zu entwickeln. Die Vergangenheit liefert notwendige Rahmendaten, ist vom Schüler aber weiter entfernt, da die Dinge bereits „abgelaufen und passiert sind“. Die Schüler bekommen durch die Story 1 und den Gesellschaftsvertrag bzw. Handelsregistrauszug Informationen, die sie benötigen, um das Ziel eines GBS oder eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements zu erreichen. Auf den Zusammenhang der bereits erläuterten Theorien und der Modellierung der Geschichte wird im Kapitel 10.4.5 näher eingegangen.

#### **10.3.4.1 Pragmatische Vorgaben durch das BFW und das Rechnungswesen**

Die Basisdaten für die Story 1 werden zusammen mit dem Leiter des Lernbüros am BFW entwickelt, damit diese den Wünschen der Lehrenden entsprechen. Anschließend wird die Geschichte ausgearbeitet und erweitert.

Durch das BFW wird vorgegeben, dass es sich um einen Großhandel für Fahrräder handeln soll mit Sitz in der August-Krogmann-Str. in Hamburg-Farmsen; dem Sitz des BFW. Vom BFW wird außerdem ein Familienbetrieb gewünscht, welcher nicht selbst produziert. Im Verlauf der Firmengeschichte soll die Firma außerdem in eine GmbH umgewandelt werden. Das BFW wünscht sich eine komplexe, aber übersichtliche Unternehmensgeschichte.

Das BFW führt zur Zeit der Modellierung der Story das „Personal-Projekt“ durch. Dabei handelt es sich um ein Modul von mehreren Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Themen im Personalbereich. Dies geschieht losgelöst vom Rahmen des Lernbüros, jedoch nicht unabhängig von den Rahmendaten der PowerBikes. Entsprechend wird zu dem Zeitpunkt ein Organigramm für die PowerBikes entwickelt. Durch das Projekt wird festgelegt, dass der bisherige Geschäftsführer, Herr Specht, im Jahr 2003 von Herrn Bartels abgelöst wird.

Der Gesellschaftsvertrag der PowerBikes wird in Anlehnung an den bereits existierenden Gesellschaftsvertrag modelliert. Bei der Modellierung werden die Vorgaben durch das Personalprojekt und das Rechnungswesen berücksichtigt.

Das Rechnungswesen, modelliert von Jan Fischer, wird ausgehend von den Personalkosten (vorgegeben durch das Personalprojekt) entwickelt. Die Modellierung der Basisdaten, wie z. B. die Höhe des Anlagevermögens, wird zusammen mit dem BFW-Team erarbeitet. Ausgegangen wird dabei von Verhältniskennzahlen der Deutschen Bundesbank für Großhandelsunternehmen. Anschließend wird dies von Jan Fischer ausgearbeitet. Die von ihm entwickelten Daten müssen jedoch noch mit dem Ausbildungsteam

abgestimmt werden. Bei der Modellierung gemäß den Verhältniskennzahlen ergeben sich unerschwinglich hohe Beträge für die Verbindlichkeiten gegenüber Kreditinstituten. Das Sachanlagevermögen rechtfertigt keine Verbindlichkeiten in Höhe von 600.333,33 Euro. Eine „Umschichtung“ der Positionen erfordert eine Abstimmung mit dem KEm-Team. Durch die Excel-Software ist dann eine schnelle Anpassung der Daten möglich. Die neue Bilanz und GuV zum Jahresende 2002 nach der Modellierung von Jan Fischer sieht wie folgt aus:

Bilanz PowerBikes zum 31.12.2002

Aktiva	Passiva
<b>Anlagevermögen</b>	<b>Eigenkapital</b>
Imm. Vermögensgegenstände 11.612,00	Gezeichnetes Kapital 160.000,00
Grundstücke, grundstücksgleiche	Kapitalrücklage 0,00
Rechte und Bauten einschl. auf fremden	Gewinnvortrag 63.640,00
Grundstücken 274.833,00	Jahresüberschuss/-fehlbetrag 38.080,00
Technische Anlagen u. Maschinen 20.119,00	
Betriebs- und Geschäftsausstattung	<b>Rückstellungen</b> 58.584,62
84.858,00	
	<b>Verbindlichkeiten</b>
<b>Umlaufvermögen</b>	Verbindl. ggü Kreditinstituten. 600.333,33
Vorräte 513.688,00	Verbindlichkeiten aus L. u. L. 468.360,51
Forderungen aus L. u. L. 440.448,60	Sonstige Verbindlichkeiten 58.584,62
Sonstige Forderungen 43.439,86	
Kasse und Guthaben bei	
Kreditinstituten 58.584,62	
<b>1.447.583,08</b>	<b>1.447.583,08</b>

Abbildung 4: Bilanz PowerBikes zum 31.12.2002 (vgl. FISCHER 2003)

Ausgehend von dieser Bilanz werden Modellierungen der Story vorgenommen.

Gerhard Hoppe bringt 1953 das Grundstück und die Lagerhalle in das Unternehmen mit ein. Beides wird 1982 neu bewertet und in Form einer Sachanlage (Grundstück und Lagerhalle) in die GmbH eingebracht. Das Stammkapital von 160.000,00 Euro, stimmt jetzt mit dem Gesellschaftsvertrag der PowerBikes überein. Gesellschafter der GmbH sind Gerhard und Rainer Hoppe. 1989 wird das Geschäft ausgeweitet. Dabei wird das Büro in die August-Krogmann-Str. verlegt und die Büroausstattung erneuert. Die Lagerhalle wird modernisiert. Der Umbau schlägt mit 364.040,00 Euro zu Buche. Zusätzlich wird ein neues Regalsystem in Höhe von 175.300,00 Euro angeschafft. Die Renovierung des gemieteten Bürogebäudes wird in Höhe von 240.000,00 Euro in das Sachanlagevermögen eingebracht. Zusätzlich werden noch Büromöbel in Höhe von 42.560,00 angeschafft. In der Geschichte der PowerBikes werden zwei Kredite aufgenommen. Mit dem ersten Kredit wird 1982 der Kauf der Mountainbikes finanziert. Von diesem wird angenommen, dass er Ende 2002 bereits abbezahlt ist. Der zweite Kredit wird 1989 für den Umbau und die Renovierung der Lagerhalle und des Büros benötigt. An dieser

Stelle stimmen die Modellierungen des Rechnungswesen und der Story nicht überein. Die nach den Verhältniskennzahlen modellierten zwei Kredite sind zu hoch. Auch aus dem Sachanlagevermögen heraus können Ende 2002 keine Verbindlichkeiten in dieser Höhe modelliert werden. Gemäß der Story werden keine zwei Kredite benötigt. Der erste Kredit ist bereits abgezahlt. Der Kredit für die Renovierung und den Umbau hat bereits eine Laufzeit von 14 Jahren. Die Verbindlichkeiten sollten daher recht niedrig ausfallen. Das Bürogebäude in der August-Krogmann-Str. wird gemietet. Die Mietaufwendungen sind bisher in der Erfolgsrechnung unter „Sonstige betriebliche Aufwendungen“ erfasst und müssen noch separat aufgelistet werden. Die aufgelisteten Unstimmigkeiten müssen mit dem Ausbildungsteam besprochen und gemeinsam weiter entwickelt werden.

Auch für die Story 2 gibt es Vorgaben durch das BFW. Diese setzen sich zusammen aus den Wünschen der Lehrenden und dem Lehrplan für das erste und zweite Semester. An dieser Stelle werden zunächst die Vorgaben durch die Lehrkräfte erläutert. Im ersten Semester sollen im Nachfolgelehrgang von KEm nach eigenen Angaben zuerst einmal unproblematische Verkaufs- und Einkaufsvorgänge durchgeführt werden. Außerdem sollen die Allgemeinen Geschäftsbedingungen ausführlich besprochen werden. Die Unternehmensform der GmbH soll Lerngegenstand sein. Die Vorschläge zur zweiten Story werden dem BFW vorgetragen und die meisten finden dort ganz oder eingeschränkt Zustimmung.

Der Beginn der Story, eine Kundenakquisition aus dem Ausland, findet allgemein Anklang. Es wird lediglich gewünscht, dass die Besucher aus dem Ausland Deutsch sprechen. Die Schüler haben die Möglichkeit durch Recherche etwas über die PowerBikes, und somit automatisch etwas über eine GmbH, zu lernen.

Der zweite Fall, Willy Butz hat seit drei Monaten seine Rechnungen nicht bezahlt, ist zwar kein unkomplizierter Geschäftsvorfall, lässt sich aber aufgrund der Länge eines Insolvenzverfahrens nicht wie gewünscht später einflechten. Die Schüler haben zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich schon einige unkomplizierte Geschäftsfälle gebucht und wären in der Lage sich mit dem Problem eines nicht zahlenden Kunden auseinander zu setzen. Das richtige Insolvenzverfahren beginnt erst im November 2004. Es kann erst relativ spät beginnen, da die Schüler zu diesem Zeitpunkt mit dem Unternehmen vertraut sein sollten. Da erst mal das erste und zweite Semester modelliert werden sollten, kann das Verfahren insgesamt nur acht Monate dauern. Die zeitliche Abfolge sollte nach Möglichkeit noch einmal vom KEm Team angepasst werden. Bezüglich dieses Falles wird von dem Ausbildungsteam gewünscht, dass die PowerBikes selber nicht in Zahlungsschwierigkeiten kommt. Bei der Modellierung wird die Höhe der Forderung offen gelassen, damit die Lehrenden diese dem Stand des Lernbüros zu dem Zeitpunkt und ihren eigenen Wünschen anpassen können. Der Händler Willy Butz wird gewählt, weil er momentan der größte Kunde der PowerBikes ist und somit den größten Spielraum bei der Höhe des Forderungsausfalles bietet.

Weiterhin wird von dem Team vorgegeben, dass es sich bei der Reklamation von Fahrrädern, Teil der Geschichte im Dezember 2004, höchstens um 20 Stück handeln soll. Außerdem besteht der Wunsch, Handlungsvollmachten in der Geschichte zu berücksichtigen. Aus diesem Grund bekommt Herr Bartels im Februar 2005 Prokura erteilt.

Durch das Rechnungswesen bestehen derzeit wenige Vorgaben für die zweite Story. Lediglich die Abnutzung der Sachanlagen muss zurückverfolgt werden. Die Büroeinrichtung wird bereits 1989 angeschafft und ist daher abgeschrieben. Die Workstations wer-

den erst 2001 angeschafft, sind jedoch Ende 2004 auch abgeschrieben. Die Höhe des Forderungsausfalles und des Lagerbestandes des „Ladenhüters“ im April 2005 sind Zukunftangaben, die von der Entwicklung der PowerBikes im Geschäftsjahr 2004 abhängen. Daher werden diese Größen offen gelassen und mit einem „X“ gekennzeichnet.

#### 10.3.4.2 Systematische Vorgaben des Hamburger Bildungsplans

Der Hamburger Bildungsplan legt u. a. Inhalte der beruflichen Bildung für Bürokaufleute fest. Diese sind nach dem neuen Bildungsplan vom August 2002 nach Lernfeldern geordnet (vgl. HAMBURGER BILDUNGSPLAN 2002). Es ist daher sinnvoll Unterricht und Lernumgebungen an diesen Vorgaben auszurichten. Bei der Entwicklung von Story 1 spielen diese Vorgaben eine indirekte Rolle, da es sich bei der Story mehr um Hintergrundinformationen handelt, als um Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung. Die Story 1 ermöglicht eine Situierung der zukünftigen Lehr- Lernarrangements. Die Lehrer haben somit die Möglichkeit ihren Unterricht in Bezug auf die PowerBikes zu konstruieren. Dieser Unterricht wiederum ist am Lehrplan ausgerichtet. Dementsprechend muss die Story relevante Hintergrundinformationen bereithalten. Es könnten von den Lehrern z. B. Finanzierungsfragen, enthalten im Lernfeld 5, anhand des Darlehens im Unternehmen geklärt werden.<sup>28</sup> Genauso ist es sinnvoll beim Unterrichtsthema Abschreibungen auf die PowerBikes Daten zurückzugreifen. Story 1 zielt darauf ab, ein Unternehmen abzubilden, anhand dessen die Schüler lernen können.

Bei der Story 2 spielt der Bildungsplan eine direktere Rolle. Die entwickelten Teil-Geschichten zielen auf Lerninhalte ab, welche im Bildungsplan genannt werden. Sie bilden eine Basis zur Weiterentwicklung zu einem komplexen Lehr-Lern-Arrangement oder einem GBS durch das Team. Zu diesem Zeitpunkt existiert auch bereits ein vom BFW erstellter Lehrplan für das 1.Semester (vgl. BERUFSFÖRDERUNGSWERK 2004). Die Inhalte des Hamburger Bildungsplanes finden sich hier wieder. Somit ist die Entwicklung von Geschichte 2 auch durch diesen Lehrplan begründet (vgl. Berufsförderungswerk 2004). Lernfeld 1 besagt, dass die Schüler ihren Ausbildungsbetrieb kennen lernen sollen und ihre gefundenen Informationen präsentieren sollen (vgl. HAMBURGER BILDUNGSPLAN 2002, S. 20). Dabei sollen sie Lern- und Arbeitstechniken erlernen. Diese Lerninhalte können durch den ersten Teil der Geschichte 2 aufgegriffen werden. Die Schüler beginnen gerade mit ihrer Ausbildung und könnten den Auftrag bekommen, sich gruppenweise Informationen über die PowerBikes zu beschaffen, um sie dann den zukünftigen Kunden aus dem Ausland zu präsentieren. Dabei würden die Schüler sowohl Lern- und Arbeitstechniken als auch Präsentieren lernen. Zudem bildet das Wissen, was sie in dieser Zeit über die PowerBikes erlangen, eine gute Basis für weitere Arbeit in den einzelnen Abteilungen, da sich diese Aufgabe nicht auf einzelne Abteilungen beschränkt, sondern das ganze Unternehmen ins Auge fasst.

Lernfeld 3, „Büroräume und Büroarbeitsplätze einrichten“, besagt u. a. dass die Auszubildenden lernen sollen, Büroräume und Einrichtungen auf ergonomische und ökologische Vorschriften und Erfordernisse zu überprüfen. Außerdem sollen sie Einrichtungsgegenstände selbstständig besorgen können (vgl. HAMBURGER BILDUNGSPLAN 2002, S. 22). Diese Lerninhalte werden in der Geschichte im September 2004 aufgegrif-

---

<sup>28</sup> Eine Abstimmung der Daten zwischen Story und Rechnungswesen ist noch erforderlich.

fen. Die PowerBikes möchte die Büromöbel und PCs erneuern. Das Ausbildungsteam könnte dies zur Aufgabe der Schüler machen.

Die Lerninhalte des Lernfeldes 6, „Kundenorientiert handeln und Marketinginstrumente auswählen“, werden im Dezember 2004 teilweise aufgegriffen. Hier sollen die Schüler Kaufvertragsstörungen kennen lernen und auf Störungen angemessen reagieren lernen. Wieder haben die Ausbilder die Möglichkeit, den Schülern die Aufgabe zu übertragen, mit der Reklamation umzugehen. Je nach dem, wie die Schüler entscheiden würden, wenn es sich z. B. um eine Kulanzfrage handelt, kann dann die Geschichte im Januar angepasst werden. Der genaue Ablauf der Störung muss noch von den Lehrenden ergänzt werden.

In den Fall der Insolvenz von Willy Butz fließen verschiedene Lernfelder mit ein. Durch diese Aufgabe sind die Schüler gefordert, sich über den besten Umgang mit Störungen Gedanken zu machen sowohl aus gesetzlicher als auch taktischer, unternehmerischer Sicht. Sie können hier das Spannungsfeld zwischen einem Verhalten gemäß gesetzlichen Regelungen, und kaufmännischen Verhalten, begreifen. Diese Lerninhalte werden im Lernfeld 6, „Kundenorientiert handeln und Marketinginstrumente auswählen“, und Lernfeld 4, „Aufträge im Einkauf planen und ausführen“, aufgeführt. Zudem wird durch den Fall, je nach Größe des modellierten Forderungsausfalles, auch immer die Liquidität der PowerBikes verändert. Die Schüler können sich im diesen Rahmen mit Liquiditätsfragen auseinandersetzen. Lernfeld 7, „Liquidität planen und sichern“, sieht diese Lerninhalte vor. Es besteht außerdem die Möglichkeit statt eines Insolvenzverfahrens ein Vergleichsverfahren zu modellieren.

#### **10.3.4.3 Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen**

Die Geschichte des Unternehmens beginnt 1953 mit der Gründung durch Herrn Gerhard Hoppe. Dieses Jahr scheint geeignet, da sich Deutschland in einem „Nachkriegsboom“ befand und es ein günstiger Moment zu sein schien, um einen Fahrradhandel zu eröffnen. Die wirtschaftliche Situation Deutschlands zu der Zeit wird wie folgt beschrieben: „Und der Nachholbedarf der Westdeutschen, was ihre Konsummöglichkeiten betraf, war enorm – nach 10 Jahren Kriegsalltag und Nachkriegszeit, Rationierungen, Hungererfahrungen, Lebensmittelkarten. (...). Bis weit in die Fünfzigerjahre hinein wurde der aufgestaute Nachholbedarf in heftig teils aufeinander folgenden, teils sich überlagernden Wellen befriedigt, wobei eine deutliche Tendenz von den Grundbedürfnissen zu immer höheren Ansprüchen hin feststellbar ist (SCHINDELBECK).“ Zwar stieg die Zahl der produzierten Autos in den 50ern auf über 300.000 pro Jahr und fast jeder 20ste besaß ein Motorrad, doch bedeutete dies trotzdem, dass noch nicht viele Menschen motorisiert waren. Folglich wird angenommen, dass das Fahrrad eine wichtige Rolle spielte. Herr Hoppe gründet also 1953 seinen Großhandel. Das Geschäft floriert bis in die 60er Jahre. 1962 kann er es sich leisten, Mitarbeiter einzustellen und sein Geschäft zu erweitern.

1974 kommt es zu einem Bruch in der Geschichte durch die „Ölkrise“. Der Schock der Ölkrise wird wie folgt beschrieben: „Im Herbst 1973 stoppten die Erdöl fördernden Staaten vorübergehend ihre Lieferungen in die Industrieländer und erhöhten anschließend drastisch die Preise. Dies wirkte in der Bundesrepublik wie ein Schock. An vier Sonntagen wurde ein allgemeines Fahrverbot ausgesprochen; die sonst so belebten Autobahnen blieben fahrzeug- und menschenleer. Erstmals bewahrheiteten sich Dennis Meadows` Thesen von den Grenzen des Wachstums drastisch und konkret im Lebensalltag

des einzelnen Bürgers: Ein guter Teil seines privaten Lebensstandards beruhte ja auf der Ausbeutung fossiler Energiereserven der Erde und damit der Menschheit (SCHINDELBECK).“ Auch Herr Hoppe bekommt die Ölkrise und damit verbunden die geringere Kaufkraft der Konsumenten zu spüren. Es wird angenommen, dass aufgrund der geringen Einkommen auch die Nachfrage nach Fahrrädern zurückgeht. Herr Hoppe muss seine Angestellten entlassen und sein Sohn Rainer hilft nun an deren Stelle im Betrieb mit. Herr Hoppe senior will ihn später durch eine Beteiligung an der Firma für seine „Mehrarbeit“ entschädigen. Die Gelegenheit dazu bietet sich 1980. Rainer Hoppe hat die zündende Idee mit Mountainbikes, Mountainbiking ist derzeit eine Trendsportart in den USA, dem Geschäft zum Aufschwung zu verhelfen. Dies gelingt ihm und 1989 ist die PowerBikes ein Erfolg.

Die Story 2 ist auf die Zukunft gerichtet und basiert nicht auf vermuteten Veränderungen der volkswirtschaftlichen Entwicklung. Extremfälle wie z. B. eine ungeahnt hohe Fahrradnachfrage im Jahr 2005 würden natürlich dem Nachfragerückgang des Fahrrades „X“ dann widersprechen, sind aber unwahrscheinlich. In einem solchen Fall müsste die Geschichte entsprechend von den Lehrenden verändert werden.

#### **10.3.4.4 Weitere Erläuterungen und Begründungen zur Entwicklung von Story 1 und 2**

Die Story 1 setzt sich zusammen aus den bereits genannten Vorgaben. Alle zusätzlichen Daten sind frei erfunden in Abstimmung mit den vorgegebenen Daten. Es wird jedoch auch beachtet, dass die gewählten Komponenten realistisch sind bzw. real existieren. Die Straße mit dem Grundstück und dem Lager beispielsweise existiert im Stadtteil Altona. Die reale Bebauung wird allerdings nicht weiter beachtet.

Die Story 2 bildet die Vorlage für konstruktivistische Unterrichtsgestaltung. Eine nähere Erläuterung und Betrachtung aus der Sicht des GBS befindet sich daher in Kapitel 10.4.5.

Die zweite Story beginnt mit einer Kundenakquisition aus dem Ausland. Dies erschien sinnvoll zum Kennenlernen der PowerBikes. Sollte die Akquisition gelingen, haben die Ausbilder zusätzlich die Möglichkeit in Verhandlungen mit dem Kunden zu treten und somit die Allgemeinen Geschäftsbedingungen und andere elementare Inhalte mit einzuflechten.

Anhand des Nachfragerückganges nach Fahrrad „X“ können die Schüler etwas über Preisbildung am Markt lernen und über Lagerhaltung. Dazu müsste allerdings noch genau festgestellt werden, welche Höchstmenge an Fahrrädern in die Halle passt.

Durch die zukünftigen Vorfälle im Geschäftsalltag der PowerBikes 2004 und 2005 ändern sich natürlich auch die Rahmendaten der PowerBikes, wie z. B. der Gesellschaftsvertrag. Diese müssen von den Lehrenden ständig angepasst werden. Die Story 2 beispielsweise enthält die Erteilung der Prokura. Diese muss unbedingt 2005 im Handelsregister eingetragen werden und im Gesellschaftsvertrag vermerkt werden.

#### **10.3.5 Zusammenhang zwischen den theoretischen Ansätzen und der Entwicklung der Story**

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der Geschichten der PowerBikes durch die Brille des GBS betrachtet. Die Wahl fällt auf das GBS, und nicht den Anchored Instruction

Ansatz, aufgrund der unterschiedlichen Designkriterien der beiden Ansätze. Anchored Instruction beruht auf einer videobasierten Einheit<sup>29</sup>, bei der die Schüler das Problem des Protagonisten stellvertretend lösen sollen. Dabei ist es möglich, dass die Schüler dieses Problem wie ein eigenes behandeln. Es scheint jedoch in einem Lernbüro sinnvoller, wenn für die Schüler das Lösen eines komplexen Problems das Ziel an sich ist. D. h. die Schüler sollten sich mit dem Ziel identifizieren, da sie dieses selber erreichen müssen. Beim GBS ist dies der Fall, da die Schüler die Ziel-Fertigkeit selber erreichen sollen. Diese erfüllt einen Sinn für die Schüler selbst und nicht für einen anderen Protagonisten in einer anderen Geschichte. Außerdem ist die Videopräsentation im AI-Ansatz nur bedingt realistisch einsetzbar in einem Lernbüro. Das Lernbüro soll ein Unternehmen abbilden. Dies wird auftretende Probleme seiner Belegschaft wahrscheinlich nicht durch eine Video-Präsentation mitteilen. Daher ist diese Art der Präsentation dauerhaft nicht geeignet, um den Schülern ein realistisches Gefühl zu geben. Das GBS hingegen ist weniger festgelegt in der Form der Präsentation. Aus diesen Gründen werden nachstehend die Stories 1 und 2 aus der Sicht des GBS betrachtet.

Die Story 1, inklusive der Unternehmensdaten, des Leitbildes und des Gesellschaftsvertrages, kann Teil eines Goal-Based Scenarios sein. Sie würde in diesem, zusammen mit anderen Daten des Unternehmens, notwendige Hintergrundinformationen liefern. In dem in Kapitel 10.4.4 vorgeschlagenen GBS zur ersten Teilgeschichte von Story 2 beispielsweise, werden die Daten von Story 1 als Hintergrundinformationen benötigt. Die Geschichte des Unternehmens kann aber auch eingeflochten werden in die Cover Story. Für die Rahmenhandlung müsste evtl. ein bestimmter Teil aus der Geschichte herausgegriffen und spezifiziert werden sowie die Rolle des Schülers definiert werden. Zusätzlich müssten dann noch die Mission, der Fokus und die Operationen entworfen werden. Da die Schüler in ihrer Ausbildung verschiedene Rollen in verschiedenen GBS einnehmen werden, in denen sie auf die Geschichte und die Rahmendaten der Power-Bikes zurückgreifen werden, ist es notwendig die Geschichte neutral zu gestalten. Sie muss die Möglichkeit offen lassen, später die Schüler in verschiedene Rollen „schlüpfen zu lassen“. Die Schüler werden aus Sicht des Personalmitarbeiters, des Buchhalters oder des Controllers, des Mitarbeiters im Einkauf, des Mitarbeiters im Verkauf sowie des Lagerarbeiters im Lernbüro arbeiten und sich mit relevanten Problemen auseinandersetzen müssen. Es wird durch die Geschichte eine Rahmenumgebung geschaffen, in der es möglich ist, den Schülern verschiedene Rollen zuzuweisen. Auf diese Weise kann die Geschichte von den Lehrenden auf die jeweiligen GBS zugeschnitten werden. In wie fern es sinnvoll ist, ein GBS mit einer Rahmenhandlung aus der Story 1 zu gestalten, muss im Einzelfall betrachtet werden. Ein Nachteil wäre, dass die Ereignisse bereits in der Vergangenheit liegen und abgeschlossen sind. Es ist wahrscheinlich, dass die Schüler daher weniger motiviert wären. Sinnvoller erscheint es, die Story 1 und die Rahmendaten als ein Informationsnetz für aktuelle GBS zu nutzen. Die Ziel-Fertigkeiten, die Mission und die Cover Story sowie den Fokus und die Operationen müssen von den Lehrenden zusätzlich erstellt werden.

Die Story 2 ist konkreter als die erste Story formuliert. Sie ist detaillierter ausgearbeitet und darauf ausgerichtet die Schüler während ihrer Ausbildung zu begleiten. In einem GBS würde sie die Rahmenhandlung umschreiben und muss nur durch die Rolle des

---

<sup>29</sup> Die Video-Präsentation wird von den Autoren als ideal angesehen und von ihnen verwendet.

Schülers ergänzt werden, um die Cover Story zu bilden. Die zweite Story könnte für mehrere GBS genutzt werden. Die Art des GBS hängt dann von den Ausbildern des KEm Teams ab. Im Folgenden werden einige Vorschläge gemacht, wie diese aussehen könnten. Hierzu werden die einzelnen Komponenten Ziel-Fertigkeit, das Goal-Based Scenario, der Kontext mit Mission und Rahmenhandlung und die Struktur mit Fokus und Operationen jeweils aufgeführt.<sup>30</sup> Die Cover Story enthält dabei aus Zweckmäßigkeit eine verkürzte Version der jeweiligen Teilgeschichte von Story 2 und eine Rollenzuweisung für den Schüler.

#### 1. Teilgeschichte: Juli 2004 – „Eine Kundenakquisition“

Ziel-Fertigkeiten	Einen Kunden für die PowerBikes gewinnen mit Hilfe einer Unternehmens-Präsentation.
Goal-Based Scenario	Die PowerBikes GmbH
Mission	„Gewinnen Sie den Kunden durch eine Präsentation über die PowerBikes GmbH!“
Cover Story	Die Firma X-Bikes ist an einer Geschäftsbeziehung in größerem Umfang mit der PowerBikes interessiert. Gewinnen Sie den Kunden für die PowerBikes durch eine optimale Präsentation mit relevanten Inhalten.
Mission Focus	Entdecken und Gestalten
Scenario Operations	Einsehen von Sortimentslisten und -beschreibungen, Buchhaltung, Kosten- und Leistungsrechnung, Unternehmensdaten, -leitbild und Geschichte, Gesellschaftsvertrag, Informieren über Präsentationstechniken etc.

#### 2. Teilgeschichte: August 2004 – „Offene Forderungen gegenüber W. Butz“

Ziel-Fertigkeiten	Einen Kunden dazu bewegen seine Rechnungen zu begleichen.
Goal-Based Scenario	Buchhaltung der PowerBikes GmbH
Mission	„Bewegen Sie den Kunden Willy Butz dazu zu zahlen!“
Cover Story	„Der Kunde W. Butz bezahlt seit 3 Monaten seine Rechnungen nicht. Die PowerBikes hat Forderungen in Höhe von XXX.“ Bringen Sie W. Butz möglichst zum Begleichen der Rechnungen durch Anwendung wirt-

---

<sup>30</sup> Vgl. Abbildung 3 in Kapitel 10.4.3.3

	schaftlich/kaufmännischer und/oder gesetzlicher Maßnahmen.
Mission Focus	Steuern und Kontrollieren
Scenario Operations	Gesetzestexte lesen, Informieren bei der Buchhaltung, Mahnungen schreiben, Kunden anrufen etc.

### 3. Teilgeschichte: September 2004: „Neue Büroausstattung“

Ziel-Fertigkeiten	Ein Büro neu ausstatten mit Büromöbeln und PCs.
Goal-Based Scenario	Die Büroräume und Liquidität der PowerBikes GmbH
Mission	„Statten Sie die PowerBikes GmbH mit Büromöbeln und PC-Arbeitsplätzen geschmackvoll, funktional und gemäß gesetzlichen Bestimmungen neu aus. Halten sie dabei den finanziellen Rahmen von XXX ein.“
Cover Story	Die Möbel der PowerBikes sind unmodern und abgenutzt. Die Workstations sind nicht auf dem neuesten Stand. Ändern Sie dies durch geeignete Händlerauswahl/Möbelauswahl und unter Anwendung gesetzlicher Vorschriften.
Mission Focus	Gestalten
Scenario Operations	Lesen von Gesetzlichen Bestimmungen, Vergleichen von Angeboten, Abstimmen mit den Arbeitskollegen etc.

### 5. Teilgeschichte: Dezember 2004: Reklamation von Fahrrädern

Ziel-Fertigkeiten	Bearbeitung einer Reklamation.
Goal-Based Scenario	Die PowerBikes GmbH
Mission	Bearbeiten Sie die Reklamation so, dass die PowerBikes möglichst weder den Kunden verliert noch einen finanziellen Verlust hinnehmen muss.
Cover Story	Das Zweiradhaus Hütt reklamiert 20 Fahrräder aufgrund von Beschädigungen des Lackes. Bearbeiten Sie die Reklamation mit Hilfe von unternehmerisch/wirtschaftlichen und/oder gesetzlichen Maßnahmen.
Mission Focus	Steuern und Kontrollieren

Scenario Operations Gesetzestexte lesen, den Kunden anrufen, Informationen zu wirtschaftlichem Verhalten lesen, mit dem Lieferanten telefonieren etc.

## 6. Teilgeschichte: April 2005: Fahrrad „X“ ist Ladenhüter

Ziel-Fertigkeiten	Ein Sonderangebot in größerem Umfang anfertigen
Goal-Based Scenario	Die PowerBikes GmbH
Mission	Fertigen Sie das Sonderangebot zu Fahrrad „X“ an, dass die Kunden motiviert, dass Fahrrad abzunehmen.
Cover Story	Fahrrad „X“ ist ein Ladenhüter. Der Platz im Lager wird jedoch gebraucht. Fertigen Sie das Sonderangebot an, indem Sie es mit anderen Angeboten vergleichen und eine angemessene Marketingstrategie anwenden.
Mission Focus	Gestalten
Scenario Operations	Angebote vergleichen, sich über Marketing informieren, über Darstellungsmöglichkeiten der Textverarbeitung lesen, Präferenzen der Kunden erforschen etc., Preiskalkulation

Die Insolvenz der Firma Willy Butz kann im Juni 2005 wieder aufgegriffen werden. Mit den Schülern können dann die Folgen des Forderungsausfalles und eventuelle Liquiditätsprobleme oder -fragen erarbeitet werden. Das KEm Team wünscht, dass die PowerBikes keine Liquiditätsschwierigkeiten bekommt. Die Erteilung der Prokura an sich bietet noch zu wenig für ein GBS, kann aber als Hintergrund dienen für einen Unterricht mit dem Thema „Handlungsvollmachten“.

Ein wichtiges Kriterium bei der Gestaltung eines GBS ist die emotionale Bindung der Schüler. Je größer die Emotion, die durch ein GBS beim Schüler ausgelöst wird, desto größer ist die Chance, dass der Schüler sich in dem GBS engagiert. Laut Anja Schmidt kann dies erreicht werden, wenn die Schüler die Tätigkeit im realen Leben entweder fürchten oder selber gerne tun würden: „Two hints for selecting motivating cover stories are to choose either something that people like to do (...) or something people would fear doing in real life – that is, stories about which the student will have some strong feeling (SCHMIDT 2000, S. 332).“ Die größte Herausforderung, und sicherlich etwas, was sich die Schüler während ihrer Ausbildung in einer realen Firma nicht trauen würden, wäre die Mission eine Firma liquide zu halten bzw. Zahlungsschwierigkeiten zu verhindern. Dies wird allerdings von dem KEm Team nicht gewünscht. Es wäre sicherlich auch schwierig einen Fall, wie z. B. die Insolvenz von W. Butz, so zu modellieren, dass die PowerBikes zwar in Zahlungsschwierigkeiten kommt, aber dennoch anschließend weiter bestehen kann. Bei den oben genannten GBS könnte es sein, dass sich die Schüler im realen Leben nicht zutrauen würden, ihre Firma gegenüber einem ausländischen Kunden zu präsentieren, oder das komplette Büro neu auszustatten. Dies hängt sicherlich von dem Selbstbewusstsein der einzelnen Schüler ab. Da die Schüler eine

Umschulung anstreben und anschließend in diesem Beruf arbeiten möchten, ist zu vermuten, dass einige die Tätigkeiten in den o. g. GBS auch im realen Leben gerne übernehmen würden. Es kann allerdings auch sein, dass die Schüler eigentlich gar kein Interesse an kaufmännischen Tätigkeiten haben und den Beruf nur erlernen, um nicht arbeitslos zu sein. Vielleicht hilft dann ein GBS das Interesse zu wecken. Die oben genannten GBS sind alle realistisch für die Schüler in ihrem Rahmen erreichbar. Die Schüler können, wenn ihnen die Informationen zur Verfügung gestellt werden, selbstständig in diesen GBS arbeiten. Der Erfolg hängt allerdings von der weiteren Ausgestaltung der GBS durch die Lehrkräfte ab. Beim endgültigen Entwerfen des GBS sollte darauf geachtet werden, dass die Designkriterien eingehalten werden. D. h. die Ausbilder sind dafür verantwortlich, dass alle Komponenten in einem relevanten Zusammenhang stehen, dass das GBS realistisch genug ist, und dass die Schüler die Aufgaben selbstbestimmend übernehmen können, trotzdem aber, wenn nötig, Hilfestellung von den Lehrkräften erhalten. Wichtig ist auch, für ein regelmäßiges Feedback zu sorgen. Die Schüler sollten außerdem die Möglichkeit haben, auf für sie verständliches Informationsmaterial zurückgreifen zu können. Ein gleich bleibender Schwierigkeitsgrad verhindert die Über- oder Unterforderung von Schülern.

### **10.3.6 Stand und Ausblick**

Die PowerBikes GmbH fängt im Juli mit einem weiteren Nachfolgelehrgang einen neuen Ausbildungszyklus an. Für diesen sollen die Daten des Lehrganges des KEm Projektes und die Daten des ersten Nachfolgelehrganges vermischt werden, da der Nachfolgelehrgang eine größere Anzahl von Kunden und Lieferanten hat. Dies bedeutet, dass zurzeit eine Menge ungestimmter Daten vorhanden sind. Die Excel Datei von Jan Fischer ist auf der Basis des KEm Lehrganges aufgebaut und braucht zusätzlich noch Abstimmung mit der Geschichte. Die Erweiterung der Kunden- und Lieferantenlisten wird sich zusätzlich auf das Rechnungswesen auswirken. Die Excel-Datei ermöglicht durch ihre Verknüpfungen die Abstimmung der Daten. Dies wäre wünschenswert, da nur so ein komplexes, stimmiges Unternehmen entstehen kann. Bisher konnte das Team gar keine GBS oder andere komplexe Lehr- Lernarrangements entwickeln, da ihnen die notwendigen Hintergrundinformationen zur PowerBikes fehlten bzw. diese so unstimmig waren, dass sie bei den Schülern nur zu Verwirrung geführt hätten. Nur bei einer kompletten Modellierung des Rechnungswesens und der Story wäre es möglich, auch komplexe Lehr-Lern-Arrangements oder ein GBS situiert zu entwerfen. Der Erfolg des Lernbüros bzw. des Unterrichts hängt maßgeblich von den Lehrenden ab.

Der vom KEm-Projekt gewählte Fahrradgroßhandel hat einige Nachteile bezüglich der Modellierung, da diese Art von Betrieb sehr selten ist. Demzufolge kann man sich bei der Modellierung schlecht an der Realität orientieren. Eine Orientierung an gleichartigen Unternehmen kann jedoch teilweise sehr hilfreich sein, vor allem wenn es um Größenordnungen, Marketingstrategien oder eine Analyse der Konkurrenzsituation und Marktanalyse geht. Wenn es sich bei der PowerBikes um einen sehr verbreiteten Handel handeln würde, wäre eine Vergleichbarkeit besser möglich. Dies würde auch den Schülern zugute kommen, da diese dann den Betrieb besser ins Marktgefüge einordnen könnten. Ein Wechsel zu einem Betrieb, der andere Güter vertreibt ist wahrscheinlich jedoch zu kompliziert. Die Lehrenden könnten dann nicht mehr, oder nur in veränderter Weise, auf Unterlagen zurückgreifen. Selbst wenn die neuen Waren wertmäßig ähnliche Größen hätten wie die alten, wären doch weitreichende Veränderungen nötig. Die Geschichte, Artikel, Leitbild etc. müssten komplett neu modelliert werden und die Grö-

ßen des Rechnungswesens könnten wahrscheinlich nur bedingt übertragen werden. Ein Großhandel in einer anderen Sparte wäre wünschenswert, ist aber wahrscheinlich unter den gegebenen Umständen nicht realisierbar.

Derzeit arbeiten in der PowerBikes 10 Mitarbeiter. Die momentane Personalstruktur macht Teamarbeit höchstens im Einkauf möglich, durch die geringe Anzahl von Mitarbeitern ist sie jedoch auch dort nur in begrenztem Umfang vorstellbar. Insgesamt ist die Größe der PowerBikes nicht ausreichend, um Teamarbeit umzusetzen. Momentan entspricht die Organisationsstruktur eher einem tayloristischen Unternehmensmodell, welche Peter Engelhardt und Roland Budde wie folgt beschreiben: „Die Aufbauorganisation setzt auf Spezialisierung, funktionale Arbeitsteilung und die Arbeitsorganisation auf Einzelarbeit.(...) Aufgabe der Führung ist es, diesen „one best way“ durch Handlungs- und Verhaltensvorgaben sowie -kontrollen durchzusetzen. Motivation erfolgt durch den Vorgesetzten mittels Druck und Geld. Die Unternehmenskultur wurde im Taylorismus nicht thematisiert. Der Taylorismus ist zugeschnitten auf einen Anbietermarkt (...) (ENGELHARDT/BUDDE 2003, S. 2 f.)“ Diese Art von Organisation ist jedoch nicht mehr angemessen in einer Zeit, in der die Nachfrage gering ist und die Firmen kundenorientiert arbeiten müssen. Ein erfolgreiches Unternehmen ist kundenorientiert, arbeitet wirtschaftlich und legt Wert auf zufriedene, motivierte Mitarbeiter. Gerät einer der Bereiche aus dem Gleichgewicht, ist der Erfolg des Unternehmens gefährdet (vgl. ENGELHARDT/BUDDE 2003, S. 3). Aus diesem Grund scheint es notwendig, im folgenden Lehrgang im Personalbereich eine Veränderung vorzunehmen. Dies ist auch ein Wunsch des Ausbildungsteams. Eine Änderung der Mitarbeiterzahl würde jedoch Veränderungen in allen anderen Bereichen, ausgehend vom Rechnungswesen über die Personalkosten, nach sich ziehen und müsste daher genau mit den Teammitgliedern abgesprochen werden. Diese Änderung würde eine Vergrößerung aller Bereiche nach sich ziehen und somit unter anderem bedeuten, dass auch die Lehrenden mehr Belege produzieren müssten, um der PowerBikes gerecht zu werden. Eine Änderung der Unternehmenskultur ist bereits mit der bestehenden Anzahl der Mitarbeiter zum Teil möglich, in dem in den Aufgabenstellungen auf das entsprechende Arbeitsklima Wert gelegt wird. Zudem könnten die Schüler mitentscheiden, wie die Kultur auszusehen hat, damit die Mitarbeiter, in deren Rollen sie ständig schlüpfen, zufrieden sind.

Das Team des BFW hat das Unternehmen während der Ausbildung nicht um eine Produktion erweitert. Sie erfüllen damit nicht die Kriterien, die sie sich am Anfang gesetzt haben. Die Schüler könnten nach einer Ausbildung in einem Produktionsbetrieb arbeiten, indem sie Kenntnisse über Produktionsunternehmen benötigen. Zudem schreibt der Bildungsplan im Lernfeld Kenntnisse über Produktions- und Organisationstypen der Fertigung vor. Eine Erweiterung des Unternehmens um eine Produktionsstätte, wäre daher sinnvoll, da sie den Schülern ermöglicht, Probleme, die sich bei einer Produktion ergeben, begreifen zu können. Eine Erweiterung wirkt sich allerdings auf alle Bereiche des Unternehmens aus. Insbesondere das Rechnungswesen müsste neu modelliert werden. Die bisherige Geschichte müsste allerdings nur verändert werden, wenn die Produktion auf eine Tradition zurückzuführen ist und nicht neu hinzukommt.

Insgesamt gesehen ist die PowerBikes nach einer Abstimmung des Rechnungswesens, der Kunden- und Lieferantendaten und der Geschichte arbeitsfähig. Sie bildet eine Grundlage für komplexe Lehr- Lernarrangements oder auch ein GBS. Eine Erweiterung der Personalabteilung und eine Erweiterung durch eine Produktion sind zwar wünschenswert, aber nicht zwingend notwendig für qualitativ guten Unterricht. In dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass die komplexe Modellierung eines Lernbüros eine dy-

namische Sache ist, die ständiger Pflege und Abstimmung bedarf. Die Basis für die PowerBikes ist gelegt, Veränderungen müssen trotzdem laufend vorgenommen werden. Der Erfolg der Lernfirma wird daher auch maßgeblich von den Ausbildern abhängen.

### 10.3.7 Quellenverzeichnis

Berufsförderungswerk Hamburg (2004) (Hrsg.), Lehrplan Bürokaufmann/-frau 1. Semester. Unveröffentlicht.

Binge, Jan, Fischer, Jan, Koslowski, Jeanette, Stumpf, Stefanie, Woest, Christian (2003): Stand und Perspektiven der Lernfirmenarbeit im KEm-Projekt am Berufsförderungswerk Hamburg. Unveröffentlicht.

Engelhardt, Peter., Budde, Roland. (2003): Ein kundenorientiertes Unternehmensmodell zur inhaltlichen Strukturierung von nach Geschäftsprozessen ausgerichteten Lernfeldern im Ausbildungsberuf

<[http://www.bwpat.de/ausgabe4/engelhardt\\_budde\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/engelhardt_budde_bwpat4.pdf) >

Rev. 2004-06-13

Fischer, Jan (2003): PowerBike GmbH Datenkranz. Unveröffentlicht.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung (2002) (Hrsg.): Bildungsplan Bürokaufmann/Bürokauffrau. Hamburg

Schmidt, Anja. (2000): Komplexität des Anchored-Instruction-Ansatzes in seiner unterrichtspraktischen Realisation als Jasper-Woodbury-Serie. Diss. Göttingen

Schank, Roger C., Fano, Andrew., Bell, Benjamin., Jona, Menachem. (1993/94a): The Design of Goal-Based Scenarios. In: The Journal of the Learning Sciences 3, S. 305 – 345

Schank, R. C. (1993/94b): Goal-Based Scenarios: A radical look at education, In: The Journal of the Learning Sciences 3, S. 429 – 453

Schindelbeck, Dirk (ohne Datum): Illustrierte Konsumgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1990. Ohne Seitenangaben.

<<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/79.pdf>>

Shuell, Thomas J. (1986): Cognitive Conceptions of Learning. In: Review of Educational Research, 56 S. 411 – 436

Tramm, Tade (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung 46, S. 39 - 48

Tramm, Tade (1996): Die Übungsfirma als Lernfirma – oder: Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten der Republik Österreich (Hrsg.): Die Berufsbildenden Schulen auf dem Weg ins 3. Jahrtausend. Teil 1: Symposium Mobilität, Flexibilität, Sprachkompetenz. Wien S. 65 - 84

Tramm, Tade (2003): Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorenfirmen. Unveröffentlicht, S. 1 -26

Tramm, T., Hofmeister, W. (2003): Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des KEM-Projektes. Unveröffentlicht.

Zumbach, J. (2002): Goal-Based Scenarios. <[http://zumbach.psi.uni-heidelberg.de/pubs/zumbach\\_bookc\\_10.pdf](http://zumbach.psi.uni-heidelberg.de/pubs/zumbach_bookc_10.pdf)> Rev. 2004-06-13

## **10.4 Dokumentation Personalwesen im Rahmen des KEm Projektes 2003/04**

### **10.4.1 Erläuterungen zur Dokumentation Personalwesen KEm 2003/04**

Die verschiedenen „Teil-Projekte“ des Personalprojektes am BFW sind nacheinander auf folgende Art und Weise dokumentiert und evaluiert worden:

1. Ausgangssituation des Teilprojektes
2. Planung des KEm Teams zu Unterrichtsinhalten, Abläufen und Lernzielen
3. Lernziele zu dem Projekt (erarbeitet von Silke Ohlsen)
4. Tatsächliche Unterrichtsinhalte anhand von Materialien
5. Evaluation

Dabei wird versucht, soweit dies möglich ist, die zeitliche Reihenfolge innerhalb der Teilprojekte nicht zu verändern bzw. zu erfassen. Die Dokumentation erfolgt aufgrund der Unterlagen von Herrn Mindt (KEm Team) und der Unterlagen einer Teilnehmerin am Projekt.

Die rot gekennzeichneten Textpassagen kennzeichnen Dokumente o. ä., die in den Unterlagen von Herrn Mindt vorhanden waren, aber nicht in der Arbeitsmappe der Schülerin. Die blau gekennzeichneten Wörter konnten in den Original-Unterlagen nicht entziffert werden.

### **10.4.2 Abkürzungsverzeichnis**

P	Teil-Projekt
Orga	Organisation
DStd.	Doppelstunde, 90 min.
Perso	Personalwirtschaft
PoBi	PowerBikes GmbH
FiBu	Finanzbuchhaltung
LA	Lohnabrechnung
HS	Hamburger Software
AN	Arbeitnehmer
AG	Arbeitgeber

### **10.4.3 Allgemeine Daten zum Personalprojekt**

**Beginn: 13.08.2003**

**Ende: 18.02.2004**

Jeweils am Mittwoch von der ersten bis zur sechsten Stunde sind die Schüler in der Personalabteilung der „PowerBikes“. Der Unterricht findet in Doppelstunden statt. Teilweise wird nur „Personal“ unterrichtet, teilweise Kombinationen mit Rechnungswesen oder Finanzbuchhaltung. Das Projekt ist in 6 Bereiche unterteilt, von denen 4 vollstän-

dig unterrichtet werden. Teil-Projekt 5 und 6 fließen in die Projekte 1 bzw. 3 mit ein. In der Zeit vom 20.10.2003 bis zum 03.02.2004 befinden sich die Schüler in einem Betriebspraktikum.

#### 10.4.4 Die Mitarbeiter der PowerBikes

**Materialwirtschaft:** Yvonne Petersen

**Einkauf:** Beate Denke

**Lager:** Rainer Leuwer, Luigi Biras

**Verkauf:** Michael Pohl, Fritz Lustig, Andrea Ritter, Hans Weseloh (Michael Pohl wird im Verlauf des Projektes ersetzt durch Simone Adomat)

**Verwaltung:** Michael Brenner

**Betriebsrat:** Fritz Lustig (wird im Verlauf des Projektes gekündigt)

#### Eintragungen in das Klassenbuch

Datum	Fach	Zeit	Zuordnung zum Projekt	Unterrichtsinhalt
13.08.2003	Perso	3 DStd.	P 1	Einführung in die Ausgangssituation PoBi mit der Übernahme der Lohnabrechnungen in „eigener Regie“. Grundsätzliche Überlegungen: wie geht der Weg „vom Brutto zum Netto“.
20.08.2003	Perso	3 DStd.	P 1 P6	Einrichtung des EDV Arbeitsplatzes „LA“. Erstellen von 3 Lohn- und Gehaltsabrechnungen, Mündlicher Vergleich und Reflexion der Ergebnisse  Lohnformen.
27.08.2003	Perso	3 DStd.	P 6 P 1	Lohnarten: Inhalte, Vor- und Nachteile, <a href="#">Bewertung</a> , Lohnsteuertabelle, Vorstellung HS - LA im „Seminar“, „Lernprogr.“, Erstellen von 3 Abrechnungen über HS, danach komplette <a href="#">Abrechnung</a>
03.09.2003	Perso + FiBu	1 DStd. 1 DStd. 1 DStd.	P 1	<a href="#">Gesetzliche</a> Auswertungen,  Buchungsliste entwickeln  Buchen im FiBu Programm
10.09.2003	Perso + FiBu	3 DStd.	P 1 P 2	2. Fall FiBu: Buchungsliste erstellen  2. Modul: Teileinstellung PowerBikes  Arbeitsvertrag Adomat angelegt
17.09.2003	Perso	3 DStd.	P 2	Anmeldung zur Sozialversicherung  Stammdaten in die Neueinstellung  Adomat im Loga (IBM) anlegen
22.09.2003	Perso	1 DStd.	Klausurvorbere.	Klausurvorbereitung Abrechnung von Mitarbeitern. Erstellen der Buchungsliste
24.09.2003	Perso + Rewe	1 DStd. 2 DStd.	Klausur  Exkursion: Dräger	Klausur  Projekt: Besuch Dräger, Gruppenarbeit zu Lagerwirtschaftssystemen, Prozessentscheidungen, Auswirkungen auf Rewe, Perso
01.10.2003	Perso	3 DStd.	Exkursion: Dräger  P 2	Szenario Exkursion Dräger,  Sonderzahlung an Mitarbeiter Brenner  Abrechnung durchführen manuell + EDV. Stellenaus-

			P 3	schreibung für PB vorbereitet
08.10.2003	Perso	3 DStd.	P 3	Stellenanzeige, Personalplanung, 2 Bewerbungsgespräche Rollenspiel mit Auswertung
11.02.2004	Perso	1 DStd. 2 DStd.	P 3 P 5	Die Stellenbeschreibung Personalbedarfsplanung inkl. Aufgabe
16.02.2004	Perso	1 DStd.	P 5	Aufgaben Personalplanung
18.02.2004	Perso + Orga	1 DStd. 2 DStd.	P 4	Die Kündigung Die Kündigung und Grundbegriffe Organisation

## 10.4.5 Die Teilprojekte

### 10.4.5.1 Teil-Projekt 1 – Personalabrechnung (+Teile aus Projekt 6)

#### 10.4.5.1.1 Projektbeschreibung

##### Veränderungen bei der PowerBikes GmbH

Während der Urlaubssaison hat sich im Unternehmen eine Sensation angebahnt. Der bisherige Geschäftsführer hat bei den Anteilseignern gekündigt. Herr Specht wechselt in einen neu gegründeten Versandhandel mit einem breiten Zweiradsortiment.

Als neuer alleiniger Geschäftsführer wird Volker Bartels eingestellt, der große Erfahrungen aus der Geschäftsführung des Motorradhändlers Detlev Louis mitbringt.

Dort wurden die Lohn- und Gehaltsabrechnungen mit einer, wie er meinte, recht einfachen Softwarelösung in eigener Regie erstellt. Deshalb kündigt er diese Dienstleistung sofort beim Steuerberater, kauft das Modul „Personalverwaltung“ bei HS und beauftragt Herrn Brenner, einen Fortbildungslehrgang zu besuchen.

Dieser nimmt sich erst einmal seine letzte Abrechnung vor und versucht, diese manuell nachzuvollziehen. Daraufhin bearbeitet er die Abrechnungen für den Monat Juli für Herrn Bartels, den Geschäftsführer, und Herrn Biras, um nach dem Lehrgang überprüfen zu können, ob alles richtig gelaufen ist.

Im Lehrgang soll die Abrechnung anhand seiner Unterlagen mit der neuen Software durchgeführt und mit den manuellen Ergebnissen abgeglichen werden.

##### Planung (KEM Team):

<b>Lerngebiet 1</b>	<b>Personalverwaltung</b>
Szenario	Personalabrechnung
Zeit	<b>6 -7 UE's (1 UE= 90 Minuten)=mind. 2 LB-Tage</b>

<b>Inhalt</b>	<p>1) Kennenlernen von 3 Lohnabrechnungen (erst manuell, dann Kontrolle der Ergebnisse durch EDV-Abrechnung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GehaltsempfängerIn <b>innerhalb</b> der BMG (Lohnart: Gehalt)</li> <li>• 1 GehaltsempfängerIn <b>außerhalb</b> der BMG (Lohnart: Gehalt)</li> <li>• 1 LohnempfängerIn <b>innerhalb</b> der BMG (Lohnart: Zeitlohn)</li> </ul> <p>2) <b>Abrechnung aller weiteren 7 Mitarbeiterinnen der Modellfirma PowerBi-</b></p>
---------------	--

	<p><b>kes GmbH per EDV</b></p> <p><b>3) Abrechnung mit Krankenkassen und Finanzamt per EDV ??</b></p>
<b>Intention Lernziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die TeilnehmerInnen sollen sich mit dem Aufbau bzw. Ablauf von Gehaltsabrechnungen vertraut machen</li> </ul>
<b>TeilnehmerInnen-aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Einführung u. Ergebnisabstimmung im Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau einer Gehaltsabrechnung</li> <li>• Lohnsteuerklassen</li> <li>• SV-System</li> <li>• Bedeutung der Beitragsbemessungsgrenzen</li> <li>• Unterscheidung zwischen verschiedenen Lohnarten</li> <li>• Tarifbindung</li> <li>• Nutzung des IBM-Lohn- u. Gehaltsprogramms <i>Hinweis:(kommt durch HS neu auf den Markt und wird durch das BFW erprobt!)</i></li> </ul>
<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuelle Stammkarte mit den Mitarbeiterdaten</li> <li>• Lohnsteuertabelle (Steuertabelle im EDV-Programm)</li> <li>• Tarifvertrag</li> <li>• 3 Lohnsteuerkarten</li> <li>• 3 Abrechnungsformulare</li> </ul>

Lernziele Projekt 1 (erarbeitet von Silke Ohlsen):

### **Leitidee**

Das Berufsbild des Bürokaufmannes verlangt das kompetente Abwickeln von unkomplizierten Entgeltabrechnungen. Für die Auszubildenden wird es notwendig sein, dass sie ihre eigene Gehaltsabrechnung nachvollziehen und in Frage stellen können sowie ihre Rechte im Krankheitsfall/Urlaubsfall kennen und die Funktion des Betriebsrates verstehen. Deshalb sollen die Auszubildenden ein Verständnis für die Abläufe und Systematik der Entgeltabrechnung bekommen und diese kompetent ausführen können.

### **Dispositionsziele:**

Die Auszubildenden...

- ... sollen die Lerninhalte (Gehaltsabrechnung) selbstständig anwenden können und auf verschiedene Abrechnungen anwenden können;
- ... besitzen die Fähigkeit, bei Problemen oder Fragen zur Gehaltsabrechnung sich eigenständig Informationen/nötiges Material zu besorgen;
- ... sind selbstsicher bei Fragen bezüglich Gehaltsabrechnungen;
- ... sollen die Wichtigkeit der Verschwiegenheit (Datenschutz) verstehen.

### **Operationale Ziele:**

Die Auszubildenden sollen...

- ... wissen, welche Entgeltformen es gibt und wer sie bekommt;
- ... den Aufbau einer Gehaltsabrechnung verstehen und erklären können;
- ... die Notwendigkeit der sozialen Abgaben erkennen und erläutern können, wofür diese sind;
- ... wissen, welche Materialien für die Abrechnung notwendig sind und woher sie diese bekommen;
- ... Brutto/Netto-Gehalt errechnen können;
- ... Einfache Gehaltsabrechnungen durchführen können;
- ... Überweisungen an das Finanzamt /die Krankenkassen durchführen können;
- ... Gehaltsabrechnungen im HS-Programm durchführen und buchen können;
- ... tarifvertragliche Regelungen kennen und beachten können bei der Abrechnung;
- ... Lohn- u. Gehaltslisten führen können.

#### **10.4.5.1.2 Lernziele Projekt 6 (erarbeitet von Silke Ohlsen)**

Da während des ersten Projektes auch Themen von Projekt 6 (Lohnformen) bearbeitet wurden, werden an dieser Stelle auch die Lernziele von Projekt 6 angeführt.

#### **Leitidee**

Nach der Ausbildung stellt sich für die Auszubildenden die Frage nach der Gehaltseinstufung. Es ist daher wichtig, für die Auszubildenden die Entgeltformen im Betrieb zu kennen und ihre eigenen Ansprüche einschätzen zu können. Um die Unternehmerperspektive nachvollziehen zu können, müssen die Auszubildenden ein Verständnis über die widerstreitenden Interessengruppen entwickeln, also das Spannungsfeld erkennen, indem Tarife und auch gesetzliche Regelungen entstehen.

#### **Dispositionsziele:**

Die Auszubildenden sollen...

- ... den Blickwinkel bezüglich der Entlohnung auf andere Stellen im Unternehmen hin erweitern;
- ... bereit sein, sich bei Fragen der Entlohnung in die Lage des Arbeitgeberers versetzen zu können;
- ... die Gewerkschaftspolitik in Frage stellen und ein Interesse für Gewerkschaftspolitik haben;
- ... die Problematik der gerechten Entlohnung verstehen;
- ... den Interessenkonflikt von Gewerkschaften und Arbeitgebern verstehen ;
- ... das Spannungsfeld Lohn/Gehaltforderung aus Sicht des Arbeitnehmers und aus Sicht der Kostensituation des Arbeitgebers erkennen/betriebliche Interessen versus persönliche Interessen;

... ihre eigene Entlohnung einschätzen können.

### Operationale Ziele:

Die Auszubildenden sollen...

- ... verschiedene Lohnarten errechnen können;
- ... Vor- und Nachteile der verschiedenen Lohnarten erkennen und erklären können;
- ... Begründungen für unterschiedliche Entlohnungen kennen (z. B. Alter).

Tatsächlicher Unterrichtsinhalt laut Materialien von Herrn Mindt und Herrn Eickhof:

### Zeitraum 13.08.2003 – 10.09.2003

Thema	Aufzeichnungen/ Arbeitsaufträge/ Handouts
Errechnung des Netto Gehaltes	Aufzeichnung Herr Mindt: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schema zu Abzügen vom Brutto-Gehalt zur Errechnung des Netto-Gehaltes.</li> </ul>
Manuelle Abrechnung von 3 Lohn-/ Gehaltsabrechnungen.	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Firma „Conqua“ soll Herrn Brenner fortbilden bez. Gehaltsabrechnungen in HS. Dieser wird in einem Brief gebeten, 3 manuelle Abrechnungen (Verschiedene Lohnarten) von Herrn Brenner, Herrn Bartels und Herrn Biras vorher durchzuführen. In Begleitnotizen werden Hinweise geliefert, wo die entsprechenden Informationen zu bekommen sind. (Tarifvertrag, Personalstammbücher, Vermögenswirksame Leistungen etc.).</li> </ul> <p><b>Handouts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tarifauskunft und gesetzliche Bestimmungen Groß- und Außenhandel</li> <li>▪ Informationen zu Freibeträgen</li> <li>▪ Informationen zur Lohnsteuertabelle</li> <li>▪ Informationen zu den Lohnsteuerklassen</li> <li>▪ Hamburger Lohnabzugstabelle</li> </ul>
Mündlicher. Vergleich und Reflexion (Lohn-/Gehaltsabrechnung)	Keine schriftlichen Angaben zu dieser Unterrichtsphase vorhanden
Gehaltsabrechnung mit Hilfe der HS	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abrechnung der Mitarbeiter per EDV</li> </ul>
Lohnformen	<p><b>Klassenbucheintrag: /Aufzeichnung Herr Eickhof/ Mindt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lohnformen (Zeit-/Leistungs-/Prämienlohn) und deren Vor- und Nachteile für AG/AN, angereichert durch ein konkretes Berechnungsbeispiel für Akkordstücklohn.</li> </ul> <p><b>Aufzeichnungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülerin hat schriftlich eine Übersicht über die verschiedenen Lohnformen festgehalten.</li> </ul>
Lohnsteuertabellen	Aufzeichnung Herr Eickhof/ Mindt: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lohnsteuertabellen (Wirkung der Kinderfreibeträge auf Lohnsteuer/Soli/Kirchensteuer)</li> </ul>
Perso- FiBu	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erstellen der Buchungssätze anhand des Lohnjournals – Übertragung in das Buchhaltungssystem. Keine Verknüpfung mit der Buchhaltung der PoBi. (Ausschließliche Buchung von Personalkosten)</li> </ul>

Gehaltsabrechnung Firma „Heinrich KG“	<b>Arbeitsaufträge:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>„Buchen im Journal“ und Multiple Choice Aufgaben anhand der „Heinrich KG“ (Zusätzliche Aufgaben zum Thema Gehaltsabrechnung)</li> </ul>
Sozialversicherung	<b>Aufzeichnung von Herrn Eickhof/ Mindt:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die „Säulen“ der Sozialversicherung. Durchgeführt laut Notiz von Herrn Eickhof. Keine Aufzeichnungen der Schülerin o. ä. vorhanden.</li> </ul>

### Evaluation:

Die folgende Tabelle ordnet den Unterrichtsthemen/Inhalten des Projektes 1 (mit Teilen von Projekt 6) mögliche Lernziele zu, die vermutlich mit den erfolgten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien erreicht werden können. Nachweise über eine Überprüfung, ob die Lernziele erreicht wurden, liegen, außer der Klausur vom 24.09.2003, nicht vor.

Thema	Vermutlich erreichte Lernziele
Errechnung des Netto Gehaltes	Die Auszubildenden sollen... ... Brutto/Netto-Gehälter errechnen können.
Manuelle Abrechnung von 3 Lohn-/ Gehaltsabrechnungen.	Die Auszubildenden sollen... ... wissen, welche Materialien für die Abrechnung notwendig sind und woher sie diese bekommen ... wissen, welche Entgeltformen es gibt und wer sie bekommt ... den Aufbau einer Gehaltsabrechnung erklären können ... Regelungen des Tarifvertrages anwenden können ... einfache Gehaltsabrechnungen durchführen können
Mündlicher. Vergleich und Reflexion (Lohn-/Gehaltsabrechnung)	Beurteilung nicht möglich, da keine Aufzeichnungen vorhanden
Gehaltsabrechnung mit Hilfe der HS	Die Auszubildenden sollen... ... Gehaltsabrechnungen im HS-Programm durchführen können
Lohnformen	Die Auszubildenden sollen... ... verschiedene Lohnarten errechnen können ... Vor- und Nachteile der verschiedenen Lohnarten erkennen und erklären können
Lohnsteuertabellen	Die Auszubildenden sollen... ... wissen, welche Materialien für die Abrechnung notwendig sind und woher sie diese bekommen ... wissen wie man Lohnsteuertabellen anwendet
Perso- FiBu	Die Auszubildenden sollen... ... Gehaltszahlungen im HS-Programm buchen können
Gehaltsabrechnung Firma „Heinrich KG“	Die Auszubildenden sollen... ... Gehaltsabrechnungen buchen können

Bei der Auswertung fällt auf, dass es sich bei den möglicherweise erreichten Lernzielen ausschließlich um operationale Ziele handelt. Die Aufgabenstellungen sind auf Ausführen und Errechnen ausgelegt und die Lösungen der Lernenden können genau nachvollzogen werden. Die komplexen Zusammenhänge scheinen hier zerlegt und für den Auszubildenden evtl. nicht erfassbar. Die Frage ist, ob das Ziel „Die Auszubildenden sind selbstsicher bei Fragen bezüglich Gehaltsabrechnungen“ erreicht wird, oder ob die Schüler exemplarisch Gehaltsabrechnungen durchführen können.

Es scheinen insgesamt die folgenden Dispositionsziele für die Teilprojekte 1 und 6 nicht berücksichtigt:

Die Auszubildenden sollen

1. die Wichtigkeit der Verschwiegenheit (Datenschutz) verstehen;
2. den Blickwinkel bezüglich der Entlohnung auf andere Stellen im Unternehmen hin erweitern;
3. bereit sein sich bei Fragen der Entlohnung in die Lage des Arbeitgebers versetzen zu können;
4. die Gewerkschaftspolitik in Frage stellen und ein Interesse für Gewerkschaftspolitik haben;
5. die Problematik der gerechten Entlohnung verstehen;
6. den Interessenkonflikt von Gewerkschaften und Arbeitgebern verstehen;
7. das Spannungsfeld Lohn/Gehaltforderung aus Sicht des Arbeitnehmers und aus Sicht der Kostensituation des Arbeitgebers erkennen/betriebliche Interessen versus persönliche Interessen;
8. ihre eigene Entlohnung einschätzen können.

Besonders das Projekt 6 wird in deutlich geringerem Umfang durchgeführt als geplant. Gerade aber die Dispositionsziele in diesem Projekt sind elementar wichtig, da sie sicherstellen, dass der Lernende komplexe Zusammenhänge begreift. Ein Sachbearbeiter in einem Betrieb wird meistens eingewiesen und die zu erledigenden Tätigkeiten werden genau erläutert. Ein Sachbearbeiter wird dann generell die Tätigkeiten sehr oft wiederholen bis zur Routine. Die Schule bzw. das Lernbüro hat im Gegensatz dazu die Möglichkeit, die mit der Tätigkeit/dem Wissensbereich verbundenen komplexen Probleme und Konflikte zu behandeln. Hier besteht die Chance für die Auszubildenden weiterführende Zusammenhänge zu begreifen. Die Wichtigkeit der Dispositionsziele wird auch in dem Leitbild zum Projekt 6 deutlich: „Nach der Ausbildung stellt sich für die Auszubildenden die Frage nach der Gehaltseinstufung. Es ist daher wichtig, für die Auszubildenden die Entgeltformen im Betrieb zu kennen und ihre eigenen Ansprüche einschätzen zu können. Um die Unternehmerperspektive nachvollziehen zu können, müssen die Auszubildenden ein Verständnis über die widerstreitenden Interessengruppen entwickeln, also das Spannungsfeld erkennen, indem Tarife und auch gesetzliche Regelungen entstehen.“

Das Lohnjournal wird zwar in der Buchhaltung gebucht und es wird eine GuV ausgedruckt, allerdings werden zu diesem Zeitpunkt nur die Personalbuchungen dort vorgenommen. Dies erlaubt den Schülern keine weiterführenden Erkenntnisse über den Einfluss der Personalbuchungen auf die Ertragslage des Unternehmens.

### 10.4.5.2 Teil-Projekt 2 – Neueinstellung

#### Michel Pohl geht in den Ruhestand

Unser langjähriger Mitarbeiter, Herr Michael Pohl, wird am 27.10.2003 65 Jahre alt. Er wird deshalb am 01.11.2003 in den Ruhestand gehen.

Wir müssen schnell für Ersatz sorgen. Zum Glück schlägt der Geschäftsführer den Nachfolger selbst vor. Eingestellt werden soll ein Verkaufsprofi, der die 4-köpfige Abteilung leiten kann. Etwas problematisch war die Anhörung des Betriebsrats (Fritz Lustig), denn ausgerechnet er hatte sich Hoffnungen auf die Übernahme der Abteilungsleitung gemacht. Allerdings musste er zur Kenntnis nehmen, dass Herr Bartels glaubt, er bringe für die Stellenanforderung nicht die entsprechenden Qualifikationen mit.

Planung (KEm Team):

<b>Lerngebiet 2a</b>	<b>Einstellung</b>
Szenario	Besetzung einer neuen Stelle (Personalersatz wegen Rente)
Zeit	<b>3 - 4 UEs (1 UE= 90 Minuten)=mind. 1 LB-Tag</b>

<b>Inhalt</b>	<p>Es geht ein(e) MitarbeiterIn der Modellfirma PowerBikes GmbH in den Ruhestand. Die Stelle wird besetzt durch eine Neueinstellung. Das Einstellungsverfahren ist durchgeführt und der Betriebsrat hat der Einstellung zugestimmt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Arbeitsvertrag wird ausgefüllt</li> <li>• Die Anmeldung zur Sozialversicherung wird durchgeführt (Formular DEÜV)</li> <li>• Die Personalstammkarte wird manuell angelegt und anschließend in das Lohn-/Gehaltsprogramm eingegeben (Personalstammblatt)</li> <li>• Die Personalakte wird angelegt</li> <li>• Der/die neue MitarbeiterIn wird eingewiesen ??</li> </ul>
<b>Intention/Lernziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die TeilnehmerInnen sollen den <b>Teilablauf</b> einer Einstellung kennenlernen</li> </ul>
<b>TeilnehmerInnen-aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Einführung u. Ergebnisabstimmung im Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einen Arbeitsvertrag korrekt ausfüllen können und die entsprechenden Bestandteile und Notwendigkeiten kennen (Wie und Warum)</li> <li>• Einen <b>Teil</b> des Einstellungsverfahrens korrekt durchführen können</li> </ul>
<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertragsvordruck Arbeitsvertrag (digital)</li> <li>• DÜEV-Formular</li> <li>• Stammdatenblatt</li> <li>• Personalakte (blanco)</li> <li>• Bewerbungsunterlagen des neuen Mitarbeiters (digital)</li> <li>• Stellenbeschreibung (digital)</li> <li>• Organigramm</li> </ul>

Lernziele Projekt 2 (erarbeitet von Silke Ohlsen):

#### **Leitidee**

Das Berufsbild des Bürokaufmannes sieht als Fähigkeit für die Auszubildenden die Abwicklung einer Personaleinstellung vor. Die Auszubildenden werden auch selber einen Arbeitsvertrag abschließen/abgeschlossen haben und die Konsequenzen daraus tragen. Die Auszubildenden sollen daher die Bedeutung von vertraglich festgelegten und gesetzlichen Bedingungen verstehen und die Tätigkeiten einer Einstellung kompetent ausführen können

**Dispositionsziele:**

Die Auszubildenden sollen...

- ... die Fähigkeit haben, einfache Einstellungen auf formaler Ebene abzuwickeln;
- ... für sich selber relevante Regelungen erkennen und fähig sein, sie (später) auf eigene Verträge zu übertragen;
- ... den Unterschied zwischen gesetzlichen und vertraglichen Vereinbarungen und die Konsequenzen für den Arbeitnehmer verstehen;

**Operationale Ziele:**

Die Auszubildenden sollen...

- ... einen Arbeitsvertrag kompetent ausfüllen können;
- ... wissen, welche Papiere zur Einstellung eines Mitarbeiters benötigt werden und diese ggf. anfordern können;
- ... Personalakten führen können;
- ... Anmeldungen zur Sozialversicherung durchführen können.

Tatsächlicher Unterrichtsinhalt laut Materialien von Herrn Mindt und Herrn Eickhof:

**Zeitraum 10.09.2003 – 01.10.2003**

Thema	Aufzeichnungen/Arbeitsaufträge/Handouts
Teillohnzahlungen	<p><b>Arbeitsauftrag:</b> Manuelle Errechnung der Teillohnzahlung an Frau Adomat (Eintritt in die Firma Mitte September)</p> <p><b>Handouts:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lohnsteuer bei Abschlagszahlungen</li> <li>▪ Berechnungsverfahren Jahresprinzip (Lohnsteuer)</li> <li>▪ Informationen zu Lohnzahlungszeitraum/ Lohnabrechnungszeitraum (Gehaltsvorschüsse, Abschlagszahlungen etc.)</li> </ul>
Sonderzahlung Herr Brenner	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Einmal-Gehaltszahlung aufgrund von Mehrarbeit an Herrn Brenner ausführen“</li> </ul> <p><b>Handout:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Laufende oder Sonstige Bezüge“</li> </ul>
Tarifvertrag (laut Herrn Mindt)	Hier keine Aufzeichnungen gefunden. Ist damit vielleicht der Gefahrarif gemeint? Oder das, bereits unter Projekt 1 erwähnte, Handout zur Tarifauskunft Groß- und Außenhandel?
Einstellung von Frau Adomat	<p><b>Arbeitsaufträge:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einstellung von Frau Adomat vornehmen (Berufsgenossenschaft Handel, Gehrentarifstelle und –klasse sind vorgegeben, übertarifliche Bezahlung)</li> <li>▪ Arbeitsvertrag erstellen,</li> <li>▪ Anmeldung Sozialversicherung,</li> <li>▪ Personalstammkarte manuell erstellen,</li> <li>▪ Personalstammkarten eingeben in Lohnprogramm und ausdrucken, Personalak-</li> </ul>

	te anlegen  <b>Handouts:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Änderungen der Mini-Job Regelungen</li> <li>▪ Muster unbefristeter Arbeitsvertrag</li> <li>▪ Arbeitsvertrag zum Ausfüllen für Frau Adomat,</li> <li>▪ Rechtliche Regelungen zum Arbeitsvertrag</li> <li>▪ Rechtliche Regelungen zum Urlaubsanspruch</li> <li>▪ Erläuterungen zur Anmeldung zur Sozialversicherung</li> <li>▪ Mitgliedsbescheinigung Krankenkasse</li> <li>▪ Urlaubsbescheinigung Frau Adomat</li> <li>▪ Meldungsbogen Sozialversicherung</li> <li>▪ Brief mit Info zu vermögenswirksamen Leistungen von Frau Adomat (Gefahrtarif) (Hinweis: im Netz zu finden)</li> <li>▪ Lohnsteuerkarte</li> <li>▪ Brief von Frau Adomat über Bankverbindung etc.</li> <li>▪ „Brief von Herrn Bartels mit Info über Problem mit Herrn Lustig und Höhe des Gehalts von Fr. Adomat“,</li> <li>▪ Bewerbungsunterlagen Frau Adomat: Zwischenzeugnis Lebenslauf Anschreiben</li> </ul>
--	---

**Evaluation:**

Die folgende Tabelle ordnet den Unterrichtsthemen/Inhalten des Teilprojektes 2 mögliche Lernziele zu, die vermutlich mit den erfolgten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien erreicht werden können. Nachweise über eine Überprüfung, ob die Lernziele erreicht werden, liegen, außer der Klausur vom 24.09.2003, nicht vor.

Thema	Vermutlich erreichte Lernziele
Teillohnzahlungen	Die Auszubildenden sollen... ... eine Teillohnzahlung abwickeln können
Sonderzahlung Herr Brenner	Die Auszubildenden sollen... ... eine Sonderzahlung abrechnen können
Tarifvertrag (laut Herr Mindt)	Beurteilung nicht möglich, da keine Aufzeichnungen vorhanden
Einstellung von Frau Adomat vornehmen (Berufsgenossenschaft Handel, Gefahrtarifstelle und -klasse sind vorgegeben) Übertarifliche Bezahlung	Die Auszubildenden sollen... ... die Fähigkeit haben einfache Einstellungen auf formaler Ebene abzuwickeln. ... einen Arbeitsvertrag kompetent ausfüllen können ... wissen, welche Papiere zur Einstellung eines Mitarbeiters benötigt werden und ggfs. diese anfordern können ... Personalakten führen können ... Anmeldungen zur Sozialversicherung durchführen können

Auch hier ist der Schwerpunkt auf der operationalen Ebene deutlich. Der Unterricht ist auf die Ausführung der Tätigkeiten ausgelegt, wobei eine Teillohnzahlung durchführen zu können, schon eine recht spezielle Tätigkeit ist. Auch hier scheint der komplexe Zusammenhang aus dem Blickfeld zu geraten. Es ist fraglich, ob die Auszubildenden die Unterrichtsinhalte aus der Sicht des Arbeitnehmers bzw. ihrer eigenen Sicht sehen werden, da ihre Arbeitsaufträge sehr auf die Arbeitgeber-Sicht ausgerichtet sind. Es werden hier folgende Dispositionsziele nicht berücksichtigt:

Die Auszubildenden sollen...

- ... für sich selber relevante Regelungen erkennen und fähig sein, sie (später) auf eigene Verträge zu übertragen;

... den Unterschied zwischen gesetzlichen/vertraglichen Vereinbarungen und die Konsequenzen für den Arbeitnehmer verstehen.

Die Unterrichtsinhalte werden der Forderung gerecht, dass Auszubildende die Abwicklung einer Personaleinstellung durchführen können sollten, vernachlässigen jedoch die Arbeitnehmer-Perspektive. Aus der Leitidee lässt sich deren Relevanz entnehmen: „Die Auszubildenden werden auch selber einen Arbeitsvertrag abschließen/abgeschlossen haben und die Konsequenzen daraus tragen. Die Auszubildenden sollen daher die Bedeutung von vertraglich festgelegten /gesetzlichen Bedingungen verstehen und die Tätigkeiten einer Einstellung kompetent ausführen können“.

Der Bezug zur PowerBikes ermöglicht den Schülern wahrscheinlich eine bessere Identifikation mit der Problemsituation und wirkt daher motivationssteigernd. Auch haben die Auszubildenden Anknüpfungspunkte an ihr bisheriges Wissen und können darauf aufbauen. Der Grad der Motivations- und Lernsteigerung hängt allerdings auch in großem Maße von der bisherigen Identifikation der Umschüler mit der PowerBikes ab.

Es kann allerdings auch sein, dass die Schüler durch die kleingearbeiteten Aufgabenstellungen zwar die operationalisierten Ziele erfüllen, aber keine Zusammenhänge begreifen, da die Inhalte aus ihrem komplexen Zusammenhang herausgelöst sind. Es ist möglich, dass die Schüler exemplarisch eine Einstellung durchführen können, aber nicht verallgemeinern können. Dies lässt sich anhand der vorliegenden Materialien nicht überprüfen. Durch die starke Operationalisierung und den geringen Bezug auf die Auszubildenden, ist es wahrscheinlich, dass die Motivation der Lernenden geringer ausfällt als in einer vergleichbaren Situation, in der an die persönliche Konstitution der Auszubildenden angeknüpft wird.

#### **10.4.5.3 Teil-Projekt 3 – Personalauswahl (+ Teile aus Projekt 5)**

##### **10.4.5.3.1 Projektbeschreibung**

###### **Herr Brenner braucht Verstärkung**

Schlank soll die Verwaltung der PowerBikes GmbH sein, und bisher ist es Herrn Brenner ja auch gelungen, für den Geschäftsführer die gesamte Büroorganisation und das Sekretariat zu meistern. Dennoch sind immer Probleme aufgetreten, wenn er Urlaub hatte oder als er im vergangenen Jahr einmal 3 Tage wegen einer Grippe ausfiel. Die Hälfte seines Urlaubsanspruchs von 2002 wurde ihm ohnehin schon „abgekauft“.

Ohne die integrierte kaufmännische Software von HS wäre PowerBikes bereits in den vergangenen Jahren nicht mehr klar gekommen. Die neuen Anforderungen des Moduls Personalwirtschaft kann Herr Brenner jetzt nicht noch zusätzlich erfüllen, so dass Herr Bartels nach kurzer Bedenkzeit eine zweite Bürokraft bewilligt hat. „Aber nicht so teuer!“ hat er Herrn Brenner noch hinterher gerufen.

Dieser denkt sofort an eine Bürokauffrau, die gerade ihre Ausbildung abgeschlossen hat, denn sie soll ja mit dem PC virtuos umgehen können. Eine Umschülerin wäre ihm auch recht, denn die ist schon älter und wird nicht, wie er bei sich denkt, gleich nach der Einarbeitung heiraten und ein Kind bekommen. Ob er sich einen weiteren Mann in der Verwaltung vorstellen kann, weiß er noch nicht („Die können meistens nicht schnell genug auf der Tastatur schreiben“).

Zunächst macht er sich Gedanken zur Stellenbeschreibung. Auch diese Arbeit macht er zum ersten Mal und informiert sich im Internet und in einschlägigen Fachbüchern. Dann

überlegt er, wie er die Suche nach der neuen Mitarbeiterin gestalten soll und welche Einzelheiten später in ihrem Vertrag stehen müssten.

Planung (KEm Team):

<b>Lerngebiet 3</b>	<b>Personalauswahl</b>
Szenario	Neueinstellung (Personalerweiterung)
Zeit	<b>9 UE's (1 UE= 90 Minuten)=mind. 3 LB-Tage</b>

<b>Inhalt</b>	Ein(e) neue (zusätzlicher) MitarbeiterIn der Modellfirma PowerPikes GmbH wird benötigt. Der Betriebsrat ist zu informieren/zu beteiligen. Die Stellenbeschreibung liegt vor. Die Stellenausschreibung ist zu erstellen (intern/extern). Es erfolgt eine Personalauswahl aufgrund der vorliegenden Bewerbungsunterlagen. Die BewerberInnen sind zu informieren (Absage/Einladung). Es erfolgt exemplarisch ein Bewerbungsgespräch. Die Einstellung wird durchgeführt (siehe 2a)
<b>Intention/Lernziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die TeilnehmerInnen sollen den <b>Ablauf</b> einer Einstellung kennenlernen</li> </ul>
<b>TeilnehmerInnenaktivitäten</b>	Eigenarbeit, Rollenspiel, Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrektes Durchführen eines Einstellungsverfahrens</li> </ul>
<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertragsvordruck Arbeitsvertrag (digital)</li> <li>• DÜEV-Formular</li> <li>• Stammdatenblatt</li> <li>• Personalakte (blanco)</li> <li>• Bewerbungsunterlagen des neuen Mitarbeiters (digital)</li> <li>• Stellenbeschreibung (digital)</li> <li>• Organigramm</li> <li>• Mitteilungsformular an den Betriebsrat</li> <li>• Checkliste Einstellung</li> <li>• Kamera/Videorecorder/Fernseher</li> </ul>

Lernziele Projekt 3 (erarbeitet von Silke Ohlsen):

Zusätzlich zu den Lernzielen aus dem Projekt 2:

#### **10.4.5.3.2 Leitidee**

Das Berufsbild des Bürokaufmanns sieht die Durchführung eines Einstellungsverfahrens und Verständnis für Kriterien der Einstellung vor. Die Auszubildenden werden sich selber bei Unternehmen bewerben und evtl. in einem Unternehmen bei der Personalauswahl mitwirken. Sie sollten daher Kriterien für eine Einstellung bzw. Nicht-Einstellung und die Problematik der Bewerberauswahl verstehen.

#### **10.4.5.3.3 Dispositionsziele**

### **Die Auszubildenden sollen...**

- ... die Fähigkeit haben, Bewerbungsmappen zu beurteilen;
- ... eine selbstbewusste Einstellung bezüglich Bewerbungssituationen bekommen;
- ... ihren Blickwinkel bezüglich der Einflussfaktoren auf die Bewerberauswahl erweitern, um bei zukünftigen Bewerbungen bzw. Bewerbungsverfahren neue Gesichtspunkte mit einbeziehen zu können;
- ... bereit sein, ihr Verhalten in Vorstellungsgesprächen (als sich Vorstellender oder Interviewer) oder Teamsitzungen wahrzunehmen und zu verändern;
- ... sich in einer Bewerbungssituation als Bewerber und Interviewer selbstbewusst fühlen und kompetent verhalten;
- ... Wissen über unzulässige Fragen in Bewerbergesprächen erwerben und mit diesen Fragen umgehen können;
- ... die Problematik bei der Auswahl des richtigen Bewerbers verstehen.

#### **10.4.5.3.4 Operationale Ziele**

### **Die Auszubildenden sollen...**

- ... eine Stellenbeschreibung erstellen können;
- ... interne und externe Stellenausschreibungen erstellen können;
- ... Bewerbungsmappen beurteilen können bezüglich Layout, DIN 5008, Inhalt;
- ... mit einem Team über die Eignung der Bewerber diskutieren können (Kommunikationsregeln erarbeiten und dann beachten können);
- ... Vor- und Nachteile der verschiedenen Bewerberauswahlverfahren erkennen;
- ... Vor- und Nachteile der internen/externen Personalbeschaffung erkennen;
- ... wissen, welche Kriterien zu einer Einstellung/Nicht-Einstellung führen können;
- ... Wissen über die Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates bei der Einstellung erwerben;
- ... Absagen oder Einladungen gemäß DIN 5008 verfassen können;
- ... eine Einstellung korrekt durchführen können (siehe „Einstellung“).

#### **10.4.5.4 Lernziele Projekt 5 (erarbeitet von Silke Ohlsen)**

Da während des dritten Teilprojektes auch Themen von Projekt 5 (Personalplanung) behandelt wurden, an dieser Stelle auch die Lernziele von Projekt 5.

##### **10.4.5.4.1 Leitidee**

Der Bildungsplan des Bürokaufmannes schreibt vor, dass die Auszubildenden Personalbedarf und Personalbeschaffungsmaßnahmen darstellen können. Die Personalpla-

nung unterstützt unternehmerische Ziele; nur mit qualifiziertem, gesichertem Personalbestand können Abteilungen ihre Aufgaben lösen. Die Personalplanung wird von vielen Faktoren beeinflusst wie z. B. dem Finanzplan. Für die Auszubildenden ist es deshalb für das Gesamtverständnis des Betriebes wichtig, Personalplanung zu verstehen.

#### 10.4.5.4.2 Dispositionsziele

##### Die Auszubildenden sollen...

- ... ein Verständnis für die Problematik der Ermittlung des Personalbedarfs aus der Sicht des Betriebes entwickeln;
- ... motiviert sein, eigene Fortbildungsmaßnahmen anzustreben.

#### 10.4.5.4.3 Operationale Ziele

##### Die Auszubildenden sollen...

- ... den Personalbedarf errechnen können;
- ... die Folgen eines Personalmangels erkennen;
- ... die Problematik der Entscheidungsfindung interner/externer Mitarbeitereinstellung erkennen;
- ... verschiedene Methoden für die Personalplanung anwenden können;
- ... ein Organigramm lesen und verstehen können;
- ... verschiedene Fortbildungsmaßnahmen kennen und Aufstiegschancen dadurch erkennen.

#### 10.4.5.4.4 Tatsächlicher Unterrichtsinhalt laut Materialien

Zeitraum 01.10.2003 bis 16.02.2004

Thema	Aufzeichnungen/Arbeitsaufträge/Handouts
Stellenausschreibung/ Stellenbeschreibung	<p><b>Arbeitsaufträge:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stellenbeschreibung entwerfen (Schüler haben versehentlich eine Stellenausschreibung entworfen) (Schüler versetzen sich in die Lage von Herrn Brenner)</li> <li>▪ Zusätzliche Aufgabe „Heinrich KG“: Ergänzen des Organigramms und Anfertigen einer Stellenbeschreibung.</li> </ul> <p><b>Handout:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mustervorlage Stellenbeschreibung</li> </ul>
Personalbedarfsplanung	<p><b>Arbeitsaufträge:</b></p> <p>Einzelarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler sollen sich über Ziele der Personalbedarfsplanung anhand der Informationsblätter informieren.</li> </ul> <p>Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Organisationsform/Lohnformen ist geeignet für die PoBi einen</li> </ul>

	<p>günstigen Einfluss auf Umsatz/Ertrag auszuüben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Darstellen des Ablaufes Personalbedarfsplanung anhand der erfolgten Personalmaßnahmen unter Einbeziehung des Schemas</li> </ul> <p>Einzelarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einige zusätzliche Aufgaben zur Personalbedarfsplanung „Heinrich KG“</li> </ul> <p><b>Handouts:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schema Personalbedarfsplanung PoBi</li> <li>▪ Übersicht qualitativer/quantitativer Personalbedarf</li> <li>▪ Organigramm „Großhandel für Papier- und Bürobedarf“/ „Heinrich KG“</li> <li>▪ Betriebsverfassungsgesetz § 92</li> <li>▪ (Einige) Zusätzliche Aufgaben zur Personalbedarfsplanung „Heinrich KG“ (Errechnen, Multiple Choice)</li> </ul>
Bewerbungsgespräche/ Rollenspiel mit Auswertung	Keine Unterlagen vorhanden
?	<p><b>Handouts:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Text über Inhalt des Arbeitsvertrags</li> <li>▪ Individuelles versus kollektives Arbeitsrecht</li> <li>▪ Information: Pflichten AG und AN</li> <li>▪ „Rechtl. Rahmenbedingungen Personalarbeit“,</li> <li>▪ „Arbeitsvertrag: Form, Arten, Inhalt“,</li> <li>▪ „Kündigungsfristen im Arbeitsrecht“,</li> <li>▪ Betriebsverfassungsgesetz: ausgewählte Paragraphen und Informationen,</li> <li>▪ Folie: Personalbeschaffung extern und intern,</li> <li>▪ Die Sozialpartner (Schema AG-Verbände versus Gewerkschaften)</li> <li>▪ Zeitlicher Geltungsbereich des Tarifvertrages,</li> <li>▪ Mitwirkung und Mitbestimmung der AN</li> <li>▪ Informationen zum Tarifvertrag,</li> </ul>
Betriebsverfassungsgesetz	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <p>Aufgabe zu Rechten des Betriebsrates bei der Einstellung (Bezug auf Herrn Lustig) und allgemeine Rechte bei der Einstellung</p>

**Evaluation:**

Die folgende Tabelle ordnet den Unterrichtsthemen/Inhalten des Projektes 3 (mit Teilen von Projekt 5) mögliche Lernziele zu, die vermutlich mit den erfolgten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien erreicht werden können.

Thema	Vermutlich erreichte Lernziele
Stellenausschreibung/ Stellenbeschreibung	<p><b>Die Auszubildenden sollen...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... eine Stellenbeschreibung erstellen können</li> <li>... interne und externe Stellenausschreibungen erstellen können</li> </ul>

Personalbedarfsplanung	Die Auszubildenden sollen... <ul style="list-style-type: none"> <li>... Personalbedarf errechnen können</li> <li>... Folgen eines Personalmangels erkennen</li> <li>... Organigramm lesen und verstehen können</li> <li>... Ziele der Personalbedarfsplanung wissen</li> <li>... Zusammenhang der Organisationsform/Entlohnungen der PoBi und Ertragslage des Unternehmens verstehen</li> <li>... ein Verständnis für die Problematik der Ermittlung des Personalbedarfs aus der Sicht des Betriebes entwickeln</li> </ul>
Bewerbungsgespräche/ Rollenspiel mit Auswertung	Beurteilung aufgrund fehlender Unterlagen/Aufzeichnungen nicht möglich
Betriebsverfassungsgesetz	Die Auszubildenden sollen... <ul style="list-style-type: none"> <li>... Wissen über die Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates bei der Einstellung erwerben</li> </ul>

Die Einstellung einer zusätzlichen Arbeitskraft, wie ursprünglich geplant, wird nicht durchgeführt. Dadurch beschränkt sich Projekt 3 auf die Erstellung einer Stellenbeschreibung/ Stellenausschreibung und die Rollenspiele. Es wird nur ein Teilbereich des sehr komplexen Themas „Personalauswahl“ unterrichtet. Für die Rehabilitanden ist dies ein Nachteil, denn dieses Thema bietet die Möglichkeit, die Personaleinstellung aus einer anderen Sicht, der des Arbeitgebers oder eines Arbeitskollegen, zu sehen und durch diesen Perspektivwechsel wichtige Erkenntnisse für die eigene Bewerbung/Vorstellung zu ziehen. Es ist möglich, dass dies bei den Rollenspielen berücksichtigt wurde, dies kann aber aufgrund mangelnder Aufzeichnungen nicht nachvollzogen werden. Aufgrund der Länge des Rollenspiels kann gesagt werden, dass allenfalls Teilaspekte dort berücksichtigt sein können. Die Leitidee macht die Wichtigkeit des Perspektivwechsels in diesem Teilprojekt deutlich: „Das Berufsbild des Bürokaufmanns sieht die Durchführung eines Einstellungsverfahrens und Verständnis für Kriterien der Einstellung vor. Die Auszubildenden werden sich selber bei Unternehmen bewerben und evtl. in einem Unternehmen bei der Personalauswahl mitwirken. Sie sollten daher Kriterien für eine Einstellung bzw. Nicht-Einstellung und die Problematik der Bewerberauswahl verstehen“. Demzufolge werden folgende Dispositions- und Operationalziele wahrscheinlich nicht erreicht:

**Die Auszubildenden sollen...**

- ... die Fähigkeit haben, Bewerbungsmappen zu beurteilen;
- ... eine selbstbewusste Einstellung bezüglich Bewerbungssituationen bekommen;
- ... ihren Blickwinkel bezüglich der Einflussfaktoren auf die Bewerberauswahl erweitern, um bei zukünftigen Bewerbungen bzw. Bewerbungsverfahren neue Gesichtspunkte mit einbeziehen zu können;
- ... bereit sein, ihr Verhalten in Vorstellungsgesprächen (als sich Vorstellender oder Interviewer) oder Teamsitzungen wahrzunehmen und zu verändern;

- ... sich in einer Bewerbungssituation als Bewerber und Interviewer selbstbewusst fühlen und kompetent verhalten;
- ... Wissen über unzulässige Fragen in Bewerbungsgesprächen erwerben und mit diesen Fragen umgehen können;
- ... die Problematik bei der Auswahl des richtigen Bewerbers verstehen;
- ... Bewerbungsmappen beurteilen können bezüglich Layout, DIN 5008, Inhalt;
- ... mit einem Team über die Eignung der Bewerber diskutieren können (Kommunikationsregeln erarbeiten und dann beachten können);
- ... Vor- und Nachteile der verschiedenen Bewerberauswahlverfahren erkennen;
- ... Vor- und Nachteile der internen/externen Personalbeschaffung erkennen;
- ... wissen, welche Kriterien zu einer Einstellung/Nicht-Einstellung führen können;
- ... Absagen oder Einladungen gemäß DIN 5008 verfassen können.

Unklar ist, ob die Gruppenarbeit zur Personalbedarfsplanung durchgeführt wird, oder ob lediglich Aufgaben zur Firma „Heinrich KG“ mit den Auszubildenden erarbeitet werden. Durch ihren Bezug auf die PowerBikes wirkt die Gruppenarbeitsaufgabe wahrscheinlich motivierend und kreativitätsfördernd. Die Situiertheit hilft den Schülern einen Bezug zu ihren bisherigen Erfahrungen herzustellen und Wissen aufzubauen. Auch die Gruppenarbeit fördert den Lernprozess durch die Auseinandersetzung mit den Meinungen der Gruppenmitglieder sowohl in sozialer als inhaltlicher Hinsicht. Unklar ist, ob mit Organisationsform die Lohnstruktur im Unternehmen gemeint ist, oder der organisatorische Aufbau/die Struktur. Die Frage ist, ob die bisherigen Personalveränderungen der PowerBikes genügend komplex sind. Komplexität ist allerdings eine der Voraussetzungen für ein übergreifendes Verständnis für die Problematik der Personalplanung.

Es fehlt die Perspektive des Auszubildenden im Betrieb selber. Dadurch besteht die Gefahr, dass sich dieser Unterrichtsteil, trotz Einbezug der PowerBikes, für die Schüler zu abstrakt darstellt. Folgende Lernziele könnten dadurch verhindert werden:

Die Auszubildenden sollten...

- ... motiviert sein eigene Fortbildungsmaßnahmen anzustreben;
- ... verschiedene Fortbildungsmaßnahmen kennen und Aufstiegschancen dadurch erkennen.

Inwiefern der Unterricht zur Personalbedarfsplanung (falls diese Gruppenarbeit erfolgte) eher „Operationalisierungslastig“ oder mit Schwerpunkt auf das Dispositionsziel „ein Verständnis für die Problematik der Ermittlung des Personalbedarfs aus der Sicht des Betriebes entwickeln“ ausgerichtet ist, lässt sich ohne eine Teilnahme am Unterricht und die Auswertung der Gruppenarbeiten nicht sagen. Ohne die Gruppenarbeit, nur in Bezug auf die Arbeitsblätter der „Heinrich KG“, wäre der Unterricht auf rein operativer Ebene konzipiert, ohne einen Bezug zu den Auszubildenden oder das Lernbüro herzustellen. Folglich ist wahrscheinlich, dass die Unterrichtsinhalte für die Schüler abstrakt und schwieriger nachvollziehbar wären.

## 10.4.5.5 Teil-Projekt 4 – Kündigung

### 10.4.5.5.1 Projektbeschreibung

#### Probleme mit Herrn Lustig

Fritz Lustig ist nicht nur Betriebsrat, sondern auch der dienstälteste und - nach eigener Ansicht - der kompetenteste Mitarbeiter im Verkauf. Insbesondere deshalb rechnet er sich große Chancen aus, die Abteilungsleitung zu übernehmen, wenn Michael Pohl in den Ruhestand geht, zumal die ehemaligen Geschäftsführer ihn eigentlich schon „ins Boot“ geholt haben.

Herr Bartels weist ihn nun noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass es mit der Abteilungsleitung nichts werde, und dass er sich die geforderte Gehaltserhöhung „aus dem Kopf schlagen“ könne. Daraufhin verlangt Herr Lustig ein Zwischenzeugnis, da er sich dann wohl „überlegen müsse, sich anderweitig zu orientieren“. Herr Bartels entgegnet noch: „Reisende soll man nicht aufhalten...“ und man beendet das Gespräch sehr förmlich.

Am nächsten Morgen spricht Herr Bartels seinen Mitarbeiter Herrn Brenner vertraulich an: „Prüfen Sie bitte, ob wir Herrn Lustig personen- oder betriebsbedingt kündigen können!“

Herr Brenner macht sich erst einmal an die Arbeit.

Planung (KEm Team):

<b>Lerngebiet 4</b>	<b>Kündigung</b>
Szenario	Einem Mitarbeiter soll gekündigt werden
Zeit	<b>4 – 5 UEs (1 UE= 90 Minuten)=mind. 1,5 LB-Tage</b>
<b>Inhalt</b>	Einem Mitarbeiter soll gekündigt werden. Der Betriebsrat wird informiert. Es ist zu prüfen, ob die Kündigungsfrist eingehalten ist. Weiterhin muss ermittelt werden, ob Kündigungsschutzrechte, insbesondere der Sonderkündigungsschutz des Betriebsrats Geltung haben. Die entsprechenden Papiere (Lohnsteuerkarte, Zeugnisse, Urlaubsbescheinigung) sind auszuhändigen.
<b>Intention/Lernziel</b>	Die TeilnehmerInnen sollen den <b>Ablauf</b> einer Kündigung kennenlernen und Besonderheiten des Kündigungsschutzes berücksichtigen
<b>TeilnehmerInnen-aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	Korrektes Durchführen einer Kündigung
<b>Materialien</b>	Personalakte

---

### 10.4.5.5.2 Lernziele Projekt 4 (erarbeitet von Silke Ohlsen):

### **Leitidee**

Das Berufsbild des Bürokaufmannes sieht die Abwicklung einer Kündigung vor. Die Auszubildenden werden zukünftig sowohl als Sachbearbeiter eine Kündigung bearbeiten oder als Arbeitnehmer kündigen müssen oder wollen oder evtl. gekündigt werden. Sie sollen daher die Folgen einer Kündigung aus Unternehmenssicht und aus Sicht des Arbeitnehmers verstehen

### **Dispositionsziele:**

Die Schüler sollen...

- ... bereit sein, Gründe für eine Kündigung zu reflektieren und Konsequenzen für die Zukunft daraus zu ziehen;
- ... bereit sein, sich ggf. individuelle Gefühle wie z. B. Demotivation zur Bewerbung auf einen neuen Arbeitsplatz (aufgrund einer Kündigung) zu vergegenwärtigen und auf Realitätsnähe zu überprüfen ;
- ... sich sicher fühlen bei der Abwicklung der Formalitäten einer Kündigung;
- ... eine kritische (überprüfende) Haltung gegenüber Arbeitszeugnissen/Arbeitsbeurteilungen entwickeln;
- ... Kündigungsbegründungen und -rechtfertigungen von Arbeitsgebern kritisch beurteilen. Arbeitsmarktpolitische und gewerkschaftspolitische Argumente mit der Arbeitgebersicht vergleichen und Stellung beziehen;
- ... Kündigungsgründe aus Sicht des AG einschätzen können;
- ... aktuelle Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt aus den Perspektiven unterschiedlicher Interessengruppen einschätzen können;
- ... die Problematik der gerechten Arbeitsbeurteilung/ Zeugniserstellung erkennen;
- ... den Zusammenhang zwischen Arbeitnehmerverhalten und Kündigung verstehen aus der Sicht des Betriebes und des Arbeitnehmers.

### **Operationale Ziele:**

Die Schüler sollen...

- ... die rechtlichen Grundlagen/Gesetze (Kündigungsschutz und Kündigungsfristen) kennen und deren Sinn verstehen;
- ... Funktion und Einflussmöglichkeiten des Betriebsrates bei Kündigungen erkennen;
- ... Wissen, welche „Stellen“/Ämter ihnen im Falle einer Kündigung weiterhelfen;
- ... die Formalitäten einer Kündigung als Sachbearbeiter abwickeln können;
- ... die Funktion der Abmahnung verstehen und erläutern können;
- ... mit dem Team über Kündigungsgründe diskutieren können und Lösungen zur Verhinderung einer Kündigung erarbeiten können;
- ... die Problematik der gerechten Arbeitsbeurteilung/ Zeugniserstellung erkennen und Kriterien der Zeugniserstellung nennen können;

- ... die Folgen einer Arbeitnehmerkündigung für den Betrieb erkennen und erläutern können;
- ... die Folgen einer Kündigung durch den Arbeitgeber erläutern können;
- ... die Kündigung (aus Sachbearbeiterperspektive) eines Arbeitnehmer bearbeiten können.

**10.4.5.5.3 Tatsächlicher Unterrichtsinhalt laut Materialien**  
**Zeitraum 18.02.2004**

Thema	Aufzeichnungen/Arbeitsaufträge/Handouts
Kündigung	<p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <p>„Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fragestellung: Was muss bei der Kündigung von Herrn Lustig bedacht/geklärt werden (Anregungen: Kündigungsfristen, Kündigungshindernisse, Gründe für Kündigung, Betriebsrat, Abfindung)? (Schüler versetzen sich in die Lage von Herrn Brenner)</li> <li>▪ Entwerfen einer Präsentation Flipchart Vorgehensweise bei der Kündigung von Herrn Lustig</li> </ul> <p><b>Handouts:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Checklisten für betriebsbedingte, verhaltensbedingte, personenbedingte und krankheitsbedingte Kündigungen“</li> <li>▪ „Schema zu Kündigungsfristen“</li> <li>▪ „Übersicht Kündigungsfristen und Tarifvertragl. Regelungen“</li> <li>▪ „Übersicht relevante Gesetzestexte“</li> <li>▪ „Informationen zur Abfindung,“</li> <li>▪ „Allgemeiner Kündigungsschutz“</li> <li>▪ „Arten der Kündigung“</li> <li>▪ „4-seitiges Merkblatt zu Kündigungsfristen“</li> </ul>

**Evaluation:**

Die folgende Tabelle ordnet den Unterrichtsthemen/Inhalten des Projektes 4 mögliche Lernziele zu, die vermutlich mit den erfolgten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien erreicht werden können.

Thema	Vermutlich erreichte Lernziele
Kündigung	<p>Die Auszubildenden sollen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... die rechtlichen Grundlagen/Gesetze (Kündigungsschutz und Kündigungsfristen) kennen und deren Sinn verstehen</li> <li>... Funktion und Einflussmöglichkeiten des Betriebsrates bei Kündigungen erkennen</li> <li>... Folgen einer Kündigung durch den AG erläutern können</li> </ul>

Das Thema Kündigung wird insgesamt nur sehr kurz behandelt. Die Gruppenarbeit ermöglicht jedoch einen sozialen und inhaltlichen Lernprozess. Die Auszubildenden müssen auch die Meinungen ihrer Gruppenmitglieder in Betracht ziehen und ihre eigenen Meinungen vertreten und erläutern. Gefestigt werden die Erkenntnisse dann zusätzlich

durch die Präsentation. Die Situierung erleichtert den Auszubildenden die Identifikation mit der Situation und erlaubt es ihnen an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Auch hier hängt der Grad, mit dem dies getan wird, von der bisherigen Identifikation mit der Lernfirma ab. Hier wird, im Gegensatz zu den bisherigen Teilprojekten, die Abwicklung der Kündigung aus der Sachbearbeiter-Perspektive nicht in den Vordergrund gestellt, bzw. nicht in der Form behandelt. Allerdings ist die Aufgabenstellung ausgerichtet auf das Finden der formalen Bedingungen einer Kündigung und vernachlässigt die vielen anderen (emotionalen) Aspekte einer Kündigung.

Die Perspektive des Auszubildenden bzw. Arbeitnehmers wird gar nicht gewählt. Für die Umschüler ist dies ein Nachteil, da sie wahrscheinlich in ihrem Leben eine Kündigung erfahren haben oder erfahren werden, die es gilt zu reflektieren und zu „verarbeiten“. Auch hier bietet das Lernbüro bzw. die Schule die Möglichkeit, die Schüler in die verschiedenen Rollen (des Arbeitgebers, des Arbeitnehmers oder Kollegen) schlüpfen zu lassen und dort einen anderen Blickwinkel auf die Problemsituation einzunehmen und neue Erkenntnisse zu erlangen. Das Leitbild greift die Wichtigkeit der Arbeitnehmersicht auf: „Das Berufsbild des Bürokaufmannes sieht die Abwicklung einer Kündigung vor. Die Auszubildenden werden zukünftig sowohl als Sachbearbeiter eine Kündigung bearbeiten oder als Arbeitnehmer kündigen müssen oder wollen oder evtl. gekündigt werden. Sie sollen daher die Folgen einer Kündigung aus Unternehmenssicht und aus Sicht des Arbeitnehmers verstehen“. Folgende Dispositonsziele werden nicht berücksichtigt:

Die Schüler sollen...

- ... bereit sein, Gründe für eine Kündigung zu reflektieren und Konsequenzen für die Zukunft daraus zu ziehen;
- ... bereit sein, sich ggf. individuelle Gefühle wie z. B. Demotivation zur Bewerbung auf einen neuen Arbeitsplatz (aufgrund einer Kündigung) zu vergegenwärtigen und auf Realitätsnähe zu überprüfen;
- ... sich sicher fühlen bei der Abwicklung der Formalitäten einer Kündigung;
- ... eine kritische (überprüfende) Haltung gegenüber Arbeitszeugnissen/ Arbeitsbeurteilungen entwickeln;
- ... Kündigungsbegründungen und -rechtfertigungen von Arbeitsgebern kritisch beurteilen. Arbeitsmarktpolitische und gewerkschaftspolitische Argumente mit der Arbeitgebersicht vergleichen und Stellung beziehen;
- ... Kündigungsgründe aus Sicht des AG einschätzen können;
- ... aktuelle Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt aus den Perspektiven unterschiedlicher Interessengruppen einschätzen können;
- ... den Zusammenhang zwischen Arbeitnehmerverhalten und Kündigung verstehen aus der Sicht des Betriebes und des Arbeitnehmers.

Auch einige operationale Ziele werden nicht berücksichtigt:

Die Schüler sollen...

- ... mit dem Team über Kündigungsgründe diskutieren können und Lösungen zur Verhinderung einer Kündigung erarbeiten können (fließender Übergang zum Dispositonsziel);

- ... die Problematik der gerechten Arbeitsbeurteilung/ Zeugniserstellung erkennen und Kriterien der Zeugniserstellung nennen können;
- ... die Folgen einer Arbeitnehmerkündigung für den Betrieb erkennen und erläutern können.

Weiterhin steckt in der Aufgabe ein Problem, welches nicht im Unterricht behandelt wird. Herr Lustig macht sich Hoffnung auf eine Beförderung und macht diese seinem AG deutlich. Er wird deshalb gekündigt. Hier werden Fragen wie z. B.: „Welches Verhalten führt zu einer Kündigung?“ und: „Was rechtfertigt eine Kündigung?“ aufgeworfen, aber nicht mit den Schülern bearbeitet. Die Frage ist, ob die Schüler sich diese Fragen auch gestellt haben. Die Ausgangssituation ist etwas verwirrend, da sie implizit folgende Lernziele enthalten könnte:

Die Auszubildenden sollen...

- ... Kündigungsbegründungen und -rechtfertigungen von Arbeitgebern kritisch beurteilen (Arbeitsmarktpolitische und gewerkschaftspolitische Argumente mit der Arbeitgeberpersicht vergleichen und Stellung beziehen);
- ... Kündigungsgründe aus Sicht des AG einschätzen können;
- ... Kündigungsgründe aus Sicht des AN reflektieren können.

Gefordert werden dann aber Inhalte zu operationalen Lernzielen. (Kündigungsfristen, Kündigungshindernisse etc.)

#### **10.4.5.5.4 Teil-Projekt 5 - Personalplanung**

Projekt 5 wird nicht eigenständig bearbeitet, aber im Rahmen von Projekt 3 durchgeführt. Die folgende Ausgangssituation wird dafür nicht verwendet.

Noch steht Herr Lustig zur Verfügung, aber bald wird sein Arbeitsverhältnis bei uns enden (zum nächstmöglichen Termin). Herr Brenner, der dringend auf Entlastung durch den Arbeitsantritt seiner neuen Kollegin wartet, drängt Herrn Bartels auf eine weitere Neueinstellung für Herrn Lustig.

Der Geschäftsführer sieht nicht, dass damit das Problem gelöst werden kann. Auch die beiden anderen Verkaufsmitarbeiter fühlten sich unterbezahlt und die Neueinstellung des Abteilungsleiters biete die Chance zu einer grundsätzlichen Neuorientierung.

Herr Bartels spricht von Fixum und Provision, von Verkaufsinendienst und Leuten vor Ort. Herr Brenner soll sich da mal Gedanken machen und Ideen entwickeln, wie der Verkauf ohne zusätzliche Kosten effizienter und die Mitarbeiter/in zufriedener und engagierter zugleich werden können. Er ist auch nicht gegen eine Ausweitung der Mitarbeiterzahl, stimmt aber nur zu, wenn entsprechend mehr Umsatz und Ertrag zu erwarten sind

<b>Lerngebiet 5</b>	<b>Personalplanung</b>
Szenario	Eine Personalplanung wird durchgeführt
Zeit	<b>8 UEs (1 UE= 90 Minuten)=mind. 2 LB-Tage</b>

<b>Inhalt</b>	Die Geschäftsleitung hat entschieden, dass mehr Personal benötigt wird (Auftragslage). Die Firmenorganisation soll mittelfristig kundenorientierter gestaltet werden (z. B. verkaufsorientierter Innendienst). Es sind die verschiedenen Organisationsmodelle zu prüfen (Vorteile/Nachteile).
<b>Intention Lernziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die TeilnehmerInnen sollen den <b>Ablauf einer Personalplanung und die verschiedenen Organisationsmodelle</b> kennen lernen</li> </ul>
<b>TeilnehmerInnen-aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführen einer Personalplanung</li> <li>• Organisationsmodelle (inkl. Leitungssysteme)</li> </ul>
<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organigramm</li> <li>• Stellenplan</li> </ul>

#### 10.4.5.6 Teil-Projekt 6 – Lohnformen

Projekt 6 wird nicht eigenständig durchgeführt, aber im Rahmen von Projekt 1 behandelt.

Zu dem sechsten angedachten Gebiet existiert keine Aufgabe, lediglich die tabellarische Übersichtsplanung wurde innerhalb des ersten Projektes aufgegriffen.

<b>Lerngebiet 6</b>	<b>Lohnformen</b>
Szenario	Anreizsysteme schaffen/Personalentwicklung
Zeit	<b>4 UEs (1 UE= 90 Minuten)=mind. LB-Tag</b>
<b>Inhalt</b>	Die Kündigung des Mitarbeiters (s. Lerngebiet 3) wird von der Geschäftsleitung aufgegriffen, um Überlegungen zur Einführung eines anderen Bezahlungssystems zu führen.
<b>Intention Lernziel</b>	Die TeilnehmerInnen sollen verschiedene Lohnformen kennen lernen (Vor-/Nachteile)
<b>TeilnehmerInnen-Aktivitäten</b>	Eigenarbeit, Plenum
<b>Sichten</b>	betriebswirtschaftlich – kaufmännisch
<b>Qualifikationen</b>	Denken in Zusammenhängen
<b>Systematische Wissensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lohnformen</li> </ul>

<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organigramm</li> <li>• Stellenplan</li> </ul>
--------------------	--

#### 10.4.5.7 Schlussbetrachtung

Die vorhandenen Materialien geben nur Anhaltspunkte über die Ausrichtung des Unterrichts. Es scheint jedoch, als ob der Schwerpunkt der Unterrichts-Ausrichtung insgesamt deutlich auf den operationalen Zielen liegt. Vermutlich werden komplexe Leistungen/Zusammenhänge in einzeln überprüfbare Leistungen zerlegt. Die Schüler erlernen dadurch die Tätigkeiten auszuführen. Die Gefahr ist jedoch, dass das komplexe Bild für die Schüler nicht zu erschließen ist.

Betrachtet man das gesamte Projekt, fällt auf, dass der Anteil des ersten Projektes, der als Schwerpunkt operationale Lernziele hat, bedeutend größer ist als die anderen Teile. Die zeitliche Aufteilung (nicht chronologisch) ergibt sich wie folgt:

Teilprojekt	Geplante Zeit in DStd.	Tatsächliche Zeit in DStd.
1 Personalabrechnung	6 – 7	Ca. 10 - 11
2 Neueinstellung	3 – 4	Ca. 5 – 6
3 Personalauswahl	9	Ca. 5
4 Kündigung	4 – 5	Ca. 2 – 3
5 Personalplanung	8	Ca. 3
6 Lohnformen	4	Ca. 2 – 3
Klausur (+Vorbereitung)		2
Exkursion Dräger		Ca. 3

Projekt 1 und 2 werden sehr ausführlich behandelt zu Lasten der anderen Projekte. Viele Aspekte der Projekte 3 bis 6 sind nicht berücksichtigt. Dies hat Nachteile für die Teilnehmer des Projektes, die in der Ausbildung noch die Möglichkeit hätten, komplexe Zusammenhänge durch den Unterricht zu verstehen. Es scheint oftmals eine Verallgemeinerung des spezifisch Gelernten zu fehlen.

Die Sequenzierung, entspricht nicht der ursprünglichen Reihenfolge (1 bis 6). Projekt 6 wird vorgezogen in das 1. Projekt und Projekt 5 wird vor Projekt 4 im Rahmen des dritten Projektes behandelt.

Die Situierung der Lerninhalte wirkt sich wahrscheinlich positiv auf die Motivation und die Lernprozesse der Schüler aus, da diese auf bereits bestehendem Wissen aufbauen können und sich leichter mit den Situationen identifizieren können.

Die Sozialform scheint, bis auf wenige Ausnahmen, die Einzelarbeit der Schüler zu sein. Die Auszubildenden haben bei der Einzelarbeit nicht die Möglichkeit die Vorteile der Gruppenarbeit, soziales Lernen und die Einbeziehung anderer Meinungen etc., zu nutzen.

Die Evaluation erfolgt anhand des Materials von Herrn Mindt. Die Ergebnisse der Evaluation sind daher Vermutungen und Rückschlüsse aufgrund dieser Materialien. Für eine genauere Betrachtung müssten die Lehrer und Schüler der Klasse befragt werden.



## 10.5 Anlagen

### Anlage A: Beobachtungsbereiche (päd, vmb, med, psy, soz)

Lehrgang: .....				
Rehabilitand/in: .....				
<hr/>				
Aspekte der gische Ausbildung	Aspekte der Vermittlungsberatung	Medizinische Aspekte	Psychologische Aspekte	Sozialpädago- Aspek- te
<input type="checkbox"/> nicht relevant <input type="checkbox"/> relevant				
▼	▼	▼	▼	▼
Bemerkung/ Handlungsbedarf:	Bemerkung/ Handlungsbedarf:	Bemerkung/ Handlungsbedarf:	Bemerkung/ Handlungsbedarf:	Bemerkung/ Handlungsbedarf:



## Anlage B: Beobachtung (Päd)

### Beurteilungs-/Selbsteinschätzungsbogen für die Lernfirmenarbeit

Lehrgang: BK

Beurteilung

Selbsteinschätzung

<b>Rehabilitand/in:</b>		<b>Ausbildungszeitraum:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die Beurteilung/Einschätzung dient neben der Beschreibung des Ausbildungsstandes des Rehabilitanden/der Rehabilitandin vor allem seiner/ihrer Förderung und Entwicklung.</li> <li>➤ Der Rehabilitand/die Rehabilitandin beteiligt sich aktiv am Beurteilungsprozess; er/sie gibt eine Selbsteinschätzung und eine Rückmeldung über den zurückliegenden Ausbildungsabschnitt ab</li> <li>➤ Der Beurteilungsprozess ist ein Dialog zwischen allen Beteiligten mit dem Ziel, die Ausbildung laufend zu verbessern</li> </ul>		
<b>Skalenwert %</b>	<b>Bedeutung</b> Der Rehabilitand/die Rehabilitandin	<b>Erläuterung</b>
0 bis 10	erfüllt die Anforderungen überhaupt nicht	Dieser Bereich ist einem Rehabilitanden/einer Rehabilitandin zu vergeben, bei dem/der die betreffende Qualifikation in keiner Weise gegeben ist!
10 bis 20	erfüllt die Anforderungen teilweise	
20 bis 30	erfüllt die Anforderungen größtenteils	
30 bis 40	erfüllt die Anforderungen	Dieser Bereich ist einem Rehabilitanden/einer Rehabilitandin zu vergeben, der/die die betreffende Qualifikation in einem mittleren Ausmaß ohne Über-/Unterschreitung aufweist!
40 bis 50	übertrifft die Anforderungen teilweise	
50 bis 60	übertrifft die Anforderungen größtenteils	
60 bis 70	übertrifft die Anforderungen bei weitem	Dieser Bereich ist einem Rehabilitanden/einer Rehabilitandin zu vergeben, der/die eine herausragende Ausprägung der betreffenden Qualifikation ausweist!

<input type="checkbox"/> Beurteilung	<input type="checkbox"/> Selbsteinschätzung der fachlichen Qualifikation
0-10 10-20 20-30 30-40 40-50 50-60 60-70 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>Fachwissen/Hintergrundwissen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kaufmännisches Grundwissen erklären können</li> <li>➤ Aufgabenstellung, Organisation und Ablauf innerhalb und zwischen den Abteilungen der Lernfirma kennen und erklären können</li> <li>➤ Mögliche Fehler und Störungsquellen in den Abteilungen kennen und damit angemessen umgehen können</li> </ul>
0-10 10-20 20-30 30-40 40-50 50-60 60-70 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>Fachgerechte Arbeitsausführung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die Arbeitsaufgabe entsprechend der Unterweisung in der richtigen Vorgehensweise durchführen und fachlich richtig ausführen</li> <li>➤ Fachgerechter Umgang mit Arbeitsmitteln und Materialien (PC, Kataloge, usw.)</li> </ul>
0-10 10-20 20-30 30-40 40-50 50-60 60-70 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>Qualität der Arbeitsergebnisse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die geforderte Qualität erbringen (Qualitätskriterien sind...)</li> </ul>
0-10 10-20 20-30 30-40 40-50 50-60 60-70 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>Fachliche Qualifikation insgesamt:</b> <b>bezogen auf den jeweiligen Ausbildungsabschnitt (Abteilung)</b>  <input type="checkbox"/> Bemerkungen/Begründung

## Anlage C: Beobachtung (soz)

Lehrgang: BK

Rehabilitand/in: .....

Aspekte aus **sozialpädagogischer** Sicht, die bei dem/der Rehabilitanden/in zu beachten wären (Familienstand, soziale Vernetzung, Versorgungsverpflichtungen, besondere Belastungen, ...):

Mögliche Auswirkungen auf die Qualifizierung könnten sein:

Zu beachten für die Integration wäre:

## Anlage D: Beobachtung (psy)

Lehrgang: BK

Rehabilitand/in: .....

**Psychologische Aspekte**, die bei dem/der Rehabilitanden/in zu beachten wären (Leistungspotenzial, Problembereiche, Auffälligkeiten, besondere Ressourcen, Einschränkungen, ...):

Mögliche Auswirkungen auf die Qualifizierung könnten sein:

Zu beachten für die Integration wäre:

## Anlage E: Beobachtung (med)

Lehrgang: BK

Rehabilitand/in: .....

**Medizinische** Aspekte, die bei dem/der Rehabilitanden/in zu beachten wären (Erkrankungen, Belastungseinschränkungen, ...):

Mögliche Auswirkungen auf die Qualifizierung könnten sein:

Zu beachten für die Integration wäre:

**Anlage F: 6-Wochen-Gesprächsnotiz****Gesprächsnotiz****6-Wochen-Gespräch****Name:**

<b>Name / Geburtsdatum:</b>	
<b>Familienstand/Kinder:</b>	
<b>Wohnsituation</b>	
<b>Schulische Vorbildung:</b>	
<b>Beruf:</b>	
<b>Rehabilitationsgrund:</b>	
<b>Sonstige Bemerkungen aus:</b>	
<b>medizinischer Sicht</b>	
<b>psychologische Sicht</b>	
<b>sozialpädagogische Sicht</b>	

<b>Ausbildung:</b>	
<b>EDV:</b>	
<b>Deutsch:</b>	
<b>Rechnen:</b>	
<b>Projekt:</b>	
<b>Individuelles Arbeiten</b>	
<b>Vereinbarungen für weiteren Verlauf des RVLs/der Ausbildung</b>	

---

Datum:

Unterschrift des Tutoren/der Tutorin

# Anlage G: Fragebogen RVL

## Fragebogen: Beginn RVL

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

1. Sie beginnen jetzt mit einer kaufmännischen Ausbildung am Berufsförderungswerk Hamburg . Welche Aussage kommt Ihren persönlichen Empfindungen dabei am nächsten?

*Ich empfinde dies als neue Chance*      A   A   A   A   A

*Ich empfinde dies als eine Zumutung*

*Ich empfinde dies gegenüber meinem bisherigen Beruf als einen Aufstiegs-  
weg*      A   A   A   A   A

*Ich empfinde dies gegenüber meinem bisherigen Beruf als einen Abstiegs-  
weg*

*Ich empfinde dies als eine persönliche Herausforderung*      A   A   A   A   A

*Ich empfinde dies als eine Notlösung*

2. Wie schätzen Sie den Beruf des Bürokaufmanns/ der Bürokauffrau persönlich ein? Bitte entscheiden Sie für jede Eigenschaft, in welchem Maße sie auf den Beruf zutrifft.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>modern.....</i>	A	A	A	A
<i>anspruchsvoll.....</i>	A	A	A	A
<i>angesehen.....</i>	A	A	A	A
<i>gute Beschäftigungschancen</i>	A	A	A	A
<i>interessant</i>	A	A	A	A
<i>gute Bezahlung</i>	A	A	A	A

3. Welcher der folgenden Aussagen könnten Sie am ehesten zustimmen? Kreuzen Sie bitte eine und nur eine Aussage an!

*Eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich*

- finde ich für mich sehr attraktiv*
- kann ich mir für mich durchaus vorstellen*
- kann ich mir für mich noch nicht gut vorstellen*
- kann ich mir für mich gar nicht vorstellen*

4. In welchem Maße glauben Sie, Ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse in die Ausbildung zum Bürokaufmann/ zur Bürokauffrau mit einbringen zu können? Kreuzen Sie bitte eine und nur eine Aussage an!

- ich werde auf vieles zurückgreifen können*
- ich werde auf einiges zurückgreifen können*
- ich werde nur auf wenig zurückgreifen können*
- ich werde auf nichts zurückgreifen können*

5. Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie der folgenden Aussage zustimmen können.

Ich glaube, dass ich den Anforderungen der Ausbildung zum Bürokaufmann gewachsen sein werde.

Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
A	A	A	A

6. Wie schätzen Ihre eigenen Fähigkeiten ein im Hinblick auf

	Hier habe ich deutliche Stärken	Hier habe ich eher Stärken	Weder Stärken noch Probleme	Hier habe ich eher Probleme	Hier habe ich deutliche Probleme
Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen	A	A	A	A	A
Den Umgang mit dem Computer	A	A	A	A	A
Sich selber organisieren	A	A	A	A	A
Den Umgang mit Zahlen	A	A	A	A	A
Das Verstehen von Texten	A	A	A	A	A
Sich selber schriftlich ausdrücken	A	A	A	A	A

7. Wenn Sie an Ihre Erfahrungen in der Schule, der Ausbildung oder der Weiterbildung zurückdenken... Welcher Aussage würden Sie eher zustimmen?

<i>Lernen fällt mir grundsätzlich leicht</i>	A	A	A	A	A	Lernen fällt mir grundsätzlich schwer
--	---	---	---	---	---	---------------------------------------

8. Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>meine gesundheitlichen Beeinträchtigungen werden mich in der Ausbildung belasten</i>	A	A	A	A
<i>Meine familiäre Situation wird mich in der Ausbildung belasten</i>	A	A	A	A

9. Benennen Sie bitte zwei persönliche Stärken, die Ihnen helfen werden, die Ausbildung zu bewältigen

➤ .....

..

➤ .....

.

## Fragebogen: Ende RVL

---

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

1. Sie haben jetzt drei Monate an einem Reha – Vorbereitungslehrgang (RVL) teilgenommen. Welche Aussage kommt Ihren persönlichen Empfindungen dabei am nächsten?

*Ich habe den RVL als Chance nutzen können*      μ   μ   μ   μ   μ

*Ich empfinde den RVL als Zeitverschwendung*

*Ich empfinde dies gegenüber meinem bisherigen Beruf als einen Aufstiegs-  
weg*      μ   μ   μ   μ   μ

*Ich empfinde dies gegenüber meinem bisherigen Beruf als einen Abstiegs-  
weg*

*Für mich war der RVL eine persönliche Herausforderung*      μ   μ   μ   μ   μ

*Für mich war der RVL eine Notlösung.*

2. Während des RVL haben Sie sich mit dem Berufsbild des Bürokaufmanns / der Bürokauffrau auseinander gesetzt. Wie schätzen Sie den Beruf des Bürokaufmanns/ der Bürokauffrau vor Beginn der Fachausbildung persönlich ein? Bitte entscheiden Sie für jede Eigenschaft, in welchem Maße Sie auf den Beruf zutrifft.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>modern</i>	μ	μ	μ	μ
<i>anspruchsvoll</i>	μ	μ	μ	μ
<i>angesehen</i>	μ	μ	μ	μ
<i>gute Beschäftigungschancen</i>	μ	μ	μ	μ
<i>interessant</i>	μ	μ	μ	μ
<i>gute Bezahlung</i>	μ	μ	μ	μ

3. Welcher der folgenden Aussagen stimmen Sie vor Beginn der Fachausbildung am ehesten zu? Kreuzen Sie bitte eine und nur eine Aussage an!

*Eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich*

- finde ich für mich sehr attraktiv*
- kann ich mir für mich durchaus vorstellen*
- kann ich mir für mich noch nicht gut vorstellen*
- kann ich mir für mich gar nicht vorstellen*

4. In welchem Maße konnten Sie Ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse in den RVL mit einbringen? Kreuzen Sie bitte eine und nur eine Aussage an!

- ich konnte auf vieles zurückgreifen*
- ich konnte auf einiges zurückgreifen*
- ich konnte nur auf wenig zurückgreifen*
- ich konnte auf nichts zurückgreifen können*

5. Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie der folgenden Aussage zustimmen können.

Ich glaube, dass ich den Anforderungen der Ausbildung zum Bürokaufmann gewachsen sein werde.

Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
μ	μ	μ	μ

6. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf die Anforderungen der Fachausbildung ein?

	Hier habe ich deutliche Stärken	Hier habe ich eher Stärken	Weder Stärken noch Probleme	Hier habe ich eher Probleme	Hier habe ich deutliche Probleme
<i>Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen</i>	μ	μ	μ	μ	μ
<i>Den Umgang mit dem Computer</i>	μ	μ	μ	μ	μ
<i>Sich selber organisieren</i>	μ	μ	μ	μ	μ
<i>Den Umgang mit Zahlen</i>	μ	μ	μ	μ	μ
<i>Das Verstehen von Texten</i>	μ	μ	μ	μ	μ
<i>Sich selber schriftlich ausdrücken</i>	μ	μ	μ	μ	μ

7. Wenn Sie an Ihre Erfahrungen im RVL zurückdenken, welcher Aussage würden Sie eher zustimmen?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>Lernen fällt mir grundsätzlich leicht</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Ich habe viele neue Inhalte gelernt</i>	μ	μ	μ	μ

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>Meine persön- lichen Stärke- bereiche konn- te ich weiter ausbauen</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Durch den Förderunterricht konnte ich meine Schwä- chen deutlich verbessern</i>	μ	μ	μ	μ

8. Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>Meine gesundheitlichen Be- einträchtigungen haben mich während des RVL belastet</i>	μ	μ	μ	μ

<i>Meine familiäre Situation hat mich während des RVL belastet</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die räumliche Ausstattung während des RVL war gut</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die technische Ausstattung (z. B. mit PC's) während des RVL war gut</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die Unterstützung durch die Ausbilder / AusbilderInnen war gut.</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die Unterstützung durch den Psychologischen Dienst war gut</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die Unterstützung durch den Ärztlichen Dienst war gut</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Die Unterstützung durch die Rehaberatung war gut</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Im Rechnen habe ich zunehmend Sicherheit erworben.</i>	μ	μ	μ	μ
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>In Deutsch habe ich zunehmend Sicherheit im Bereich der Rechtschreibung erworben</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Ich habe im RVL Strategien gelernt, mir selbständig Informationen zu beschaffen und diese auszuwerten</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Der PC ist mittlerweile ein selbstverständliches Arbeitsmittel für mich geworden.</i>	μ	μ	μ	μ
<i>Auch wenn es manchmal anstrengend war, die Zusammenarbeit im Team hat mich weitergebracht.</i>	μ	μ	μ	μ

*Ich habe im RVL neue Lernstrategien für mich kennengelernt.*

μ                    μ                    μ                    μ

*Ich konnte durch die Projektarbeit viel für mich lernen.*

μ                    μ                    μ                    μ

9. Benennen Sie bitte zwei persönliche Stärken, die Ihnen geholfen haben, den RVL erfolgreich zu bewältigen.

➤ .....

➤ .....

10. Der RVL liegt hinter Ihnen und wir möchten Sie bitten, uns zu helfen, unser Konzept zu überprüfen.

Bitte beschreiben Sie uns (möglichst genau) solche Situationen, in denen Sie sich besonders wohl gefühlt haben / die für Sie sinnvoll waren.

---

---

## Anlage H: Datenanalyse 1. und 2. Befragung

## Anlage I: Stundenplan

	<b>Montag</b>	<b>Dienstag</b>	<b>Mittwoch</b>	<b>Donnerstag</b>	<b>Freitag</b>
1	Englisch	EDV	Projekt	individuelles Arbeiten	Projekt
2	individuelles Arbeiten	EDV	Projekt	EDV	Projekt
3	Rechnen	Deutsch	Projekt	Sport	Projekt / Reflexion
4	Rechnen	Rechnen	Projekt	Englisch	