



Universität St. Gallen

Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbil- dung E-Profil im Bereich Wirt- schaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren

Ein Vergleich zwischen der Bildungsverordnung 2012,
der neuen kaufmännischen Grundbildung 2003 und
dem KV 1986

Anna-Lena Gründler & Martina Tatavitto
1.5.2016

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und historischer Rückblick über die kaufmännische Grundbildung .	1
1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen	2
1.3 Aufbau der Arbeit	4
1.3.1 Gegenstandsbereich	6
2 Theoretische Referenzkonzepte	8
2.1 Einleitende Bemerkungen zur kaufmännischen Grundbildung	8
2.2 Curriculaverständnisse und Legitimation	8
2.3 Anforderungen an eine Abschlussprüfung	11
3 Forschungsstrategie	14
3.1 Forschungsfragen	14
3.2 Sampling	16
3.2.1 Thematische Einschränkungen.....	16
3.2.2 Interviewpartner.....	17
3.2.3 Ordnungsgrundlagen	17
3.2.4 Analyisierte Prüfungen.....	18
3.3 Vorwissen	19
3.4 Dokumentenanalyse in der Vor- und Hauptstudie.....	20
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	20
3.4.1.1 Anwendung der Dokumentenanalyse in dieser Arbeit.....	21
3.4.1.1.1 Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in der Vor- und Hauptstudie (Leistungsziele)	21
3.4.1.1.2 Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in der Hauptstudie (Prüfungen).....	23
3.5 Interviewtechnik.....	25
3.5.1 Auswertung der Interviews (Hauptstudie) mittels qualitativer Interviewanalyse	26
4 Zentrale Ergebnisse der Vorstudie	27

4.1.1.1	Frage 1: Wie hat sich das Curriculum strukturell verändert?	27
4.1.1.1.1	Unterschiede in der Terminologie in den drei betrachteten Epochen	27
4.1.1.1.2	Unterschiede in der Terminologie der verschiedenen Zielebenen	27
4.1.1.1.3	Terminologie der Strukturierung der Lerninhalte	29
4.1.1.2	Implikationen aus den Erkenntnissen der Vorstudie für die Hauptstudie....	30
5	Übersicht über die Veränderung der curricularen Struktur in den drei betrachteten Epochen	31
5.1	Unterschiedliche Zielebenen in der Bildungsverordnung (BiVo 2012)	31
5.2	Unterschiede in den Inhalten in den Zielebenen	33
5.2.1	Inhaltliche Unterschiede in den Leit- und Richtzielen.....	33
5.2.2	Inhaltliche Unterschiede in den Leistungszielen W&G	35
5.2.2.1	Detaillierter Vergleich der Leistungsziele im Unterrichtsbereich W&G	37
5.2.2.1.1	Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	39
5.2.2.1.2	Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	42
5.2.2.1.3	Recht und Staat	45
5.2.2.1.4	Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge.....	48
5.2.2.2	Projektarbeiten: Wahlpflichtfach, Ausbildungseinheit, Vertiefen und Vernetzen und Selbstständige Arbeiten.....	50
5.3	Zwischenfazit aus der Analyse der Leistungsziele	52
5.4	Übersicht über die veränderte Lektionenzahlen des E-Profiles im Unterrichtsbereich W&G	54
5.5	Erkenntnisse aus den Expertengesprächen und Diskussion der Ergebnisse mit Hinweisen zur Weiterentwicklung	57
6	Das Qualifikationsverfahren	61
6.1	Veränderung in der Prüfungsorganisation und -verantwortung	62
6.2	Bestandteile des Qualifikationsverfahrens in der Schule	62
6.3	Veränderung des Prüfungsdesigns W&G im schulischen Bereich	65
6.4	Umsetzung der Leitziele bzw. Richtziele in den Prüfungen.....	67
6.5	Umsetzung der Leistungsziele in den Prüfungen	67
6.5.1	Erkenntnisse aus der Analyse der Prüfungen.....	68
6.5.1.1	KV 1986: Erkenntnisse aus der Analyse über die Gültigkeit der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen nach Metzger und Waibel	69

6.5.1.2	Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform KV 1986	71
6.5.1.3	NKG 2003: Erkenntnisse aus der Analyse kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen nach Metzger	72
6.5.1.4	NKG 2003: Erkenntnisse aus der Analyse des QV nach Jabornegg und Dörig	72
6.5.1.5	Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform NKG 2003	74
6.5.1.6	Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform BiVo 2012	75
6.6	Erkenntnisse aus den Expertengesprächen und Diskussion der Ergebnisse mit Hinweisen zur Weiterentwicklung des QV	76
6.6.1	Diskussion der Vor- und Nachteile zentral organisierter Prüfungen	78
7	Abschliessende Gedanken	80
7.1	Rückblick und Zusammenfassung	80
7.2	Ausblick und weiterer Forschungsbedarf	84
8	Literaturverzeichnis	86
Anhang A:		89
	Übersicht über die geführten Interviews	89
Anhang B:		90
	Interviewleitfaden Christian Beck	90
Anhang C:		93
	Interviewleitfaden Roman Dörig	93
Anhang D:		95
	Ausführungen zur Aufteilung der Stundendotation in KV 1986 des Fachbereichs Betriebs – und Rechtskunde	95
Anhang E:		97
	Detaillierte Auswertung der Prüfungen	97
	Fachbereich Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	97
	Fachbereich Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	103
	Fachbereich Recht und Staat	108
	Fachbereich Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge	113

Wirtschaftsgeografie	117
----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Einordnung curricularer Steuerungsinstrumente (in Anlehnung an Sloane, 2010, S. 216 ff.).....	10
Tabelle 2 Ordnungsgrundlagen	18
Tabelle 3: Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Leistungsziele	22
Tabelle 4 Übersicht über die in der Analyse verwendeten Kompetenzstufen	23
Tabelle 5: Erklärung der Ziffer für die Analyse der inhaltlichen Breite	23
Tabelle 6 Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Taxonomiestufen und inhaltlichen Breite.....	23
Tabelle 7 Erläuterung zur Analyse der Prüfungen.....	24
Tabelle 8: Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Prüfungsaufgabe.....	24
Tabelle 9 Struktur des Interviewleitfadens	26
Tabelle 10: Unterschiedliche Terminologie der Zielebenen	28
Tabelle 11: Übersicht Terminologie der Strukturierung der Lerninhalte.....	29
Tabelle 12: Übersicht inhaltliche Unterschiede in der Metaebene.....	34
Tabelle 13: Übersicht inhaltliche Unterschiede in den Leistungsziele.....	36
Tabelle 14 Einordnung der Leistungsziele "finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	39
Tabelle 15: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele „finanzwirtschaftliche Zusammenhänge“	41
Tabelle 16 Einordnung der Leistungsziele "betriebswirtschaftliche Zusammenhänge"	42
Tabelle 17: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele "Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge"	44
Tabelle 18: Einordnung der Leistungsziele „Recht und Staat“	45
Tabelle 19: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele "Recht und Staat"	47
Tabelle 20: Einordnung der Leistungsziele „Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge“	48
Tabelle 21: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele „Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge“	50
Tabelle 22 Erkenntnisse aus der Analyse der Leistungsziele, Schlüsse und Ursachen.....	54
Tabelle 23 Übersicht Stundendotation KV 1986, NKG 2003 und BiVO 2012 für W&G	56
Tabelle 24 Übersicht Qualifikationsverfahren 2012.....	64
Tabelle 25 Übersicht Qualifikationsverfahren 2003.....	64

Tabelle 26 Übersicht Qualifikationsverfahren 1986.....	64
Tabelle 27 Veränderung des Prüfungsdesigns W&G im schulischen Bereich	66
Tabelle 28 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform KV 1986	72
Tabelle 29 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform NKG 2003.....	75
Tabelle 30 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform BiVo 2012	75
Tabelle 31: Erläuterung zur Zuweisung der Lektionenanzahl für das KV 1986 in Betriebswirtschaftslehre.	95
Tabelle 32: Erläuterung zur Zuweisung der Lektionenanzahl für das KV 1986 in Recht.....	96

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Aufbau der Arbeit	5
Abbildung 2 Constructive Alignment (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996)	6
Abbildung 3 Gütekriterien einer Abschlussprüfung	11
Abbildung 4 Vergleich Abschlussprüfungen schulisch vs. betrieblich	61

Abkürzungsverzeichnis

ALS:	Arbeits- und Lernsituationen
BBT:	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BIGA:	Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
BiVO:	Bildungsverordnung
Bspw.:	Beispielsweise
bzw.:	beziehungsweise
EFZ:	eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
IKA:	Information, Kommunikation und Administration
IWP:	Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
NKG:	neue Kaufmännische Grundausbildung
PE:	Prozesseinheiten
QV:	Qualifikationsverfahren
SA:	Selbstständige Arbeit
SKKAB:	Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen
u.a.:	Unter anderem
vgl.	Vergleiche
V&V:	Vertiefen und Vernetzen
W&G:	Wirtschaft und Gesellschaft
Z.:	Zeile
z.B.	zum Beispiel
Z.T.:	zum Teil

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und historischer Rückblick über die kaufmännische Grundbildung

Seit Beginn der achtziger Jahre finden in der Schweiz Diskussionen über die Reform der kaufmännischen Grundbildung statt. Im Jahre 1986 erliess das damalige BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit) ein neues Ausbildungs- und Prüfungsreglement, durch welches die Ausbildungsbranchen einen höheren Stellenwert erlangten. Im Jahre 1994 wurde eine Studie durchgeführt, die im Zusammenhang mit der kaufmännischen Grundbildung Problemkreise identifizierte und analysierte. Dabei wurden folgende drei Problematiken beobachtet: 1) Es wurde festgestellt, dass der schulische Ausbildungsteil äusserst heterogen war. Zum einen gab es keine Verknüpfung zwischen den berufsschulischen Kompetenzen und den praktischen Tätigkeiten in den Betrieben. Zum anderen gab es strukturelle Herausforderungen. Die bestehende Unterteilung in die Bereiche „Kaufmännische Lehre“, „Bürolehre“ und „Verkaufslehre“, führte dazu, dass die letzten beiden Ausbildungsgänge abgewertet wurden. 2) Die damalige kaufmännische Grundbildung war zu starr, um dem Wandel der betrieblichen Arbeitsläufe gleichzukommen. 3) Die Ausrichtung der Ausbildungsqualität an den Markterfordernissen und -chancen war unbefriedigend (Behrens, et al., 2008, S. 15-16). Aufgrund dieser Problematiken setzte die BIGA im Jahr 1996 eine Taskforce ein, die zum Ergebnis kam, dass die duale Lehre beibehalten werden sollte. Dazu musste ein eidgenössisches Reglement für alle Branchen (Allbranchenlehre) erstellt und eine entsprechend neu gestaltete kaufmännische Berufslehre in einem professionellen Berufsbildungssystem über eine Reihe von Innovationen neu gestaltet werden (Behrens, et al., 2008, S. 17).

Im Jahr 1999 wurde ein vorläufiges Ausbildungs- und Prüfungsreglement 'Kauffrau/Kaufmann' in Kraft gesetzt. Unter der Leitung der Frey Akademie wurden in den Jahren 2000 bis 2003 wissenschaftlich begleitete Pilotversuche initiiert, in welchen 16 Schulen involviert waren. Diese Reform beinhaltete beispielsweise die Einführung des dreidimensionalen Kompetenzwürfels, ein Katalog über die Ausbildungsziele, überbetriebliche Kurse usw. (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2003, S. 16 ff.). Insbesondere wurde bei dieser Reform der Fokus auf die Förderung des selbstgesteuerten Lernens gelegt (Renold, Frey, & Balzer, 2002, S. 52). Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erteilte dem Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Laundau und dem Service de la

Recherche en Education den Auftrag, die Pilotversuche einer empirischen Evaluation zu unterziehen, welche in der Bandreihe „Reform der kaufmännische Grundbildung“ resultierte. Darin waren Empfehlungen für Modifikationen der Ausbildungsvorschriften enthalten, welche für die Umsetzung der folgenden Reform relevant waren (Renold, Frey und Balzer, 2002, S. 57).

Im Jahr 2003 trat das Ausbildungs- und Prüfungsreglement 'Kaufrau/Kaufmann' in Kraft, welches als Basis für die neue Kaufmännische Grundausbildung (NKG) diente. Im folgenden Jahr wurde das neue Bundesgesetz über die Berufsbildung in Kraft verfasst, in dem die Aufgaben der Ausbildungsstätten festgelegt wurden (Behrens, et al., 2008, S. 15). In den Projekten 'NKG Anpassungen 2006' und 'Taskforce NKG' wurde nach Anpassungsmöglichkeiten zur Entlastung für Lehrbetriebe, Berufslernende und Berufsschulen gesucht. Zudem wurde eine 'Optimierungen zur Vereinfachung' der NKG angestrebt. Zusätzlich wurde im Auftrag des BBT unter dem Projekt «Evaluation der Implementierung der Reform der kaufmännischen Grundbildung» eine Evaluation der Implementation der Reform zwischen 2004 und 2006 durchgeführt. In diesem Projekt war das Konsortium des Zentrums für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau in Deutschland und des Institut de recherche et de documentation pédagogique in Neuchâtel involviert (Behrens, et al., 2008, S. 1).

Im Jahr 2008 erfolgte die Revision des Ausbildungs- und Prüfungsreglements 2003. Die Revision dieses Reglements mündete neu in einer Bildungsverordnung (BiVo 2012). Auf Lehrbeginn 2012 trat die neue Bildungsverordnung für die kaufmännische Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) in Kraft. Der dazugehörige Bildungsplan wurde von der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) erarbeitet. Zum aktuellen Zeitpunkt findet gerade die Fünffjahresüberprüfung der BiVo 2012 statt.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen

Als Forschungsinstitut für Wirtschaftspädagogik und Ausbildungsinstitution für angehende Lehrkräfte des Unterrichtsbereichs Wirtschaft und Gesellschaft (W&G) besteht für das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (IWP) ein grosses Interesse daran, die Veränderungen in der kaufmännischen Berufsbildung, welche die drei bereits genannten Reformen mit sich gebracht haben, zu beschreiben und zu verstehen. Dabei rücken nicht nur der

Aufbau und die Struktur der Curricula sowie das Qualifikationsverfahrens in den Fokus, sondern auch die Intentionen hinter diesen Veränderungen sollen zum Vorschein kommen. Das IWP sieht sich unter anderem als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. Dabei gilt es, verschiedenen Anspruchsgruppen, beispielsweise Lehrkräfte, Lernende, Prüfungsautoren, mit der Curriculaentwicklung betraute Gremien, Schul- und Fachschaftsleitungen aber auch Ausbildungsbranchen, gerecht zu werden.

Ein guter Unterricht soll, gemäss dem australische Forscher John Biggs, auf die Leistungsziele eines Curriculums basieren. Für unterrichtende **Lehrkräfte** ist es von höchster Wichtigkeit, die aktuell geltenden Lernziele im Detail zu kennen. Nur so kann ein zielorientierter Unterricht stattfinden. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, dass curriculare Veränderungen, wie diejenigen, die die drei Reformen in der kaufmännischen Berufsbildung mit sich gebracht haben, offen dargelegt und verstanden werden.

Seit der Reform im Jahr 2003 (NKG 2003) liegen den **Lernenden** umfassende Leistungszielkataloge vor, mit welchen sie sich auf Prüfungen vorbereiten können. Das Orientieren an solchen verbindlichen Zielen schafft Verbindlichkeit und Sicherheit.

Eine wichtige und herausfordernde Arbeit für die **Autoren der zentralen Lehrabschlussprüfungen** (Qualifikationsverfahren) ist die Analyse und Interpretation der Curricula. Unmöglich lässt sich aus dem Wortlaut des Zieles jede Absicht erkennen, welche die Ersteller der Leistungszielkataloge verfolgt haben. Zudem soll sich die Struktur des Lehrplanes in den Prüfungen wiederfinden.

Die mit der Curriculaentwicklung betrauten **Gremien** haben den Auftrag, Lehrpläne zu erstellen, die der Wirtschaft bzw. den anerkannten Ausbildungsbranchen nützen. Im Dialog zwischen Branchenvertretern und Schulen gilt es, die Curricula so sinnvoll wie möglich zu strukturieren, um den Nutzen zu maximieren. Eine Rückschau auf bisherige Strukturen, wie sie in dieser Arbeit aufgezeigt wird, kann helfen, Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft auszumachen.

Schul- und Fachschaftsleitungen stehen in der Pflicht, mit Hilfe von Arbeitsgruppen die Curricula so umzusetzen, dass sie die Absicht der Gremien trifft. Um die Absichten eines Curriculums richtig zu verstehen, deuten und interpretieren zu können, ist ein umfassendes Wissen zu der Entwicklungsgeschichte durchaus nützlich. Informationen aus Projektreviews, die die

Schulen erstellen, können ihrerseits den Gremien helfen, die Strukturen der Curricula anzupassen, was auch in den sogenannten Fünfjahresüberprüfungen aktuell passiert.

Aus den soeben genannten Interessen lassen sich zwei Hauptforschungsfragen definieren, welche in Kapitel 3.1 weiter auseinandergelegt werden:

Frage 1: Wie hat sich das Curriculum strukturell verändert?

Frage 2: Wie wird das Qualifikationsverfahren (QV) den veränderten Rahmenbedingungen gerecht?

Hauptziel dieser Arbeit ist es nun, zentrale curriculare Unterschiede zwischen der Bildungsverordnung 2012, der neuen kaufmännischen Grundausbildung 2003 und dem KV 1986 aufzuzeigen. Die dargelegten Analysen sollen dem Leser die Ist-Situation übersichtlich darstellen und gleichzeitig die in der Vergangenheit gültigen Reglemente in vergleichender Weise darzustellen. Für die in diesem Kapitel genannten Anspruchsgruppen soll die Arbeit neue Erkenntnisse und Einsichten bringen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in folgende Bereiche:

- Im ersten Teil erfolgt zunächst eine Schilderung der Ausgangslage sowie des Erkenntnisinteresses und der Ziele der Arbeit. Die Explikation des Aufbaus der Arbeit und die Beschreibung des Gegenstandsbereichs sind auch in diesem einleitenden Teil zu finden.
- Im zweiten Teil findet der Leser einleitende Bemerkungen zur kaufmännischen Grundbildung sowie Erläuterungen und Begründungen, warum es für Lehrpersonen wichtig ist, sich mit den Bildungsplänen zu beschäftigen. Um ein Fundament für die nachfolgenden Analysen zu schaffen, werden in diesem Abschnitt theoretische Grundlagen, u.a. zur Curriculastruktur, erläutert.
- Die vorliegende Arbeit konkretisiert sich im dritten Teil, welcher sich mit der Forschungsstrategie, der Ausformulierung der Forschungsfragen und des Samplings befasst. In diesem Abschnitt wird auch Bezug auf vorhandenes Vorwissen der forschungsprojektleitenden Person gemacht. Die Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird beschrieben und die Interviewtechnik erläutert. Die verwendeten Ordnungsgrundlagen werden vorgestellt, die Auswahl der analysierten Lehrabschlussprüfungen wird erläutert.
- Im folgenden Kapitel werden zentrale Ergebnisse der Vorstudie, welche ihrerseits auch neue Forschungsfragen aufgeworfen haben, erläutert.
- Im fünften Teil (Kapitel 5 und 6) erfolgt die Analyse der Ordnungsgrundlagen bzw. der Lehrabschlussprüfungen. Themen in diesem Abschnitt sind vor allem Ziele und Zielhierarchie in den Bildungsplänen, Veränderungen und Ist- Zustand der Lektionenanzahl, Veränderungen der inhaltlichen Breite und Tiefe.
- Das Qualifikationsverfahren (QV) wird in Kapitel 6 beschrieben. Dabei werden nicht nur die Bestandteile des umfangreichen Verfahrens erläutert, sondern auch die Veränderungen des Prüfungsdesigns sowie die Umsetzung der im Bildungsplan vorgegebenen Ziele, beleuchtet.
- Im letzten Teil findet der Leser das Fazit sowie einen Ausblick. Dieser Ausblick soll keine detaillierte Prognose darstellen, wie sich die Bildungspläne in den nächsten Jahren entwickeln werden bzw. welche Inhalte die nächste Reform beinhalten soll. Ziel der Autoren ist es, mögliche Chancen, aber auch Hürden aufzuzeigen, welche in den kommenden Jahren auf die Anspruchsgruppen zukommen könnten.

- Die Kapiteln 5 bis 7 beinhalten zudem die Auswertungen der durchgeführten Expertengespräche.

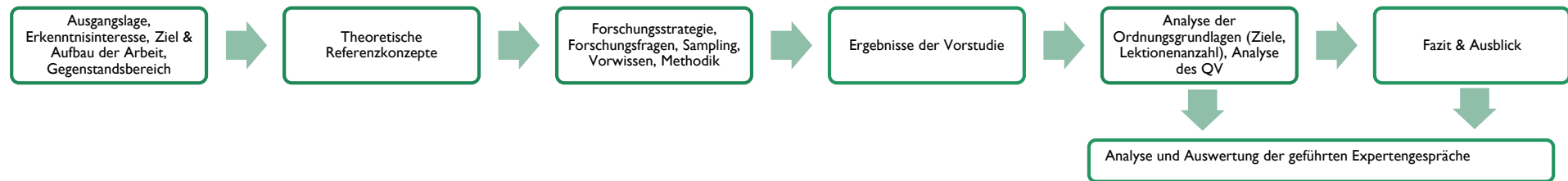


Abbildung 1 Aufbau der Arbeit

Das Vorgehen lässt sich wie folgt begründen: In der Vorstudie hat sich herausgestellt, dass die Unterlagen sehr umfangreich und vielfältig sind, aber leider auch in manchen Bereichen unvollständig. Durch ein gut recherchiertes theoretisches Fundament und klar formulierten Forschungsfragen ist es aber gelungen, die Arbeit gut zu strukturieren und auf Wichtiges zu fokussieren: Die Elemente „Curriculastruktur (Ziele, Lektionenveränderungen)“ und „Qualifikationsverfahren“ bilden die zentrale Bereiche der Analyse. Durch gezielte Befragungen der Experten konnten vertiefte Einsichten gewonnen werden, welche halfen, das Fazit und den Ausblick zu formulieren.

1.3.1 Gegenstandsbereich

Das Fundament, bzw. die Begründung des Aufbaus dieser Arbeit soll durch das weit verbreitete Konzept des Constructive Alignment nach John Biggs (1996) gelegt werden. Diese Theorie sieht drei Eckpfeiler (Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungen) guter Lehre vor, welche voneinander abhängig sind und aufeinander abgestimmt werden sollen (vgl. Abbildung 2). In anderen Worten ausgedrückt heisst das, dass die Lehraktivität so geplant und gestaltet werden soll, sodass die Lernziele von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden können. Des Weiteren sollen die Prüfungen genau die angestrebten Lehr-Lernziele abprüfen. Ausgangspunkt dabei bilden immer die Lernziele, darauf aufbauend wird die Lehr-/Lernaktivität geplant bzw. die Prüfung erstellt.

Der australische Autor ist der Meinung, dass nur durch diese Abstimmung (sog. alignment) der drei Eckpfeiler ein qualitativ hochwertiger Unterricht ermöglicht werden kann.

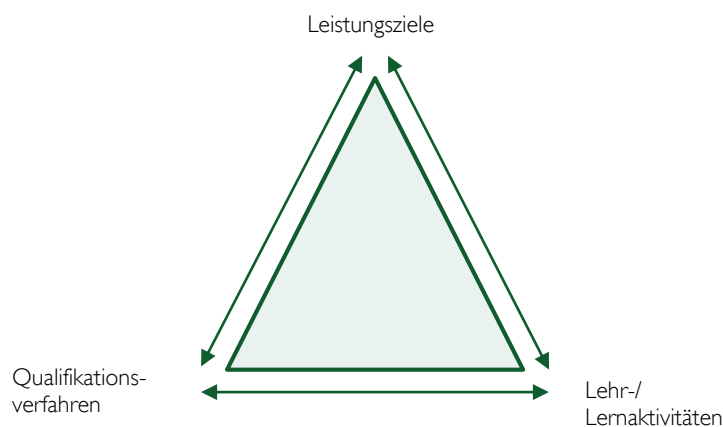


Abbildung 2 Constructive Alignment (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996)

Basierend auf Biggs Theorie zu Constructive Alignment sollen zum einen die einzelnen Eckpfeiler und zum anderen die Kompatibilität/Alignment untereinander analysiert werden. In dieser Arbeit wird, geleitet durch die Forschungsfragen, nur die makrostrukturelle Ebene, das heisst die Ebene der Ziele und des Qualifikationsverfahrens, beleuchtet.

2 Theoretische Referenzkonzepte

Nachfolgend werden jene theoretischen Referenzkonzepte beschrieben, auf welchen die Analysen in dieser Studie beruhen. Sie sollen aufzeigen, auf welchem Verständnis von Curricula die Forschung beruht.

2.1 Einleitende Bemerkungen zur kaufmännischen Grundbildung

Gemäss den Ausführungen des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) sind Kaufleute dienstleistungsorientierte Mitarbeitende, welche neben der Kundenberatung auch administrative Tätigkeiten und Sachbearbeitung übernehmen. Die Grundlage bilden Kompetenzen, welche über alle Branchen hinweg gleich sind (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2011a, S. 1). Man spricht dabei von einer sogenannten Allbranchenlösung. Das bedeutet, dass die Lernenden der dualen Ausbildung in der Berufsschule den gleichen Unterricht durchlaufen, unabhängig davon, welcher Branche ihr Lehrbetrieb angehört.

Im Qualifikationsprofil des BBT steht weiter geschrieben, dass die Schwerpunkte der Tätigkeiten, die die kaufmännischen Lernenden ausführen, je nach Branche, Unternehmensstrategie aber auch persönlicher Eignung, variieren können. In anderen Worten ausgedrückt heisst das auch, dass die jeweiligen Branchen über ihre eigenen Zeitgefässe mit eigenen Lernzielen verfügen, mit welchen sie ihre Lernenden auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereiten. Für die Verantwortlichen an den Berufsschulen ist es wichtig, neben den vorgegebenen Lernzielen, bei den Lernenden eine Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu entwickeln, um den Bildungsauftrag vollumfänglich zu erfüllen.

Wie bereits erwähnt, soll die persönliche Eignung der Lernenden nicht übergangen werden. Ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) kann deshalb in der sogenannten Basisbildung (B-Profil) oder erweiterten Grundbildung (E-Profil) erzielt werden. Für leistungsstarke Lernende gibt es zudem noch die Möglichkeit, neben dem Fähigkeitszeugnis zusätzlich die Berufsmaturität zu erwerben (M-Profil).

Neben der dreijährigen Berufslehre existiert auch die zweijährige Ausbildung Büroassistent/in EBA, welche als Attestausbildung geführt wird und nicht mit dem EFZ abschliesst.

2.2 Curriculaverständnisse und Legitimation

Gemäss Reetz und Seyd (1995, S. 203) erfüllen Curricula Funktionen auf zwei Ebenen:

Auf der Ebene der Planung und Steuerung dienen sie als Ordnungsmittel. Die in dieser Arbeit betrachteten Leistungsziele, welche Auskunft über die Lerninhalte (Themen) und den Intensitätsgrad des Wissens und des Könnens geben, wären ein Beispiel eines solchen Ordnungsmittels.

Auf der Ebene der Realisation und Kontrolle werden Curricula in Form von Lehrmaterial sichtbar. Verwendete Schulbücher oder auch Prüfungen können hier beispielhaft erwähnt werden.

In Anlehnung an Reetz und Seyd (1995, S. 204) ist ein Curriculum von unterschiedliche Prinzipien bzw. Leitvorstellungen, welche nicht zusammenhangslos nebeneinander stehen, geprägt: Zum einen ist es möglich, dass die Struktur auf Wissenschaften bzw. auf wissenschaftliche Aussagen gestützt ist (vgl. Euler et al., 2009, S. 64 ff.). Die Lerninhalte sind somit didaktisch reduzierte Erkenntnisse aus den Wissenschaftsdisziplinen. Ein weiteres Prinzip ist, laut Reetz und Seyd (1995, S. 204), das sogenannte Situationsprinzip, in welchem Lebenssituationen der Lernenden den Ausgangspunkt für die Curriculumentwicklung bilden. Euler et al. (2009, S. 65) streichen bei diesem Prinzip die engere Verbindung zwischen den Inhalten des Lehrplanes und der Erfahrung der Lernenden heraus. Das dritte Prinzip, welches Curricula prägen kann, ist das Persönlichkeitsprinzip. Die Strukturierung findet hier aufgrund von Bildungsbedürfnissen oder Leitideen, aber auch Werten, statt.

Reetz und Seyd führen weiter aus, dass schulische Bildungspläne meist eine stärker formalisierte Struktur aufweisen als jene der Betriebe. Die Ursache sehen sie im unterschiedlichen Funktionsverständnis der beiden Lernorte: Dabei wird dem Betrieb das Praxislernen, der Schule das Theorielernen zugewiesen (1995, S. 204). Der aktuell geltende Bildungsplan (BiVo 2012) ist zwar ein einziges Regelwerk, jedoch unterscheidet auch er zwischen flexiblen Bildungszielen für die betriebliche, und standardisierte Bildungsziele für die schulische Bildung. Flexibel bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auf Basis gemeinsamer, übergeordneter Ziele jede Ausbildungs- und Prüfungsbranche über einen eigenen branchenspezifischen Leistungszielkatalog verfügt, in welchem es Pflicht- und Wahlpflichtziele gibt. Damit diese Flexibilität hinsichtlich der Inhalte ermöglicht wird, gilt es, auf schulischer Seite grösstmögliche Transparenz zu wahren. Die Berufsschulen müssen sich somit in ihren branchengemischten Klassen an einen vorgegebenen Leistungszielkatalog halten. Es wird offensichtlich, dass der Dialog zwischen den Branchenvertretern und den Schulen von grösster Bedeutung ist, um eine Curriculastruktur zu schaffen, die für alle beteiligten Anspruchsgruppen vertretbar ist.

Sloane (2010, S. 216 ff.) ordnet die verschiedenen Steuerungssysteme nach logischen Phasen ein und unterscheidet dabei nach Input, Prozess, Output und Outcome. Seine Überlegungen sind in der nachfolgenden Tabelle in gekürzter Form dargestellt:

Häufige Überlappung bei konkret existierenden curricularen Vorgaben

Phasen	Input: Vorgaben	Prozess: Unterricht	Output: Lernergebnisse	Outcome: Nutzung des Gelernten
Merkmale	Ressourcen und Rahmenbedingungen werden festgelegt	Unterrichtsformen, didaktische Konzepte werden festgelegt	Konkrete Lernfolge, Lernziele, Prüfungen usw.	Orientierung an der Wirkung, z.B. berufliche Leistungen, Praxiserfolge Aufbau von Handlungskompetenz
Mögliche Steuerungsinstrumente (idealtypisch)	Inhaltsorientierte fachliche Lehrpläne	Methodenvorgaben beispielsweise handlungsorientierte Konzepte	Lernzielorientierte Lehrpläne aufgeschlüsselt in Richt-, Grob- und Feinziele	Kompetenzorientierte bzw. qualifikationsorientierte Lehrpläne
Beispiele	Fachlehrpläne für das berufliche Gymnasium	z.T. indirekt in Vorworten von Rahmenlehrplänen	Zentrale berufliche Abschlussprüfungen	
Steuerungsphilosophie	Kontextsteuerung			Wirkungssteuerung
Einordnung der Curricula in dieser Arbeit	Reglement KV 1986	NKG 2003, BiVo 2012		

Tabelle 1 Einordnung curricularer Steuerungsinstrumente (in Anlehnung an Sloane, 2010, S. 216 ff.)

In seinen Ausführungen geht Sloane explizit auf die zentralen Abschlussprüfungen ein, welche, seiner Meinung nach, wie ein heimliches Curriculum in die pädagogische Arbeit hineinwirken. Weiter weist er darauf hin, dass ein Wechsel von einer eher inputorientierten zu einer Orientierung an der beabsichtigten Wirkung stattfindet. Dies sollen auch die Analysen, welche in dieser Arbeit durchgeführt werden (Untersuchung der Curricula und Betrachtung der zentralen Lehrabschlussprüfungen) belegen: Das alte Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 20. Mai 1986 ist eher dem inputorientierten, hingegen das Regle-

ment bzw. die Verordnung aus dem Jahr 2003 und 2011 sind dem output- und outcomeorientierten Ansatz zuzuordnen. Wie in der Tabelle 1 ersichtlich ist, spielen bei den neueren Reglementen aber auch Prozessvorgaben eine Rolle. Wie in dieser Arbeit aufgezeigt wird, werden komplexe Unterrichtsarrangements in den Curricula vorgeschrieben bzw. Methoden in übergeordneten Zielen festgehalten.

2.3 Anforderungen an eine Abschlussprüfung

Berufliche Abschlussprüfungen sollten gewissen Qualitätsanforderungen entsprechen. Im Allgemeinen lässt sich die Qualität einer Lernerfolgsp Prüfung über die Güterkriterien der Gültigkeit, Chancengerechtigkeit, Ökonomie, Zuverlässigkeit sowie Objektivität bestimmen (Euler & Hahn, 2007, S. 180 sowie Metzger, Dörig, Waibel, 1998, S. 70 ff.). Nachfolgend sollen diese kurz erläutert werden.

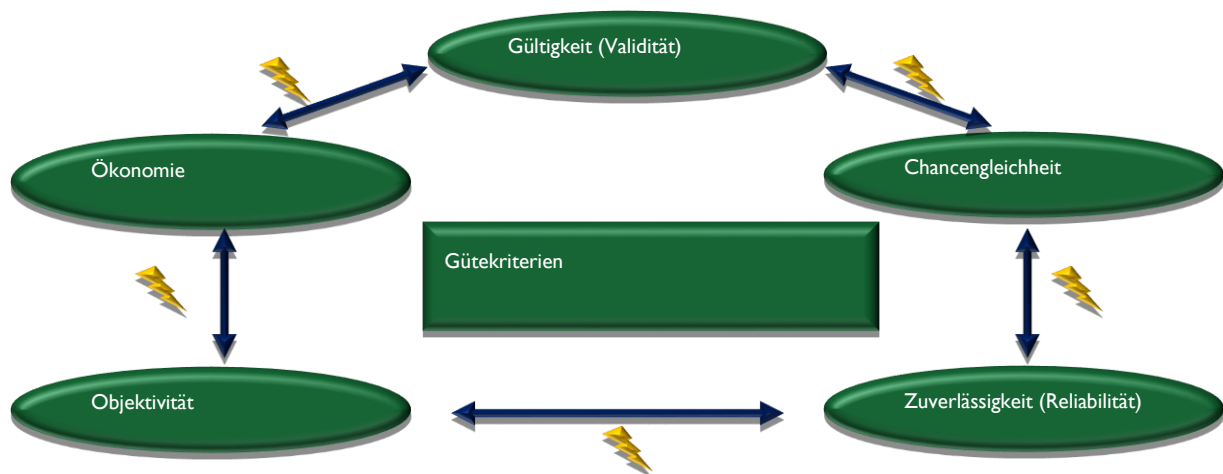


Abbildung 3 Güterkriterien einer Abschlussprüfung

Gültigkeit (Validität)

Die Validität soll die Kongruenz zwischen den Leistungszielen und der Abschlussprüfungen messen. Es gilt zu überprüfen, ob die Abschlussprüfung, inhaltlich sowie in ihrer Form und ihrem Beurteilungskatalog, wirklich das überprüft, was die Lernenden gemäss den Lernzielen und den daraus abgeleiteten Kompetenzen können sollen. Dies bedeutet zum einen, dass die Abschlussprüfung über die curricular relevanten Themen und Fähigkeiten hinweg breit aufgestellt und gestreut sein sollte und zum anderen einen angemessenen Grad an Komplexität beinhaltet, der dem Curriculum und dem vorangegangenen Lehr-Lernprozess entspricht.

Es können drei verschiedene Formen von Validität unterschieden werden:

- Die Inhaltsvalidität überprüft, ob die Abschlussprüfung auf den Inhalten der Lernziele des Lehrplans basiert.
- Die Konstruktvalidität zeigt auf, inwieweit die Lernerfolgsprüfung mit den Zielkonstrukten des Lehr-Lernprozesses übereinstimmen.
- Die kriterienorientierte Validität wird dadurch festgestellt, indem man Aussenanforderungen als Vergleichsmassstab heranzieht, wie z. B. die betrieblichen Praxisanforderungen oder die Leistungsanforderungen einer weiterführenden Schule (Euler & Hahn, 2007, S. 181).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zentrale Voraussetzung für die Validität die klare Formulierung der Lernziele ist, was bedeutet, dass die Verhaltens- und die Inhaltskomponente präzise formuliert sein müssen (Euler & Hahn, 2007, S. 181).

Metzger und Waibel (1993) haben bereits vor über 20 Jahren im Zuge einer Studie den Vorschlag unterbreitet, das Qualifikationsverfahren der kaufmännischen Berufslehre ähnlich einem Portfolio zu gestalten. In der nachfolgenden Publikation von Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 155 ff.) nehmen sie diese Idee erneut auf und betonen, dass das Portfolio als notwendige Ergänzung, um die Gültigkeit des Qualifikationsverfahrens zu verbessern, zu implementieren ist. Die Autoren vertreten den Standpunkt, dass die im Curriculum geforderten Metakognition, Wissenstransfer oder Arbeits- und Lerntechnik besser in zeitraum- als in zeitpunktbezogenen Prüfungen umgesetzt werden könnten. Sie fordern daher mindestens eine zeitraumbezogene Prüfung, in welcher der Prozess und das Produkt, z.B. eine Präsentation, zeitpunktbezogen bewertet wird. Offen gelassen haben die Autoren aber, in welchem Fachbereich diese Innovation eingeführt werden soll. Der Fachbereich W&G würde sich aber durchaus anbieten.

Auch in einem wissenschaftlichen Artikel von John Biggs (1996, S. 357 ff.) lässt sich eine ähnliche Argumentation finden: Kurzantwortaufgaben oder Multiple Choice Items können höhere Taxonomiestufen nicht ansprechen bzw. abprüfen. Die Lernenden passen gemäss Biggs ihr Lernverhalten auch an. Die Informationen werden nicht mehr in Zusammenhängen gelernt sondern sehr fragmentiert. Es findet keine Vernetzung mehr statt. Biggs schlägt deshalb vor, Lernende ein Portfolio erstellen zu lassen, in welchem sie selbst wählen können, welche Teilleistungen sie inkludieren möchten. Sie sollen jene Fähigkeitsnachweise wählen, welche am besten auf ihre erreichten Kompetenzen hinsichtlich des Lernzieles schliessen lassen.

Chancengleichheit

Beim Gütekriterium der Chancengleichheit geht es darum, dass der Inhalt und die Form der Abschlussprüfung mit den schulischen Lernbedingungen, z.B. Lehrkräfte, Anzahl Lektionen, Lehrmittel, sowie den externen Lernbedingungen, z.B. Zugang zu Medien oder sprachliches Umfeld, übereinstimmen (Metzger, 2006, S. 3). Es soll keine Schülergruppe (Geschlecht, Kulturzugehörigkeit oder Branche) bevorteilt werden (Metzger, Dörig & Waibel, 1998, S. 76).

Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Das Gütekriterium Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität soll die Genauigkeit bzw. die Fehlerlosigkeit einer Prüfung sichern. Eine zuverlässige Abschlussprüfung weist keine Messfehler auf. Interpretationen sollen die Bewertung nicht verfälschen. In anderen Worten bedeutet dies, dass immer dasselbe Ergebnis zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem gleichen Messinstrument generiert werden sollte.

Objektivität

Die Objektivität bezieht sich auf die Durchführung und Auswertung der Lernerfolgsprüfung. Es werden drei Formen unterschieden: Die Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität sowie die Interpretationsobjektivität (Euler & Hahn, 2007, S. 184-185).

- Die Durchführungsobjektivität hat zum Ziel, dass für alle Prüfungsteilnehmer dieselben Bedingungen bei der Bearbeitung der Prüfung herrschen.
- Eine Prüfung erfüllt dann das Gütekriterium der Auswertungsobjektivität, wenn unterschiedliche Prüfer dieselben Prüfungsarbeiten auswerten und zum selben Ergebnis kommen.
- Wenn verschiedene Personen aus den gleichen Prüfungsergebnissen die gleichen Schlüsse ziehen, also das gleiche Interpretieren, liegt die Interpretationsobjektivität vor.

Ökonomie

Der Nutzen, der durch die Abschlussprüfung generiert wird, sollte in einem angemessenen Verhältnis zum Aufwand, wie der Erstellung, Durchführung und Auswertung der Prüfung stehen (Metzger, 2006, S. 3).

3 Forschungsstrategie

Auf der Basis des beschriebenen Erkenntnisinteresses, der Zielsetzungen und des Gegenstandsbereiches wird im folgenden Teil die Forschungsstrategie erläutert.

3.1 Forschungsfragen

Die beiden Forschungsfragen, welche in diesem Abschnitt genannt, erklärt und begründet werden, werden mit Hilfe von Dokumentenanalysen und Expertengesprächen beantwortet.

Frage 1: Wie hat sich das Curriculum strukturell verändert?

- Welche **Wertveränderungen** lassen sich feststellen? Welche Grundhaltung verfolgten die Autoren?
- Wie hat sich die **inhaltliche Breite** der kaufmännischen Grundausbildung in den letzten 30 Jahren verändert?
- Wie hat sich die **inhaltliche Tiefe** der kaufmännischen Grundausbildung in den letzten 30 Jahren verändert?
- Wie hat sich die Lektionenanzahl bzw. die Lektionenverteilung in den letzten 30 Jahren verändert?
- Welche Ursachen für die festgestellten Veränderungen lassen sich ausmachen?

Durch das Analysieren des Curriculums als Ganzes bzw. der Leitziele (Leitideen) und Richtziele (Dispositionsziele), soll herausgefunden werden, welches Grundverständnis die Entwickler der Curricula verfolgt haben. Wie auch Reetz und Seyd (1995, S. 204) in ihrer Abhandlung über curriculare Strukturen und berufliche Bildung behaupten, scheint es auch in der kaufmännischen Grundbildung der Fall zu sein, dass das Wissenschafts- als auch das Situationsprinzip zugunsten des Persönlichkeitsprinzips zurückgedrängt wird: Der Nutzen der kaufmännischen Grundbildung für die Wirtschaft, also für die Branchen, soll im Vordergrund stehen.

Durch eine Analyse einzelner Umsetzungselemente der Curricula, beispielsweise Prüfungen, werden inhaltliche Änderungen zu Tage gebracht. Auch werden mit Hilfe der genannten Ordnungsgrundlagen konkrete Leistungsziele miteinander verglichen. Da die Lernzielprogrammatik, wie sie Reetz und Seyd (1995, S. 203) beschreibt, erst im Zuge der Reform im Jahr 2003

Einzug gehalten hat, ist die Analyse der alten Ordnungsgrundlagen (KV 1986) nur unter erschwerten Bedingungen bzw. mit Annahmen und Interpretationen möglich. Die durch Reetz und Seyd beschriebene Lernzielprogrammatik umfasst unter anderem die Zuweisung von Taxonomiestufen nach Bloom.

Die Lektionenverteilungen lassen sich, mit gewissen Einschränkungen, aus den vorliegenden Dokumenten entnehmen. Gemäss Reetz und Seyd (1995, S. 203) handelt es sich dabei um die strukturellen Merkmale eines Curriculums auf der Ebene der Planung und der Steuerung.

Die durchgeführten Expertengespräche geben Aufschluss über Grundhaltungen der Autoren der Bildungspläne. Mit Hilfe von Informationen von gezielt ausgewählten Fachpersonen lassen sich Hintergründe erfahren, welche die Ursachen für, die in dieser Forschungsarbeit beschriebene Änderungen waren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der beschreibende Teil dieser erste Forschungsfrage vor allem mit Dokumentenanalyse beantwortet werden kann. Die Frage nach dem „Warum“ kann durch gezielte Expertengespräche beantwortet werden.

Frage 2: Wie wird das Qualifikationsverfahren (QV) den veränderten Rahmenbedingungen gerecht?

- Wie haben sich der **Prüfungsablauf** bzw. die **Prüfungsbausteine** verändert?
- Entsprechen die vorliegenden **Prüfungsaufgaben** den verlangten **Kompetenzniveaus**?
- Sind die Prüfungen **geeignet**, die von den Lernenden verlangten **Fachkompetenzen zu prüfen**?
- Sind die Prüfungen geeignet, die von den Lernenden verlangten **Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenzen** zu prüfen?

Eine Veränderung des Curriculums hat zwangsläufig eine Veränderung der Prüfungen zur Folge. Gemäss Krathwohl (2002, S. 211 ff.) hat das Curriculum, und somit auch die verschiedenen Lernziele, eine grosse Auswirkung auf die Ausgestaltung des Unterrichtes und der Prüfungen. Somit wird eine Anpassung der Prüfung bei einer Veränderung des Curriculums zwangsläufig impliziert.

Mit Hilfe der Dokumentenanalyse soll die Erhöhung des Stellenwerts der betrieblichen Ausbildung im Rahmen der Lehre aufgezeigt, sowie die Veränderungen der Bestandteile und deren Gewichtung im schulischen QV erläutert werden. Neben den zur Verfügung stehenden

Dokumenten werden vorliegende Prüfungen hinsichtlich des Kompetenzniveaus (Taxonomiestufen) analysiert und mit den Anforderungen in den vorgegebenen Zielen verglichen. Da die vorliegende Forschungsarbeit die curricularen Veränderungen zum Fokus hat, erfolgt die Prüfungsanalyse nur insoweit, als dass es die Vollständigkeit verlangt. Zudem wurden von Metzger, Dörig, Waibel und Jabornegg bereits umfassende Analysen angestellt, auf welche an der entsprechenden Stelle eingegangen wird. Die Auswertung gezielter Expertengespräche helfen, die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse zu ergänzen.

3.2 Sampling

3.2.1 Thematische Einschränkungen

Im Zuge dieser Forschungsarbeit wird das E-Profil, geführt im klassischen, dualen System, in den Fokus genommen, da dieses Profil zahlenmässig die meisten Absolventen hat und somit für den Grossteil der KV-Lernenden relevant ist. Gemäss dem Bundesamt für Statistik (2015) schlossen im Jahr 2014 9483 Lernende im E-Profil (duales System) die Ausbildung mit dem EFZ ab. Im gleichen Jahr belief sich die Anzahl Abschlüsse im B-Profil auf 2061 Lernende. Somit haben mehr als 80% der Kandidaten das E-Profil absolviert. Im Zuge der Analysen der Prüfungen (vgl. Kapitel 6.5) werden lediglich die deutschsprachigen Versionen der Prüfungen herangezogen, da die kaufmännische Lehre in der Französischen als auch Italienischen Schweiz weniger verbreitet ist. Gemäss den aktuellen Zahlen des Bundesamts für Statistik (2015) stammen nur etwa 16% der Absolventen aus den französischen bzw. italienischen Sprachregionen. Über 370'000 private Unternehmen und staatlichen Institutionen bilden kaufmännische Lehrlinge aus (BiVo 2012, S. 4)

Sämtliche Untersuchungen beziehen sich auf den Unterrichtsbereich W&G (Wirtschaft&Gesellschaft), da die Universität St. Gallen Wirtschaftslehrpersonen ausbildet. Eine weitere Einschränkung auf den schulischen Bereich ist deshalb nötig, da die 21 anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen über jeweils individuell angepasste Bildungsziele verfügen.

Sämtliche Ausführungen beziehen sich stets auf die betrieblich, nicht auf die schulisch organisierte Grundbildung. Im Zuge der schulisch organisierten Grundbildung existiert in der Schweiz eine zu grosse Vielfalt, als dass allgemein gültige Aussagen möglich wären.

3.2.2 Interviewpartner

Nachdem die Funktion der in dieser Arbeit durchgeführten Experten geklärt wurde, wurden die Interviewpartner ausgewählt.

Folgende Funktionen sollen die Expertengespräche in dieser Arbeit erfüllen:

- Sie sollen bei Interpretationen als Referenz dienen.
- Sie dienen der Validierung von Ergebnissen aus den Analysen.
- Erhaltene Ergebnisse aus den Analysen sollen diskutiert werden.

Christian Beck konnte als Schulleiter Wirtschaftsschule KV Winterthur, Mitglied der Schweizerischen Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (SKBQ) und Mitglied der Arbeitsgruppe Bildungspläne qualifizierte Auskunft über die Veränderungen in den Leistungszielen geben. Im Zuge der NKG 2003 war Beck mit der Implementierung in seiner Schule betraut, bei der BiVo 2012 hingegen hat er aktiv bei der Formulierung der Leistungsziele mitgewirkt.

Prof. Dr. Roman Dörig war Autor der BiVo 2012 und ist deshalb mit der Struktur des Curriculums sehr vertraut. Er ist Professor an der Züricher Hochschule Winterthur und war als Autor diverser Publikationen zur NKG sehr aktiv. Die Expertengespräche wurden so lange durchgeführt, bis sich kein neuer Erkenntnisgewinn mehr einstellte (Gläser & Laudel, 2004, S. 113).

3.2.3 Ordnungsgrundlagen

Im Zuge einer Vorstudie (vgl. Kapitel 4) wurden sehr viele Dokumente gesichtet und verarbeitet. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die wichtigsten Ordnungsgrundlagen, die als Basis für die Analyse verwendet wurden.

Dokumente KV 1986	Dokumente NKG 2003	Dokumente BiVo 2012
Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 20. Mai 1986	Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 24. Januar 2003	Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kaufmann/Kauffrau EFZ vom 26. September 2011
	Qualifikationsprofil; Ausbildungs- und Prüfungsreglement Kauffrau/Kaufmann vom 24. Januar 2003	Qualifikationsprofil Kaufmann/Kauffrau EFZ, Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung vom 26. September 2011
	Reglement über die Organisation der Lehrabschlussprüfung Kauffrau/Kaufmann vom 9. Dezember 2003	Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung

	Leistungsziele: betrieblicher Teil, B-Profil, Wirtschaft & Gesellschaft Version 2003	Bildungsplan Kaufmann/Kauffrau EFZ 'Wirtschaft und Gesellschaft' E-Profil vom 26. September 2011 Bildungsplan Kaufmann/Kauffrau EFZ 'Wirtschaft und Gesellschaft' B-Profil vom 26. September 2011
	Leistungsziele: betrieblicher Teil, E-Profil, Wirtschaft & Gesellschaft Version 2003	Bildungsplan Kaufmann/Kauffrau EFZ 'Wirtschaft und Gesellschaft' B-Profil vom 26. September 2011
	Leistungsziele: schulischer Teil, B-Profil, Wirtschaft & Gesellschaft Version 2003	Basisdokumentation zur Bildungsverordnung 2012
	Leistungsziele: schulischer Teil, E-Profil, Wirtschaft & Gesellschaft Version 2003	Ausführungsbestimmungen Vertiefen und Vernetzen (V&V)/Selbstständige Arbeit (SA) für Kauffrau/Kaufmann EFZ B- & E-Profil vom 30.03.2015

Tabelle 2 Ordnungsgrundlagen

3.2.4 Analyisierte Prüfungen

Im Zuge dieser Studie werden Prüfungen aus den drei betrachteten Epochen miteinander verglichen. Ausgangspunkt ist stets die Bildungsverordnung 2012 (vgl. Kapitel 3.4.1.1.2). Für die Analyse wurden die Lehrabschlussprüfungen aus den Jahren 2015, 2011 und 1998 ausgewählt. Die Prüfung aus dem Jahr 1998 wurde deshalb ausgewählt, da im Jahr 1993 Metzger und Wai- bel (S. 240-268) eine umfangreiche Analyse der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen ver- fassten und die Ergebnisse bzw. Verbesserungsvorschläge daraus in den Folgejahren in die Prüfungen eingeflossen sind. Die Prüfung aus dem Jahr 2011 wurde gewählt, da die erste Fünfjahresüberprüfung abgeschlossen war und die Prüfungsautoren zu diesem Zeitpunkt be- reits eine gewisse Routine mit dem neuen Prüfungsdesign entwickelt haben. Es wurde die Serie 2 ausgesucht, da das jene Serie ist, die von den meisten Lernenden in der Schweiz ge- schrieben wird. Als dezentrale Prüfung wird die vom Berufsbildungszentrum in Weinfelden verwendet, da das BZWW mit je acht E-Profilklassen pro Jahrgang eine der bedeutendsten kaufmännischen Berufsschulen in der Ostschweiz ist. Die Prüfung 2015 wurde gewählt, da es die aktuellste Serie ist.

3.3 Vorwissen

Meinefeld (2005, S. 274) fordert „einen unverkrampfteren Umgang mit dem Problem der Strukturierung des Forschungshandelns durch das Vorwissen“ des Forschers.

Die nachfolgende Liste soll das Vorwissen der Projektleitenden transparent machen:

- Jahrelange Erfahrung als Berufsschullehrkraft in den Profilen E und M im Unterrichtsbereich W&G und sowie Wirtschaft&Recht (W&R) und Finanz- und Rechnungswesen (FR).
- Leitung des Bereichs E-Profil (erweiterte Schulleitung) an einer kaufmännischen Berufsschule.
- Prüfungsautorin der zentralen Lehrabschlussprüfungen im Rahmen des Qualifikationsverfahrens (QV) im Unterrichtsbereich W&G E-Profil.
- Praktikumslehrperson der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Erfahrung in der Durchführung von Mentoraten für neue Lehrpersonen.

Die vorhandene Vorerfahrung mit Curricula, vor allem mit der NKG 2003 sowie BiVo 2012, hat die Arbeit an dieser Studie insofern erleichtert, als dass das Wissen zu den Inhalten der Leistungsziele, der Prüfungsorganisation und deren Inhalte bereits vorhanden war. Auch vorhandene Problemfelder in der Ausführungsebene waren bekannt. Als Beispiel wäre hier die teilweise unklare Zuordnung der Taxonomiestufen zu den Leistungszielen zu nennen. Den Curricula zugrunde liegende Theorien oder dem Zustandekommen eines Lehrplanes wird in der Praxis aber kaum Aufmerksamkeit geschenkt, da das Curriculum selbst häufig nur als „Leistungszielkatalog“ gesehen wird.

Durch den systematischen Aufbau dieser Arbeit mit Hilfe von Forschungsfragen und einer Vorstudie ist es aber gelungen, das vorhandene Vorverständnis von Curricula in einen anderen Kontext einzubetten um daraus Nutzen zu ziehen.

Dieses vorhandene Vorwissen soll die Offenheit gegenüber der durchgeführten Forschung und deren Ergebnisse nicht negativ beeinflussen. Ganz im Gegenteil: Die Vorerfahrung soll helfen, die vorliegenden Ausführungen und Analysen zu bereichern und die Praxisrelevanz zu steigern.

3.4 Dokumentenanalyse in der Vor- und Hauptstudie

Die Dokumentenanalyse ist das zentrale Instrument, welches angewendet wurde, um diese Arbeit zu erstellen. Im Zuge der Vor- und Hauptstudie wurden Dokumente systematisch gesammelt, gesichtet, geordnet und analysiert. Fragen, welche nicht mit Hilfe der Dokumentenanalyse beantwortet werden konnten bzw. Fragen, welche erst durch die Dokumentenanalyse aufgeworfen wurden, wurden mit Hilfe von Expertengesprächen beantwortet.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Um die gesichteten Dokumente zu analysieren, wurde auf die deduktive Kategorienanwendung nach Mayring (2000) zurückgegriffen. Es geht dabei darum, schon im Vorhinein festgelegte Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen: „Der qualitative Analyseschritt besteht dabei darin, deduktiv gewonnene Kategorien zu Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen.“ Das Kernstück bei dieser Methode ist die genaue Definition der vorgegebenen Kategorien und die exakte Festlegungen von Regeln, wann z.B. eine Textstelle zugeordnet werden kann. Mayring schlägt das Arbeiten mit einem Kodierleitfaden vor.

Die nachfolgende Abbildung zeigt den Ablauf einer solchen deduktiven Kategorienanwendung nach Mayring:

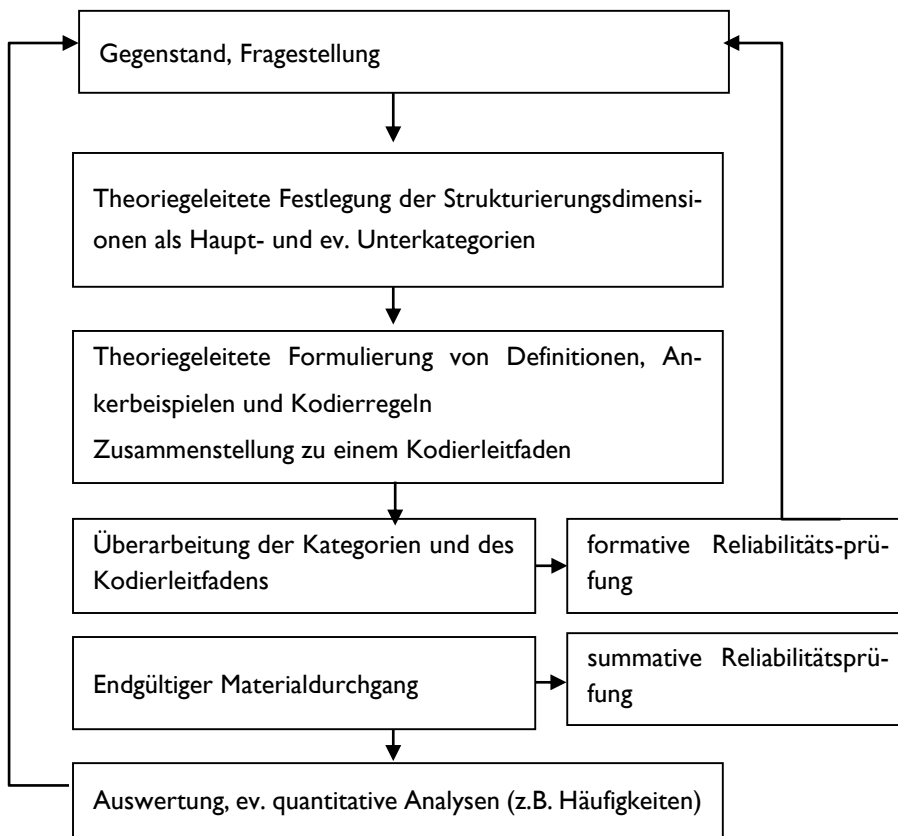


Abbildung 3 Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung nach Mayring (2000)

3.4.1.1 Anwendung der Dokumentenanalyse in dieser Arbeit

In dieser Arbeit wurde sowohl in der Vor- als auch in der Hauptstudie mit Kategorien, Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, also mit Kodierleitfäden, gearbeitet. Der Ausgangspunkt bildete stets die Bildungsverordnung 2012 (BiVo 2012)

3.4.1.1.1 Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in der Vor- und Hauptstudie (Leistungsziele)

- Im Zuge der Vorstudie wurden, nachdem sämtliche relevanten Materialien gesammelt wurden, den Leistungszielen gemäss der BiVo 2012 jene Ziele der Neuen Kaufmännischen Grundbildung (NKG 2003) sowie dem Reglement aus dem Jahr 1986 (KV 1986) jeweils inhaltlich zugeordnet und systematisch in einer Liste untereinander erfasst. Die Leistungsziele gemäss BiVo 2012 fungierten somit als Definition und Ankerbeispiel in einem.

Konnten inhaltliche Ziele nicht zugeordnet werden, wurden diese in separate Spalten notiert (=Kodierregel).

- In der Hauptstudie wurden die gesammelten Leistungsziele hinsichtlich ihrer inhaltlichen Breite und ihrem Anspruchsniveau miteinander verglichen. Als Vergleichsmassstab für das Anspruchsniveau wurden die Taxonomiestufen nach Bloom als auch der Wortlaut bzw. Verben verwendet. Um die Übersicht wahren zu können, wurden bei einer Abweichung die Ziffernfolge -2 bis +2 zugeordnet. Die Ziele, welche nicht zugeordnet werden konnten, wurden separat notiert.

Die nachfolgende Tabelle ist ein Auszug aus der Vorstudie abgedruckt, welcher das beschriebene Vorgehen veranschaulichen soll. Das Leistungsziel 1.5.2.8 aus der BiVo 2012, welches als Definition und Ankerbeispiel dient, ist doppelt umrandet.

BiVo 2012 Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge
1.5.2.8 Risiken, Vorsorge und Versicherungen Ich beurteile anhand einfacher Fallbeispiele die Notwendigkeit folgender Versicherungen für eine Privatperson: - AHV / IV / EO - Berufliche Vorsorge - Arbeitslosenversicherung (ALV) - Krankenversicherung - Unfallversicherung (UVG) - Lebensversicherung - Privathaftpflichtversicherung - Motorfahrzeugversicherung (Kasko und Haftpflicht) - Mobiliarversicherung (K6) Ich wende dabei die folgenden Begriffe an: Drei-Säulen-System Unter- und Überversicherung Regress Selbstbehalt (K3)
NKG 2003
3.3.4.1 Kaufleute benennen für sich privat und für ihren Betrieb gängige Risiken, die normalerweise versichert werden. K2
3.3.4.2 Kaufleute kennen Merkmale und Funktionsweise staatlicher und privater Vorsorge. Sie sind zudem in der Lage, die Finanzierungssysteme und die daraus resultierenden Probleme zu beschreiben. K2
3.3.4.3 Kaufleute unterbreiten anhand eines einfachen Fallbeispiels einen Versicherungsvorschlag für eine Privatperson bzw. einen Privathaushalt. K5
3.3.4.4 Kaufleute interpretieren eine Lohnabrechnung und unterscheiden zwischen dem, was einem Arbeitnehmer ausbezahlt wird und was ein Arbeitnehmer der Unternehmung effektiv kostet. K2
3.3.2.1 Anhand vorgegebener Merkmale (Verfügbarkeit der Mittel, Sicherheit der Anlage, Gewinnmöglichkeiten) charakterisieren Kaufleute für einfache Situationen die gängigsten Anlagestrategien mit Aktien, Obligationen, Fonds oder <i>Lebensversicherungen</i>. K2
KV 1986
3.5.1.5 Versicherungen die wichtigsten Versicherungsarten gliedern und charakterisieren

Tabelle 3: Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Leistungsziele

In der Hauptstudie wurden dann die geordneten Leistungsziele anhand von inhaltlicher Tiefe (Taxonomiestufen) und inhaltlicher Breite miteinander verglichen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt mit den Zahlen 1 – 2 – 3 das jeweilige Anspruchsniveau (siehe Tabelle 4), wobei die Ziffer 1 für das Erinnern, 2 für Verstehen&Anwenden und 3 für Probleme bearbeiten steht.

K1	Wissen	1	Erinnern
K2	Verstehen	2	Verstehen& Anwenden
K3	Anwenden		
K4	Analyse	3	Probleme bearbeiten
K5	Synthese		
K6	Beurteilen		

Tabelle 4 Übersicht über die in der Analyse verwendeten Kompetenzstufen

Um Aussagen über die Veränderungen der inhaltlichen Breiten zu tätigen, wird die geltende BiVo 2012 (Referenzrahmen) mit den beiden Vorgängern verglichen:

-2	Der gesamte Themenbereich ist bei NKG 2003 und/oder KV 1986 nicht zu finden.
-1	Das Thema wird bei NKG 2003 und/oder KV 1986 inhaltlich schmaler behandelt.
0	Keine Veränderung zu BiVo 2012
1	Das Thema wird bei NKG 2003 und/oder KV 1986 inhaltlich breiter behandelt.
2	Der gesamte Themenbereich ist nur bei NKG 2003 und/oder KV 1986 zu finden.

Tabelle 5: Erklärung der Ziffer für die Analyse der inhaltlichen Breite

Die nachfolgende Tabelle ist ein Auszug aus der Hauptstudie abgedruckt, welcher das beschriebene Vorgehen veranschaulichen soll. Das Leistungsziel 1.5.2.8 aus der BiVo 2012, welches als Definition und Ankerbeispiel dient, ist dunkelgrau markiert.

3.4.1.1.2 Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in der Hauptstudie (Prüfungen)

Leistungszielbezeichnung und Nummer	Anspruchsniveau			Inhalte Breite		
	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Risiken, Vorsorge und Versicherungen	3	3	1	0	0	-1

Tabelle 6 Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Taxonomiestufen und inhaltlichen Breite

Auch die ausgewählten Abschlussprüfungen wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Für die Analyse der einzelnen Prüfungen wurden die Aufgaben der Lehrabschlussprüfungen BiVo 2012 den entsprechenden Leistungszielen zugeordnet (Definition,

Ankerbeispiel). In einem nächsten Schritt wurden die einzelnen Aufgaben aus den Abschlussprüfungen der NKG 2003 und KV 1986 zugeordnet. Um die Übersicht wahren zu können, wurden bei einer Abweichung die Ziffernfolge -1 bis +1 notiert. Aufgabenstellungen, welche nicht zugeteilt werden konnten, wurden separat notiert.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Erläuterung der in der Analyse zugewiesenen Ziffern:

-1	Abweichung vom erwarteten Leistungsziel (Schwierigkeitsniveau nicht erreicht) nach unten.
0	Erwartete und geprüfte Kompetenz entsprechen einander.
1	Abweichung vom erwarteten Leistungsziel nach oben. (Schwierigkeitsniveau über- troffen)

Tabelle 7 Erläuterung zur Analyse der Prüfungen

Die Tabelle 8 ist ein Auszug aus dem Anhang abgedruckt, welcher das beschriebene Vorgehen veranschaulichen soll. Das Leistungsziel 1.5.2.8 aus der BiVo 2012, welches als Definition und Ankerbeispiel dient, ist doppelt umrandet.

	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität
1.5.2.8 BiVo 2012	Fachbegriff Unterversicherung auf beschriebene Situation nennen Richtig-Falsch-Aussagen zu Versicherungen Sachverhalten passende Versicherungen zuordnen.	-1	Zuordnung Haftpflichtversicherung zu den Kategorien Personen-Sach- und Vermögensversicherungen Für Fallbeschreibung begründen, warum Teilkasko sinnvoller als Vollkaskoversicherung ist Durch Ankreuzen betroffene Versicherung für Fallbeschreibung bestimmen	-1	Ja/Nein Frage zu Haftpflichtversicherung	0

Tabelle 8: Auszug: Ankerbeispiel und Definition mit Zuordnung der Prüfungsaufgabe

3.5 Interviewtechnik

Auf der Basis des Vorwissens und der durchgeführten Dokumentenanalyse wurden Fragen für die Expertengespräche formuliert. Für diese Arbeit sind qualitative Interviews das passende Instrument, um neue Erkenntnisse zu erhalten. Auch können so jene Teile der Forschungsfragen, welche sich durch die Dokumentenanalyse nur unbefriedigend erörtern liessen, beantwortet werden. Gemäss Hopf (2005, S. 340 ff.) dienen sie der Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld, aber auch der Erfassung und Analyse einer subjektiven Perspektive. Sie eröffnen die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfahren. Im Zuge eines Interviews ist die diskursive Verständigung möglich.

Um den Befragten einen breiteren Artikulationsspielraum zu ermöglichen, wurde zwar ein Interviewleitfaden (siehe Anhang B & C) erstellt, von welchem aber während den Interviews durchaus abgewichen wurde. Beispielsweise wurde die Reihenfolge der gestellten Fragen angepasst oder, wenn der Bedarf gegeben war, zusätzliche Fragen ergänzt. Durch eine offene Einstiegsfrage bzw. durch einen Stimulus sollten die Interviewpartner angeregt werden, zu erzählen. Versucht man dieses Vorgehen mit der gängigen Lehre zur qualitativen Forschung zu verknüpfen, so lässt sich von einer Verbindung zwischen einem Leitfaden- und einem narrativen Interview sprechen (Hopf, 2005, S. 351 ff.)

Wie im Sampling erwähnt, wurden Personen ausgewählt, welche an der Formulierung bzw. Umsetzung des Bildungsplanes massgeblich beteiligt waren. In der Literatur findet sich, neben dem Wissen und der Erfahrung, über welches die Interviewpartner verfügen müssen, noch weitere Charakterisierungen. Merrens (2005, S. 294) erwähnt beispielsweise die Fähigkeit zu reflektieren und sich artikulieren zu können, aber auch die Zeit und die Bereitschaft für das Interview.

Offene Fragen, welche zum Teil in den Interviewleitfaden aufgenommen wurden, wurden im Zuge der Vorstudie und dem Sichten der Dokumente laufend notiert. Diese Fragensammlung wurde in einem nächsten Schritt in einen Leitfaden überführt: Unwichtige Fragestellungen wurden gestrichen, eine logische Sortierung wurde angestrebt. Die Basis für die Sortierung bildeten die Forschungsfragen. Je nach Interviewpartner wurde der Leitfaden individuell angepasst. Die nachfolgende Tabelle gibt die grundsätzliche Struktur des Leitfadens mit Begründungen wieder:

Inhaltliches Element	Begründung
Offene Einstiegsfrage	Zum Einstieg wurde die offene Frage nach den wohl grössten Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung gewählt, um den Interviewpartner zum Erzählen zu bringen (Stimulus) und seine generelle Grundhaltung zu spüren.
Fragestellungen zur curricularen Struktur unter KV 1986, NKG 2003 und BiVo 2012 Beispielsweise unterschiedliche Zuordnung der Taxonomiestufen	Um dem Interview eine Struktur zu geben bzw. um keine wichtigen Inhalte zu vergessen, wurden die Fragen, welche sich auf den Aufbau der Curricula bezogen, chronologisch gestellt, sofern sie im Zuge der Einstiegsfrage noch nicht beantwortet wurden.
Fragestellungen zu den Prüfungen bzw. QV unter KV 1986, NKG 2003 und BiVo 2012	Um dem Interview eine Struktur zu geben bzw. um keine wichtige Inhalte zu vergessen, wurden die Fragen, welche sich auf die Prüfungsbausteine und -inhalte bezogen, chronologisch gestellt, sofern sie im Zuge der Einstiegsfrage noch nicht beantwortet wurden.
Offene Abschlussfrage	Am Ende des Interviews wurde nach dem möglichen „wohin“ gefragt. Ziel dieser Frage war es herauszufinden, in welchen Bereichen sich die Struktur des Curriculums in den folgenden Jahren weiter verändern könnte.

Tabelle 9 Struktur des Interviewleitfadens

3.5.1 Auswertung der Interviews (Hauptstudie) mittels qualitativer Interviewanalyse

Die Interviews wurden im Zuge der Hauptstudie vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Dabei wurden, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, zwei verschiedene Leitfäden hergestellt, worin die Fragen nach bestimmten, für das Projekt relevanten Kategorien geordnet wurden. Das Projektteam hat sich entschieden, die Interviews nicht aufzunehmen. Unmittelbar nach den Gesprächen wurde ein Gedächtnisprotokoll erstellt, welches im Anschluss den Interviewpartnern wieder zugesendet wurde, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Korrektheit der Aussagen zu überprüfen. In einem späteren Zeitpunkt erfolgte eine qualitative Analyse, welche wiederum anhand des Ablaufmodells der deduktiven Kategorienanwendung nach Mayring (2000) (siehe Kap. 3.4.1) durchgeführt wurde. So dienten die im Leitfaden vordefinierten Kategorien als Ankerbeispiele und Definition. In einem ersten Schritt wurden die Gedächtnisprotokolle umstrukturiert und in den Kategorien, welche bereits im Leitfaden zu finden waren, aufgeteilt. So wurde das Interview mit Christian Beck in Kategorien wie beispielsweise „grösste Veränderungen in der kaufmännischen Ausbildung“ und „Erstellungsprozess BiVo 2012“ strukturiert. Das Gespräch mit Roman Dörig hingegen befasst Kategorien wie „Fächeraufteilung“, „BiVo 2012“, „NKG 2003“ und „KV 1986“.

4 Zentrale Ergebnisse der Vorstudie

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Vorstudie zusammenfassend, gegliedert anhand der Forschungsfragen, dargestellt.

4.1.1.1 Frage 1: Wie hat sich das Curriculum strukturell verändert?

Im Zuge der Vorstudie wurde festgestellt, dass sich in den betrachteten Epochen die verwendete Terminologie verändert hat (vgl. Kapitel 4.1.1.1.1, 4.1.1.1.2 & 4.1.1.1.3).

4.1.1.1.1 Unterschiede in der Terminologie in den drei betrachteten Epochen

Um eine Grundlage zu schaffen, soll in den folgenden Abschnitte die Terminologie der verschiedenen Zielebenen und der verschiedenen Fachbereiche aufgeführt werden. Die Unterschiede bezüglich der Begrifflichkeiten beginnen jedoch bereits bei der Bezeichnung des sogenannten Unterrichtsbereiches „Wirtschaft und Gesellschaft“. Während in der Bildungsverordnung 2012 von einem Unterrichtsbereich Wirtschaft und Gesellschaft gesprochen wird, wurde in NKG 2003 der Begriff Lernbereich als äquivalent betrachtet. Im Gegensatz dazu sieht das Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten vom 20. Mai 1986 (KV 1986) keine ähnliche Bezeichnung. Um diese Terminologie-Komplexität zu minimieren wird in dieser Arbeit bewusst von einem Unterrichtsbereich „Wirtschaft und Gesellschaft“ und von Fachbereichen „Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge“, „Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“, „Recht und Staat“ sowie „Gesamtwirtschaftliche- und gesellschaftliche Zusammenhänge“ gesprochen.

4.1.1.1.2 Unterschiede in der Terminologie der verschiedenen Zielebenen

Heute ist der Bildungsplan «Kauffrau/Kaufmann EFZ» nach der Triplex-Methode aufgebaut, d.h. die Handlungskompetenzen und Anforderungen werden auf drei Stufen mit Leistungszielen, Richtzielen und Leitzielen beschrieben (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, 2007). Diese sind thematisch gegliedert. So kann aber bereits jetzt in Anlehnung an Dörig (2001) und an der Tabelle (11) gesagt werden, dass die Triplex-Methode bereits als eine Innovation in der Reform NKG gekennzeichnet werden kann. Die Reform KV 1986 kannte eine solche Methode noch nicht. Eine Abstufung bzw. Zielhierarchie gab es somit in allen, in dieser Forschungsarbeit analysierten Dokumenten. Die verwendete Terminologie war aber, wie bereits erwähnt, eine andere. Zudem wichen die Inhalte der Ausführungen zum Teil von der

aktuell geltenden Bildungsverordnung ab bzw. ein veränderter Fokus ist erkennbar. Vor allem mit der Innovation des Kompetenzwürfels im Zuge der umfassenden Reform, welche in der NKG resultierte, veränderte sich die Sprache in den Ausführungen.

Die folgende Tabelle versucht die verschieden verwendeten Begriffe über Jahre hinweg einzuordnen:

Ebene	Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännisch Angestellten vom 20. Mai 1986 (KV 1986)	Ausbildungs- und Prüfungsreglement Kauffrau/Kaufmann Neue kaufmännische Grundbildung (NKG) vom 24. Januar 2003	Bildungsverordnung (BiVo) vom 26. September 2011
Unterrichtsreich W&G	Keine	Leitidee	Leitziel
Fachbereich aus W&G	Richtziel	Dispositionsziel	Richtziel
Konkretes Verhalten	Informationsziel	Leistungsziel	Leistungsziel

Tabelle 10: Unterschiedliche Terminologie der Zielebenen

4.1.1.1.3 Terminologie der Strukturierung der Lerninhalte

Entsprechend der unterschiedlichen Terminologien auf den Zielebenen der drei Epochen, wurden auch die Fachbereiche verschieden bezeichnet. Ausgehend von den, von der BiVo 2012 vorgeschriebenen Richtzielen bzw. Fachbereiche „Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge“, „Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“, „Rechts und Staat“ und „Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge“, welche sich unter dem Unterrichtsbereich „Wirtschaft und Gesellschaft“ befinden, wurde in der folgenden Darstellung einen Überblick über die Terminologie verschafft. Das Reglement KV 1986 kennt keinen Unterrichtsbereich namens „Wirtschaft und Gesellschaft“, das heisst, dass „Betriebs- und Rechtskunde“, „Staatskunde“, „Volkswirtschaftslehre“, „Rechnungswesen“ und „Wirtschaftsgeographie“ als eigenständige Fächer (Unterrichtsbereiche) erfasst werden. Letzteres wurde im Zuge der späteren Reformen aufgelöst und nur zu geringen Teilen in den anderen Fachbereichen aufgenommen. Unter NKG 2003 etablierte sich ersten Mal die Bezeichnung „Wirtschaft und Gesellschaft“. Daraus entstanden fünf Leitideen, welche in der folgenden Tabelle aufgeführt sind. Zu bemerken dabei ist, dass sich das Bereich der Volkswirtschaftslehre in zwei Leitideen aufteilt.

2012	Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	Recht und Staat	Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge	
2003	Rechnungswesen anwenden und als Führungsinstrument verstehen	Betriebswirtschaftliches Umfeld umschreiben und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen	Rechtliche Strukturen und Abläufe in den Alltag integrieren	Voraussetzungen der Weltwirtschaft verstehen und Wechselwirkungen zwischen Unternehmen und Mitwelt erkennen Über Einsicht in Eigenart und Probleme von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft verfügen;	
1986	Rechnungswesen	Betriebs- und Rechtskunde	Staatskunde	Volkswirtschaftslehre	Wirtschaftsgeographie

Tabelle 11: Übersicht Terminologie der Strukturierung der Lerninhalte

4.1.1.2 Implikationen aus den Erkenntnissen der Vorstudie für die Hauptstudie

Während der Vorstudie ist das Projektteam an verschiedenen Probleme gestossen. So fand die Zuordnung der Taxonomiestufen zu den Leistungszielen in den verschiedenen Bildungsplänen z.T. falsch oder gar nicht statt. Beispielsweise gab das Reglement vom 20. Mai 1986 über die inhaltliche Tiefe der Leistungsziele überhaupt keine Auskunft. Die geforderten Taxonomiestufen wurden erst im Zuge der ersten umfassenden Reform (NKG 2003) explizit notiert. Obwohl diese Stufen in den offiziellen Dokumenten kurz beschrieben sind (vgl. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2011a, S. 14) sind die unklaren

Zuordnungen in den Bildungsplänen offensichtlich. Diese Situation, also das Fehlen sowie die nicht zutreffende Zuordnung, haben die Analysearbeit stark erschwert. Demzufolge wurde eine Zuordnung vom Projektteam getätigt (vgl. Kapitel 5.2.2.1). Ausserdem wurde der Forschungsgegenstand während der Vorstudie vergrössert. So wurde für die Hauptstudie noch folgende zusätzliche Forschungsfrage formuliert:

Frage 2: Wie wird das Qualifikationsverfahren (QV) den veränderten Rahmenbedingungen gerecht?

5 Übersicht über die Veränderung der curricularen Struktur in den drei betrachteten Epochen

Nach Reetz und Seyd (1995, S. 203 ff.) fällt die hierarchische Gliederung der formulierten Ziele in Ebenen mit unterschiedliche Reichweiten ins Auge. Diese Zielebenen bilden zusammen mit der Angabe der Komplexität (Taxonomie) die Lernzielstruktur des Curriculums. Diese Struktur lässt die allgemeinen Zielvorstellungen der jeweiligen Berufsausbildung, in diesem Fall die kaufmännische Grundbildung, erkennen.

Reetz und Seyd (S. 203 ff.) sprechen von einer makrostrukturellen Betrachtung, wenn das Curriculum als Ganzes analysiert wird. Wird hingegen der konkrete Unterricht, also die Umsetzung einzelner Elemente, Ziel der Betrachtung, wird diese Untersuchung als mikrostrukturell betrachtet.

In den folgenden Ausführungen wird die neue Bildungsverordnung (BiVo 2012) vom 26. September 2011 mit dem Ausbildungs- und Prüfungsreglement Kauffrau/Kaufmann „Neue kaufmännische Grundbildung (NKG 2003)“ vom 24. Januar 2003 und dem Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännisch Angestellten vom 20. Mai 1986 (KV 1986) verglichen.

5.1 Unterschiedliche Zielebenen in der Bildungsverordnung (BiVo 2012)

In der Bildungsverordnung (BiVo) vom 26. September 2011 werden Leitziele, Richtziele und Leistungsziele unterschieden:

- *Leitziele* beziehen sich auf den Unterrichtsbereich Wirtschaft und Gesellschaft (W&G) als Ganzes und dienen der Legitimation dieses Gebietes. Ein besonderer Fokus wird in deren Formulierung auf das vernetzte Denken, das Erkennen und Erklären von Zusammenhängen sowie auf das Bewusstwerden von Verantwortung eines Wirtschafts- und Gesellschaftsbürgers gelegt. Hier befindet sich die Begründung für die Wichtigkeit des Fachbereichs.
- *Richtziele* hingegen beziehen sich auf einen Themenbereich und die im Themenbereich zu erlangenden Kompetenzen. Es werden grob jene Aspekte, aber auch Denkhaltungen und Verhaltensweisen, beschrieben, welche für die Kaufleute in den Fachbereichen Finanzen, Betriebswirtschaft, Recht und Staat sowie gesamtwirtschaftliche und – gesellschaftliche Zusammenhänge relevant sind.

Wichtig an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass auf Stufe der Richtziele die jeweils gewünschte Methoden- und Sozial-/Selbstkompetenz beschrieben wird, beispielsweise effizientes und systematisches Arbeiten, aber auch Leistungsbereitschaft.

- Die Ausführungen in den Leit- und Richtzielen werden schlussendlich in den *Leistungszielen* konkretisiert. Hier wird das konkrete Verhalten, welches die Kaufleute zeigen sollen, in Worte gefasst. Die zu erreichende Kompetenzstufe, die aufzuwendende Lektionenanzahl, das (späteste) Durchführsemester sowie Hinweise zur unterrichtsübergreifenden Koordination, beispielsweise IKA-Unterricht, sind hier ersichtlich.

An dieser Stelle soll ergänzend erwähnt werden, dass es im Grossen und Ganzen die Leistungsziele sind, welche für die Lehrkräfte und deren Unterrichtsgestaltung im Alltag die grösste Rolle spielen. Leit- und Richtziele sind für die konkrete Planung und Umsetzung des Unterrichts und das Erstellen von Prüfungen nur bedingt geeignet, da sie zu vage und offen formuliert sind. Wie bereits erläutert, sind Methoden- sowie Sozial-/Selbstkompetenzen in den Richtzielen festgeschrieben. Will die Lehrkraft diese Kompetenzen fördern, muss sie ihre eingesetzten Methoden entsprechend wählen bzw. die unterrichteten Inhalte demzufolge aufbereiten. Als Beispiele sind hier Gruppenaufträge, Rollenspiele oder SOL-Einheiten (Selbstorganisiertes Lernen) zu nennen. Um den Methodenkompetenzen einen grösseren Stellenwert einzuräumen, werden in der BiVo 2012 im Leistungsziel 1.5.2.10 „Anwenden von betriebswirtschaftlichen Methodenkompetenzen“ vier konkrete Instrumente aufgezählt, welche Inhalt der Ausbildung sein sollen.

Da konkrete Aspekte der Umsetzung im Unterricht aber nicht Inhalt dieser Forschungsarbeit ist, soll darauf nicht näher eingegangen werden.

5.2 Unterschiede in den Inhalten in den Zielebenen

Nachfolgend sollen die Unterschiede in den Inhalten in den verschiedenen Zielebenen in den Fokus genommen werden. Dabei wird zwischen den Leit- und Richtzielen und den Leistungszielen unterschieden.

5.2.1 Inhaltliche Unterschiede in den Leit- und Richtzielen

Die nachfolgende Tabelle soll die wichtigsten inhaltlichen Unterschiede in den beiden obersten Zielebenen, das heisst Leitidee bzw. Leitziel, sowie Richtziel bzw. Dispositionsziel über die drei betrachteten Epochen aufzeigen.

Ebene	KV 1986	NKG 2003	BiVo 2012
Leitziel bzw. Leitidee	Es existiert kein übergeordnetes Ziel für das Unterrichtsbereich Wirtschaft.	Der Unterrichtsbereich Wirtschaft&Gesellschaft wird in fünf relativ kurzen, allgemein formulierten Leitideen beschrieben. Dabei wird auf die klassische Fächerzuteilung, beispielsweise Betriebs- und Rechtskunde, verzichtet. Die formulierten Leitideen sind für die Schule und den Betrieb identisch, sie können als Bildungsziele verstanden werden. Sie geben darüber Auskunft, warum die Lernenden über die entsprechenden Kompetenzen verfügen müssen. Leitideen werden in den Dispositionszielen konkretisiert.	Es existiert ein Leitziel für den Unterrichtsbereich Wirtschaft&Gesellschaft. Darauf aufbauend werden die Richtziele für die einzelnen Bereiche, beispielsweise Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge, formuliert. Die formulierten Leitziele sind für die Schule und den Betrieb identisch. Leitideen werden in den Richtzielen konkretisiert.
Richtziel bzw. Dispositionsziel	Durch die klassische Fächeraufteilung, beispielsweise Betriebs- und Rechtskunde oder Rechnungswesen, findet auf dieser Ebene eine isolierte Betrachtung statt. Bei dem betrieblichen und schulischen Richtziel(en) findet keine Verzahnung statt Bei den	Die formulierten Dispositionsziele sind für die Schule und den Betrieb identisch. Aktualität, dem Verstehen von gesellschaftlichen Zusammenhängen, Interdisziplinarität und dem Fördern einer eigenständigen, reifen, Persönlichkeit wird neu	Die Richtziele sind für die Schule und den Betrieb identisch. Neu ist in den Richtzielen eine Rückkehr zu den ursprünglichen Fächergefässen, beispielsweise Fi-

	Ausführungen für den Betrieb dominieren Aussagen zu branchen- und betriebsspezifischen Fertigkeiten und Fachwissen bereits auf dieser Ebene. Die schulischen Richtziele sind vom Umfang her eher kurz gehalten, fokussieren sogar auf dieser Ebene bereits auf die zu unterrichtenden Inhalte. Auf den Einsatz von Standard-Software wird hingewiesen. Arbeits- und Problemlöstechniken sollen systematisch angewendet werden. Grundlegende Werte, beispielsweise Achtung der Menschenwürde oder Toleranz, sollen so vermittelt werden, damit der Lernende diese auch anerkennen kann. Probleme sollen ganzheitlich betrachtet werden. Das Wahlpflichtfach Wirtschaft/Recht/Gesellschaft (vgl. Kapitel 5.2.2.2) ist im Vergleich sehr offen formuliert. Es versucht auf dieser Ebene Interdisziplinarität zu schaffen, benennt explizit Selbstkompetenzen und forciert Vertiefung&Vernetzung von Wissen sowie Meinungsbildung. Die Richtziele finden ihre Konkretisierung in den Informationszielen.	viel mehr Rechnung getragen. Der Einbezug von aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen wird explizit erwähnt. Zudem wird der im Zuge der Reform eingeführte Kompetenzwürfel ersichtlich. Die genaue Beschreibung der Dispositionsziele bzw. das konkret vom Lernenden gewünschte, sichtbare Verhalten erfolgt im dritten Schritt im darauf basierenden Leistungsziel, welches für Schule und Betrieb gleichermassen und gleichberechtigt formuliert ist. Eine Verzahnung der Ziele findet somit statt. Generell sind die Ausführungen umfangreicher als vor der Reform.	nanzwirtschaftliche Zusammenhänge oder Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, zu erkennen. Je Richtziel wird auf die angestrebte Methoden sowie Sozial-/Selbstkompetenz hingewiesen. So ist der in der letzten Reform eingeführte Kompetenzwürfel klar erkennbar und Lerninhalte lassen sich damit leichter verknüpfen. Beispielsweise wird das vernetzte Denken und Handeln, die Lernfähigkeit oder die Lernbereitschaft erwähnt. In den Richtzielen wird auch auf die Relevanz des Betriebes eingegangen. Die Konkretisierung findet in den einzelnen Leistungszielen statt, wo es für die Branche die Möglichkeit gibt, Pflicht- und Wahlpflichtziele zu setzen.
--	--	---	--

Tabelle 12: Übersicht inhaltliche Unterschiede in der Metaebene

5.2.2 Inhaltliche Unterschiede in den Leistungszielen W&G

In der folgenden Tabelle werden die Leistungsziele (Informationsziele) des E-Profiles (kaufmännischer Angestellter gemäss Reglement 1986) für die betrachteten drei Epochen im Unterrichtsbereich W&G grob bezüglich Inhalt, Umfang und Darstellung verglichen.

KV 1986	NKG 2003	BiVo 2012
Schulische und betriebliche Ziele sind im Reglement separiert aufgeführt. Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Betrieb vermittelt werden sollen, sind eher vage definiert bzw. es wird explizit festgehalten, dass diese nach betrieblichem Ausbildungsprogramm variieren können. Die betrieblichen Ziele sind auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichtet.	Die Leistungsziele, im sogenannten Leistungszielkatalog abgedruckt, sind für Schule und Betrieb unterschiedlich. Eine Verzahnung von schulischen und betrieblichen Leistungszielen (Standardmodelllehrgang) findet statt. Zusätzlich können Branchenverbände die Berufskunde mit eigenen Leistungszielen ergänzen.	Die Leistungsziele, im sogenannten Leistungszielkatalog abgedruckt, sind für Schule und Betrieb unterschiedlich. Die anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen haben separate Leistungszielkataloge. Der Bildungsplan weist aber explizit darauf hin, dass die Kompetenzen als Bündel zu sehen sind und lehnt eine isolierte Betrachtung ab.
Die aus dem Richtziel des Wahlpflichtfaches Wirtschaft/Recht/Gesellschaft abgeleiteten Informationsziele sind nur Vorschläge. Lehrkraft hat Freiraum, Inhalte selbst zu wählen.	Die Schule bzw. der Kanton formuliert zusätzliche, eigene, schulspezifische Leistungsziele für den dezentralen Teil der Lehrabschlussprüfung. Diese bewegen sich innerhalb der Dispositionsziele und sind ergänzend zu den zentral vorgegebenen Zielen. Die Ausführungen (von Leitidee bis Leistungsziel) sind inhaltlich viel umfassender als vor der Reform Die Kompetenzstufen (K1 bis K6) werden neu in den Leistungszielen genannt. Der Kompetenzwürfel ist ersichtlich.	Die Schule formuliert keine eigenen, zusätzlichen Leistungsziele. Aufgrund von der durch die Reform vorgeschriebenen Promotionsordnung und der überbetrieblichen Kurse (üK) ist das (späteste) Durchführsemester eines Leistungszieles im Leistungszielkatalog angegeben (Sequenzierung der Leistungsziele). Vertiefungen sollen erst nach dem dritten Semester gemacht werden, es gibt eine verbindliche Zuordnung der Leistungsziele zu bestimmten Semestern. Die Idee dahinter ist das zusätzliche Schaffen von Möglichkeiten zur Interdisziplinarität. Beispielsweise sind Themen aus dem

		Rechnungswesen so platziert, dass sie mit rechtlichen Themen verknüpft werden können.
	Weitere Vertiefungen und Vernetzungen können in das Gefäß AE (Ausbildungseinheit) delegiert werden, welches die Schule selbst gestalten kann.	Neu sind die Nettolektionen dem jeweiligen Leistungsziel zugeordnet. Diese Massnahme soll, neben einer detaillierteren Formulierung, helfen, die inhaltliche Tiefe abzuschätzen. Vertiefungen und Vernetzungen können in das Gefäß V&V (Vertiefen und Vernetzen) delegiert werden, welches die Schule selbst gestalten kann. Es wird eine höhere Komplexität und Bezug zur betrieblichen Praxis gewünscht.
Einbezug der Informatik wird in den verschiedenen Wirtschaftsfächern, vor allem im Rechnungswesen sowie in Betriebs- und Rechtskunde, explizit gefordert.		Mögliche Vernetzungen zum IKA Unterricht werden beim jeweiligen Leistungsziel genannt.

Tabelle 13: Übersicht inhaltliche Unterschiede in den Leistungsziele

5.2.2.1 Detaillierter Vergleich der Leistungsziele im Unterrichtsbereich W&G

In diesem Abschnitt sollen die Leistungsziele im Fachbereich „Finanz- und Rechnungswesen“, „Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“, „Recht und Staat“ sowie „Gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge“ der BiVo 2012 mit der NKG 2003 sowie KV 1986 verglichen werden. Ziel dieses Abschnitts ist es, Aussagen bezüglich der Veränderung des Anspruchsniveaus und der inhaltlichen Breite aus dem Vergleich abzuleiten. Gemäss dem Bildungsplan sind die in den Leistungszielkatalogen aufgeführten Bildungsziele verbindlich und prüfungsrelevant. Für den Unterricht gelten sie als Mindestanforderungen, für das Qualifikationsverfahren gelten sie als Maximalanspruch (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2011a, S. 9).

Da erst seit der umfassenden Reform NKG 2003 die zu erreichende Kompetenzstufe (Taxonomiestufen nach Bloom) zu den Leistungszielen notiert wurde, ist ein 1:1-Vergleich vor und nach der Reform schwierig durchzuführen. Wie bereits in Kapitel 3.4.1.1.1 erläutert, wird anstatt auf eine Sechsteilung- auf eine Dreiteilung der Taxonomiestufen zurückgegriffen.

Als eine zusätzliche Unterstützung für das Ermitteln der inhaltlichen Tiefe und Breite der Ziele bei BiVo 2012, kann man auf die Anzahl der Lektionen, die für das jeweilige Leistungsziel aufgewendet werden soll, zurückgreifen. Diese Information ist neu im Leistungszielkatalog aufgeführt. Zusätzlich fliessen eigene Unterrichtserfahrungen sowie Erfahrungen von Lehrerkollegen und -innen mit ein, da diese wertvolle Informationen über den tatsächlich durchgeführten Unterricht geben.

Weitere Aufschlüsse über das tatsächlich geprüfte Niveau und abgefragte Inhalte liefern vorliegenden Lehrabschlussprüfungen, aber auch Semesterprüfungen. Im Zuge dieser Prüfungsanalyse soll untersucht werden, ob das Leistungsziel tatsächlich so geprüft wird, wie es formuliert wurde.

Generell lässt sich sagen, dass die betrachteten zentralen Leistungsziele unter BiVo 2012 ausführlicher formuliert sind als jene der NKG 2003. Die NKG 2003 wird hingegen ergänzt durch die sogenannten dezentralen bzw. schulspezifischen Leistungsziele. Diese stammen in dieser vorliegenden Analyse vom Berufsbildungszentrum in Weinfelden (BZWW, Kanton Thurgau) sowie dem Berufsbildungszentrum in Buchs (BZB, Kanton St. Gallen).

Die Schweizerische Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (SKBQ) hat im Jahr 2015 auf Basis der Arbeit der Autoren der zentralen QV Prüfungsserien einen ersten Entwurf einer

Begriffsliste an die Schulen gesandt. Diese soll helfen, jene Leistungsziele der BiVo 2012, welche als noch undeutlich wahrgenommen werden, zu präzisieren. Dies dient vor allem dem Beseitigen der vorhandenen Unsicherheit von Lehrenden an den Schulen hinsichtlich des zentral abgeprüften Stoffes. Wichtig dabei ist es zu erwähnen, dass diese Begriffsliste lediglich den Detaillierungsgrad der Formulierung erhöht, nicht aber das Anspruchsniveau. Es handelt sich dabei um ein den Leistungszielen nachgelagertes Instrument.

Wie bereits in Kapitel 3.4.1 erläutert, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet, um die Leistungsziele miteinander zu vergleichen. Die Leistungszielnummern beziehen sich auch auf diese aktuell geltende Bildungsverordnung (BiVo 2012, Ankerbeispiel und Definition). Themen, welche in der BiVo 2012 überhaupt nicht mehr zu finden sind, sind in den Zeilen darunter aufgelistet. Erklärungen zu der vorgenommenen Einordnung befinden sich jeweils auf der Folgeseite.

5.2.2.1.1 Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge

Leistungszielbezeichnung und Nummer	Anspruchsniveau			Inhalte Breite		
	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Aufbau Bilanz und Erfolgsrechnung/ Einführung in die doppelte Buchhaltung (1.5.1.1)	2	2	2		1	0
Buchhaltung des Warenhandelsbetriebs (1.5.1.2)	2	2	2		1	0
Kapital- und Vermögenserträge (1.5.1.3)	2	2	2		0	0
Fremdwährungen (1.5.1.4)	2	2	2		1	0
Mehrwertsteuer (1.5.1.5)	2	2	2		1	0
Debitorenverluste (1.5.1.6)	2	2	2		1	1
Lohnabrechnung (1.5.1.7)	2	2	2		1	1
Abschreibungen (1.5.1.8)	2	2	2		1	0
Zeitliche Rechnungsabgrenzung/Rückstellungen (1.5.1.9)	2	2	2		0	0
Verrechnungssteuer (1.5.1.10)	2	2			0	-1
Grundsätze der Bewertung (1.5.1.11)	2	2	2		-1	0
Abschluss bei der Einzelunternehmung (1.5.1.12)	2	2	2		0	0
Abschluss bei der Aktiengesellschaft (1.5.1.13)	2	2	2		0	1
Analyse der Bilanz- und Erfolgsrechnung (1.5.1.14)	3	3	2		-1	-1
Break-Even-Analyse / Deckungsbeiträge (1.5.1.15)	2	2	2		1	1
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:						
Verbuchungen am PC			2			2
Betriebsabrechnung im Industriebetrieb/Kalkulation		2	2		2	2
Offenpostenbuchhaltung		2			2	
Wertschriftenverkehr- und rendite		2	3		2	2
Immobilienverkehr		2	2		2	2

Tabelle 14 Einordnung der Leistungsziele "finanzwirtschaftliche Zusammenhänge"

Nachfolgend wird die vorgenommene Einordnung weiter erläutert.

Leistungszielnummer	Erläuterung
1.5.1.1	Durch das Wegfallen einiger Themenbereiche im Finanz- und Rechnungswesen (Lohnverbuchung, Wertschriftenbuchhaltung oder Anlagenverkäufe über- oder unter dem Buchwert) in der BiVo 2012 werden Konten, welche in den dezentralen Leistungszielen NKG explizit erwähnt werden, beispielsweise Wertschriftenerträge oder Sozialleistungsaufwände, nicht mehr benötigt. KV 1986 verlangt neben dem Behandeln von Handelsbetrieben auch den Einbezug von Industrie- und Dienstleistungsbetrieben. Die Erfolgsrechnung (ER) ist unter BiVo 2012 nur dreistufig, bei NKG 2003 auch mehrstufig (mit Vorlage) verlangt. Zudem wird die ER bei BiVo 2012 nur für Handelsbetriebe, bei NKG 2003 und KV 1986 auch für Industrie- und Dienstleistungsbetriebe erstellt. KV 1986 verlangt lediglich eine mehrstufige Erfolgsrechnung für den Industriebetrieb.
1.5.1.2	NKG 2003 verlangt die Verbuchung Mehrwertsteuer nicht nur nach der Nettomethode sondern auch nach der Saldomethode (dezentrales Ziel; vgl. auch Leistungsziel Nummer 1.5.1.5). Bei der Preisfindung verlangt die NKG 2003 auch den Einbezug von weiteren Kriterien z.B. psychologische. Jedoch müssen bei BiVo 2012 bestimmte Zuschläge selbst berechnet werden, welche aber bei NKG 2003 vorgegeben werden.
1.5.1.3	Die Verbuchung von Dividenden ist auch unter BiVo 2012 verlangt, jedoch im Leistungsziel 1.5.1.13 (Konto Dividenden führen).
1.5.1.4	NKG 2003 fordert auch das Verbuchen von Fremdwährungen sowie die daraus resultierende Kursdifferenzen.
1.5.1.5	Unter NKG 2003 muss auch das Mehrwertsteuerformular ausgefüllt werden, die Saldosteuersatzmethode muss neben der Nettomethode auch angewendet werden können (dezentrales Ziel).
1.5.1.6	KV 1986 verlangt zusätzlich das Führen von Einzel- und Sammelkonten sowie das Verbuchen von Anzahlungen von Kunden und an Lieferanten. NKG 2003 verlangt das Führen und Anpassen des Delkrederekontos.
1.5.1.7	Lohn- und Gehaltsabrechnung erstellen und verbuchen wird bei KV 1986 angestrebt. Die dezentralen Ziele von NKG 2003 verlangen das Verbuchen der Lohnabrechnung. NKG 2003 verlangt zudem die Interpretation einer Lohnabrechnung, welche im Leistungszielkatalog den betriebswirtschaftlichen Themen zugeordnet wird, hier aber im Zuge der finanzwirtschaftlichen Zusammenhänge eingeordnet wird.
1.5.1.8	NKG 2003: Die dezentralen Ziele verlangen zusätzlich das Verbuchen von Verkaufsgewinnen und Verlusten.
1.5.1.10	Das Leistungsziel (Informationsziel) im Reglement 1986 verlangt das erklären und verbuchen der Verrechnungssteuer, aber keine Berechnung.
1.5.1.11	Die zentralen Leistungsziele der NKG 2003 verlangen keine stillen Reserven, hingegen BiVo 2012 und KV 1986 erwähnen dies ausdrücklich. Gemäss den dezentralen Leistungszielen NKG 2003 der beiden betrachteten Schulen werden stille Reserven nur als Begriff verlangt bzw. deren Interpretation und die Auswirkung unterschiedlicher Bewertung auf den Jahreserfolg. Die Verbuchung wird nur als Option erwähnt, vermutlich mit leistungsstarken Klassen.
1.5.1.13	Die zentralen Leistungsziele der NKG 2003 erfordern keine Gewinnverteilung, lediglich die Verbuchung, sofern sie vorgegeben ist, wird in den dezentralen Leistungszielen bei der betrachteter Schulen verlangt.

	Zusätzlich zur Aktiengesellschaft verlangt KV 1986 auch das Verbuchen des Abschlusses einer Kollektivgesellschaft. <i>Hinweis:</i> Unter NKG wurden im Zuge des Unterrichts einfache Gewinnverteilungspläne erstellt.
1.5.1.14	Die Analyse der Bilanz und ER fehlen im Reglement 1986 vollständig im Bereich Finanz- und Rechnungswesen. Im Bereich Betriebs- und Rechtskunde befinden sich die Forderungen, dass die Lernenden die finanzielle Lage von kleinen Unternehmen mit Hilfe der wichtigsten finanziellen Kennzahlen beurteilen sollen. Ob diese dabei vorgegeben sind, bleibt offen, lässt sich aber vermuten. Bei NKG 2003 werden, gemäss den dezentralen Leistungszielen der Schulen, zahlenmässig weniger Kennzahlen verlangt als unter BiVo 2012.
1.5.1.15	Unter NKG 2003 verlangen die Schulen in ihren dezentralen Leistungszielen eine Nutzwertberechnung auf Basis des Deckungsbeitrages bzw. der fixen und variablen Kosten. Die dezentralen Leistungsziele des Kantons St. Gallen verlangen zudem eine Darstellung in einer Grafik. <i>Hinweis:</i> In der Praxis wurden unter NKG etliche Lektionen aufgewendet um schwierigere Problemstellungen zu lösen, z.B. Nutzwertberechnung mit Hilfe der Bruttogewinnquote.
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:	
Verbuchungen am PC	BiVo 2012 macht lediglich Querverweise zu Information, Kommunikation & Administration (IKA). Weitere konkrete Angaben fehlen im Leistungszielkatalog. Das Reglement 1986 beschreibt den Einsatz des Computers sehr ausführlich, es wird sogar konkrete Software genannt.
Betriebsabrechnung im Industriebetrieb Kalkulation	Der Betriebsabrechnungsbogen (BAB) sowie die Kalkulation im Industriebetrieb haben im Reglement NKG 2003 und KV 1986 einen hohen Stellenwert, was sich auch im Unterricht und in den Prüfungen widerspiegelt. Zusätzlich waren vor der Reform auch die typischen Konten des Industriebetriebs zu führen und darauf basierend die mehrstufige ER zu erstellen.
Offenpostenbuchhaltung	Nur NKG 2003 verlangt in seinen dezentralen Leistungszielen das Führen der Offenpostenbuchhaltung.
Wertschriftenverkehr- und -rendite	NKG 2003 sieht in den dezentralen Leistungszielen das Verbuchen des Wertschriftenverkehrs und das Führen der entsprechenden Konten vor. Eine der betrachteten Schule sieht optional noch die Renditenberechnung vor, während KV 1986 das explizit verlangt. Zudem wird nach diesem alten Reglement auch das Interpretieren von Renditen verlangt.
Immobilienverkehr	Das Verbuchen des Immobilienverkehrs für einfache Verhältnisse ist unter KV 1986 sowie in den dezentralen Leistungszielen von NKG 2003 explizit genannt. Dieses Thema wurde in den regionalen Prüfungen regelmässig geprüft.

Tabelle 15: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele „finanzwirtschaftliche Zusammenhänge“

5.2.2.1.2 Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge

Leistungszielbezeichnung und Nummer	Anspruchsniveau			Inhalte Breite		
	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Unternehmensmodell – Umweltsphären (1.5.2.1)	2	2	2		0	0
Unternehmensmodell – Anspruchsgruppen (1.5.2.2)	2	2	2		0	0
Leitbild/Strategie/Unternehmenskonzept (1.5.2.3)	2	2	3		-1	0
Aufbauorganisation (1.5.2.4)	3	3	2		1	-1
Personalwesen (1.5.2.5)	2	2	3		-1	-1
Grundbegriffe des Marketing (1.5.2.6)	2	3	2		-1	-1
Marketing-Mix (4 Ps) (1.5.2.7)	3	3	1		0	-1
Risiken, Vorsorge und Versicherungen (1.5.2.8)	3	3	1		0	-1
Finanzierung und Kapitalanlage (1.5.2.9)	2	2	2		0	-1
Anwenden von betriebswirtschaftlichen Methodenkompetenzen (1.5.2.10)	2	2	2		-1	-2
Fallstudien/businessplanartige Fragestellungen (1.5.2.11)	3	3	3		0	-1
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:						
Internationales Einkaufsgeschäft			1			2

Tabelle 16 Einordnung der Leistungsziele "betriebswirtschaftliche Zusammenhänge"

Nachfolgend wird die vorgenommene Einordnung weiter erläutert.

Leistungszielnummer	Erläuterung
1.5.2.3	Weder in den schulischen zentralen noch in den dezentralen Leistungszielen lassen sich unter NKG 2003 Ausführungen zur Unternehmensstrategie, Konzept oder zum Leitbild finden. KV 1986 hingegen verlangt sogar die Beurteilung von Unternehmensstrategien. <i>Hinweis:</i> Unter NKG 2003 wurde die Unternehmensstrategie und Leitbild sowie das Unternehmenskonzept durchaus vertieft behandelt.
1.5.2.4	KV 1986 sieht keine Beurteilung von Stellenbeschreibungen oder Lohnmodellen vor, BiVo 2012 sowie die NKG 2003 hingegen schon. Inhaltlich sehen die Leistungsziele der NKG zusätzlich noch das Behandeln der Ablauforganisation (Flussdiagramm) sowie das Zeichnen von Organigrammen vor.
1.5.2.5	Inhaltlich geht die BiVo 2012 erheblich weiter, indem zum ersten Mal der Personalzyklus Thema wird. Unter NKG 2003 und KV 1986 stehen vor allem die verschiedenen Mitwirkungsmöglichkeiten der Mitarbeiter im Vordergrund, welche unter BiVo 2012 nicht mehr explizit genannt werden. KV 1986 sowie die NKG 2003 verlangen, gemäss den Informationszielen und den dezentralen Leistungszielen, auch eine Beurteilung der Auswirkung von Mitwirkungsmöglichkeiten und Entlöhnungssystemen.
1.5.2.6	Unter KV 1986 sind lediglich Marktziele zu entwerfen und Zielkonflikte zu beurteilen. Somit kann man behaupten, dass der Themenumfang inhaltlich schmaler ist als bei BiVo 2012. Die BiVo 2012 geht inhaltlich weiter als das zentrale Leistungsziel unter NKG 2003, da unter anderem auch der Lebenszyklus von Produkten oder die Marktforschung explizit erwähnt werden. Die NKG 2003 fordert von den Lernenden zusätzlich das Entwickeln von wirkungsvollen Strategien, weshalb hier eine höhere Taxonomiestufe anzusetzen ist. <i>Hinweis:</i> Festzuhalten ist allerdings, dass die veraltete AIDA-Formel, welche unter NKG stets in den zentralen Prüfungen zu finden war, bei der BiVo 2012 kaum mehr eine Rolle spielt.
1.5.2.7	Das Reglement aus dem Jahr 1986 verlangt nur die Erklärung der Absatzverfahren.
1.5.2.8	Das Reglement vor der Reform verlangt lediglich das Gliedern und Charakterisieren von verschiedenen Versicherungen, was nur der Wiedergabe von Informationen entspricht.
1.5.2.9	Die aktuell geltende Bildungsverordnung erwähnt neu die verschiedenen Finanzierungsarten. Den Prozess der Kreditgewährung oder auch die Kreditarten finden sich bei NKG in den regionalen Zielen einer Schule. KV 1986 verlangt zudem das Lesen von Börsenkursblättern. Kredite spielen nur insofern eine Rolle, als dass Bankgeschäfte erklärt werden müssen. Es wird nur von Wertpapieren und Börse gesprochen.
1.5.2.10 1.5.2.11	Alle betrachteten Reglemente sehen Methoden-, Sozial-/Selbstkompetenzen in übergeordneten Richtzielen vor. Unter BiVo 2012 werden betriebswirtschaftliche

	Methodenkompetenzen und businessplanartige Fragestellungen zum ersten Mal separat in den Leistungsziele niedergeschrieben. Die Wichtigkeit wird dadurch betont. In den Leistungszielen der NKG 2003 ist dabei kein separates Leistungsziel zu finden, jedoch sehen andere Leistungsziele, z.B. im Zuge des Unternehmensmodells, das Anwenden eines Netzwerkes oder das Darstellen eines Prozesses in Form eines Flussdiagrammes vor. Die unter Leistungsziel 1.5.2.11 geforderten Arbeits- und Problemlösetechniken finden sich in den Richtzielen des Reglements 1986, sind aber nicht so ausführlich und umfangreich beschrieben.
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:	
Internationales Einkaufsgeschäft	Den Einkauf an einer Warenbörse, Transport, Verzollung und Akkreditiv nachvollziehen ist im Zuge der Reform weggefallen.

Tabelle 17: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele "Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge"

5.2.2.1.3 Recht und Staat

Leistungszielbezeichnung und Nummer	Anspruchsniveau			Inhalte Breite		
	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Wichtige Grundlagen des Rechts und des Staats (1.5.3.1)	2	2	3		1	2
Rechtsquellen und Gesetzgebungsverfahren (1.5.3.2)	2	2	3		1	2
Entstehung Obligation (1.5.3.3)	3	2			0	-2
Allgemeine Vertragslehre (1.5.3.4)	2	2	2		0	1
Kaufvertrag (1.5.3.5)	2	2	2		0	0
Verträge auf Arbeitsleistung (1.5.3.6)	2	2	2		0	-1
Mietvertrag (1.5.3.7)	2	2	2		0	-1
Verschuldung/Zwangsvollstreckung (1.5.3.8)	2	2	2		-1	-1
Gesellschaftsrecht (1.5.3.9)	3	2	1		-1	1
Steuerrecht (1.5.3.10)	2	2	2		0	1
Familienrecht (1.5.3.11)	2	2	2		1	0
Erbrecht (1.5.3.12)	2	2	1		0	-1
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:						
Wettbewerbsrecht			1			2

Tabelle 18: Einordnung der Leistungsziele „Recht und Staat“

Nachfolgend wird die vorgenommene Einordnung weiter erläutert.

Leistungszielnummer	Erläuterung
1.5.3.1 und 1.5.3.2	Vergleicht man die von BiVo 2012 und NKG 2003 verlangte inhaltliche Breite miteinander, lässt sich, unter Einbezug der Begriffsliste als auch der dezentralen Leistungsziele, zunächst nur eine minimale Abweichung feststellen. Aufgrund der aufzuwendenden Lektionenanzahl ist hingegen festzuhalten, dass im Schulunterricht der Staatskunde vor BiVo 2012 wesentlich mehr Platz eingeräumt wurde. Eine kleine inhaltliche Änderung betrifft das Folgende: Neu sollen zwei Lektionen aufgewendet werden, um die Prozessarten zu behandeln (wie bei KV 1986), dafür ist der Beschreibung des Ablaufs zur Entstehung eines neuen Bundesgesetzes (dezentrales Leistungsziel) kein Thema mehr. Parteien und Verbände werden unter BiVo 2012 in einem anderen Semester und im Themenbereich „Gesamtwirtschaftliche –und gesellschaftliche Zusammenhänge“ behandelt. In der Zeit vor der Reform waren die Grundlagen des Rechts und des Staates wesentlich breiter und tiefer zu behandeln, auch die Taxonomiestufe war, gemäss den Formulierungen in den Zielen, eine höhere. Der politischen Willensbildung wurde ein hoher Stellenwert beigemessen. Beim Personenrecht werden bei KV 1986 auch der Verein und seine Statuten in den Leistungszielen erwähnt. Im Zuge der Reform ist dieses Thema verschwunden.
1.5.3.3	Die Entstehungsgründe von Obligationen werden im Reglement aus dem Jahr 1986 nicht zum Thema. Es lässt sich aber vermuten, dass die verschiedenen Entstehungsgründe im Zuge der Erarbeitung des Allgemeinen Teil des Obligationenrechts erläutert wurden.
1.5.3.4	Die Ziele unter BiVo 2012 und NKG 2003 sind praktisch gleichlautend, die dezentralen Ziele formulieren das relativ kurz gehaltene Ziel unter BiVo noch aus, ist aber inhaltlich als gleich zu sehen. KV 1986 verlangt zusätzlich das Berechnen des Schadenersatzes.
1.5.3.6	Unter KV 1986 gibt es keine Hinweise auf verlangte Fallbearbeitungen zu z.B. Kündigungsfristen. Hingegen das Erstellen eines Einzelarbeitsvertrages bzw. das Kennen von Formen verschiedener Gesamtarbeitsverträgen wird verlangt.
1.5.3.7	Im Reglement 1986 ist der Mietvertrag zwar Thema, aber es finden sich keine Hinweise auf verlangte Falllösungen zu z.B. Kündigung. Stattdessen wird von den Lernenden verlangt, dass sie einen Vergleich von Mietverträgen mit Gesetz vornehmen.
1.5.3.8	Erst im Zuge von BiVo 2012 kamen die Themen Budgeterstellung und Verschuldungsfallen hinzu.
1.5.3.9	Die Genossenschaft und die Kollektivgesellschaft musste unter KV 1986 zusätzlich unterschieden werden. Nicht zum Inhalt gehörte allerdings das Bestimmen und Begründen passender Rechtsformen für eine beschriebene Situation. In der Begriffsliste zur BiVo 2012 ist explizit auch noch das Handelsregister genannt, was in den Leistungszielen nach NKG nicht zu finden ist.
1.5.3.10	Auf den ersten Blick wirkt BiVo 2012 umfangreicher, aber in den dezentralen Leistungszielen der Schule unter NKG 2003 befinden sich die konkreteren Ausführungen, welche praktisch deckungsgleich mit BiVo 2012 sind. Die Ausführungen bei KV 1986 sind sehr knapp. Beispielsweise wird nicht genannt, welche Steuern von den Lernenden beschrieben werden müssen. Eine Steuerberechnung wird im Reglement 1986 auch für die AG verlangt, seit der Reform sind es nur noch einfache Steuererklärungen für Privatpersonen.

1.5.3.11	Unter BiVo 2012 ist neu auch eingetragene Partnerschaft hinzugekommen. NKG 2003 verlangt in den dezentralen Leistungszielen auch das Berechnen der Ansprüche nach güterrechtlicher Teilung.
1.5.3.12	Keine Berechnungen sind unter KV1986 verlangt. Unter BiVo 2012 ist die Berechnung explizit gefordert. <i>Hinweis:</i> Unter NKG 2003 wurden Pflichtteilsberechnungen/Freie Quoten geprüft, obwohl sie nicht explizit in den regionalen Leistungszielen genannt sind. Im Unterricht wurde die Berechnung aber intensiv behandelt, somit lässt sich die erforderliche Berechnung in das Leistungsziel interpretieren.
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:	
Wettbewerbsrecht	Seit der Reform kein Thema mehr.

Tabelle 19: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele "Recht und Staat"

5.2.2.1.4 Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge

Leistungszielbezeichnung und Nummer	Anspruchsniveau			Inhalte Breite		
	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Bedürfnisse / Güterarten (1.5.4.1)	2	2			1	-2
Wirtschaftskreislauf / Wirtschaftsleistung (1.5.4.2)	2	2	2		0	-1
Marktwirtschaft (1.5.4.3)	2	2			-1	-2
Wachstum und Strukturwandel (1.5.4.4)	2	2	2		1	0
Konjunkturzyklus (1.5.4.5)	2	2			-1	-2
Ziele der Wirtschafts- und Sozialpolitik (1.5.4.6)	2	2			0	-2
Globalisierung (1.5.4.7)	2	2	2		1	1
Arbeitslosigkeit (1.5.4.8)	1				-2	-2
Geldwertstörungen (1.5.4.9)	2	2	2		0	0
Sozialer Ausgleich / AHV (1.5.4.10)	2	2			0	-2
Fiskal- und Geldpolitik (1.5.4.11)	2	1			-1	-2
Ökologie/Energie (1.5.4.12)	2	2	1		-1	-1
Parteien/Verbände (1.5.4.13)	3	2	2		-1	0
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:						
Entwicklungsländer		2	2		2	2
Bevölkerung			2			2
Ernährungswirtschaft			2			2

Tabelle 20: Einordnung der Leistungsziele „Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge“

Nachfolgend wird die vorgenommene Einordnung weiter erläutert.

Leistungszielnummer	Erläuterung
1.5.4.1	NKG 2003 verlangt, gemäss den dezentralen Leistungszielen, zusätzlich das ökonomische Prinzip.
1.5.4.2	Die Leistungsziele nach der Reform sind sehr ähnlich. Begriffe wie z.B. Volkseinkommen wurden aktualisiert. Im Reglement vor der Reform ist nur der einfache Wirtschaftskreislauf verlangt.
1.5.4.3	Hier ist eine klare Weiterung der neuen Bildungsverordnung sichtbar: neu wird die Preiselastizität der Nachfrage zum Thema, Erklärungen des Marktmechanismus müssen anhand von Mengen-/Preisdiagrammen erfolgen.
1.5.4.4	Gemäss dezentralen Leistungszielen unter NKG 2003 erklären die Lernenden die Bestimmungsfaktoren Wohlstands/Produktionsfaktoren. Gemäss dem Reglement 1986 erkennen die Lernenden das Spannungsfeld Wohlstand/Wohlfahrt und sowie die Bedeutung der Produktionsfaktoren bzw. Bestimmungsfaktoren für Wirtschaftspotenzial. Der Strukturwandel ist in den dezentralen Leistungszielen zu finden. Bei KV 1986 ist zwar nicht der Begriff des Strukturwandels ausfindig zu machen, aber es wird von den Auswirkungen der Veränderung der Bestimmungsfaktoren auf Wirtschaft gesprochen. Auch ist die Bedeutung bzw. Zukunftsentwicklung ausgewählter Wirtschaftszweige zu finden. Die regionalen Leistungsziele der NKG erwähnen zusätzlich, dass besondere Wirtschaftsgrundlagen der (Wohn)Region gekannt und Entwicklungsmöglichkeiten und Risiken erkannt werden müssen. Aus diesem Grund ist hier von einer grösseren inhaltlichen Breite auszugehen.
1.5.4.5	BiVo 2012 ist inhaltlich umfangreicher, da die Phasen des Konjunkturzyklus z.B. anhand der Veränderung der Zinsen erklärt werden sowie volkswirtschaftliche Zielkonflikte gezeigt werden müssen. KV 1986 sieht keinen Konjunkturzyklus vor.
1.5.4.6	Diese Thematik ist vor der Reform nicht zu finden.
1.5.4.7	NKG und KV 1986 geht inhaltlich insofern weiter, als dass konkret die Beziehung und die Abhängigkeit der Schweiz zwischen bzw. von anderen Ländern, im Speziellen der EU (vgl. dezentrale Leistungsziele), angesprochen werden. Internationale Organisationen und das Konzept der Leistungsbilanz werden bei NKG in den dezentralen Leistungszielen und im Reglement aus dem Jahr 1986 explizit erwähnt, nicht aber unter BiVo 2012.
1.5.4.8	Arbeitslosigkeit findet sich nur im aktuellen Reglement, wenn auch nur sehr rudimentär. <i>Hinweis:</i> An dieser Stelle ist anzumerken, dass, gemäss Lehrpersonen, die Thematik im Unterricht detaillierter behandelt wird, im QV aber selbstverständlich nicht tiefer und breiter geprüft wird.
1.5.4.9	<i>Hinweis:</i> Es geht weder aus den zentralen noch dezentralen Leistungszielen unter NKG hervor, aber das Berechnen der Inflation aus dem LIK wurde, gemäss internen Lektionenplanungen, unterrichtet und dezentral geprüft.
1.5.4.10	KV 1986 streift dieses Thema nur im Rahmen der Probleme der demografischen Entwicklung.
1.5.4.11	Fiskal- und Geldpolitik in wird unter NKG nicht erwähnt, jedoch indirekt abgedeckt, da die Aufgabe, der Zweck und die Funktion von Steuern erklärt werden (vgl. NKG Leistungsziel 3.1.2.6) sowie Ursachen/Folgen einer Geldwertstörung (NKG Leistungsziel 3.1.2.4) erklärt werden muss. <i>Hinweis:</i> Es ist jedoch festzuhalten, dass dies, gemäss internen Lektionenplanungen, auf einem klar tieferen Niveau stattfand und nicht so breit unterrichtet wurde.

	Unter KV 1986 nur ist nur Zweck von Steuern gefragt, was das Leistungsziel aus der BiVo nur streift. Deshalb kann man sagen, dass Fiskal- und Geldpolitik praktisch nicht behandelt wurde. <i>Hinweis:</i> Gemäss den dezentralen Leistungszielen unter NKG werden die Formen und Funktionen von Geld nicht genannt, jedoch gemäss den betrachteten Unterrichtsvorbereitungen wurde dies durchaus unterrichtet.
1.5.4.12	KV 1986 verlangt keinen Blick in die Zukunft bzw. keine Vorschläge zum Schutz der Umwelt und des Klimas. Das Aufzeigen von Problemen und Folgen der Überbeanspruchung wird angesprochen. Unter BiVo und NKG ist das Aufzeigen von Vorschlägen, zwar mit verschiedenem Wortlaut, durchaus abgedeckt. KV 1986 verlangt die Beschreibung des Klimas und dessen Auswirkungen. <i>Hinweis:</i> Die BiVo-Begriffsliste erwähnt weitere, zusätzliche Inhalte: externe Kosten, Marktversagen und Lenkungsabgaben sind neu zu behandeln.
1.5.4.13	NKG 2003 verlangt das Beurteilen von Medieninformationen von Parteien, bei BiVo 2012 sollen für ausgewählte/zukünftige Problemfelder Vorstellungen der Parteien sowie Chancen und Gefahren aufgezeigt werden. Somit ist festzuhalten, dass der Inhalt zwar nicht breiter, aber die Taxonomiestufe durchaus eine höhere ist. Die aktuell geltende BiVo sowie KV 1986 macht auch die grossen Verbände zum Thema. Das alte Reglement verlangt zusätzlich das Darstellen der der Bildung der öffentlichen Meinung durch Parteien und Verbände, was impliziert, dass die Parteien und Verbände auch inhaltlich beschrieben werden sollen.
Themen, welche in der BiVo 2012 nicht mehr zu finden sind:	
Entwicklungsländer	Im Zuge der aktuellen Reform ist das Thema Entwicklungsländer- und Entwicklungshilfe weggefallen. Das Reglement 1986 befasste sich lediglich mit den gegenseitigen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen, hingegen NKG behandelt das Thema breiter und tiefer.
Bevölkerung	Demografische Entwicklung in Berg- und Stadtregionen als auch verschiedene Siedlungsformen. Bevölkerungen bei NKG zwar Thema, aber nur in Bezug auf Entwicklungsländer.
Ernährungswirtschaft	Das Schildern und Beurteilen der Welternährungslage fiel mit der Reform vollkommen weg.

Tabelle 21: Erläuterungen zur Einordnung der Leistungsziele „Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge“

5.2.2.2 Projektarbeiten: Wahlpflichtfach, Ausbildungseinheit, Vertiefen und Vernetzen und Selbstständige Arbeiten

Um das prozessorientierte und bereichsübergreifende bzw. interdisziplinäre Denken und Handeln in der Schule zu fördern, wurde im Zuge der Bildungsverordnung 2012 das Gefäss „Vertiefen und Vernetzen (V&V)“ eingeführt. Dieses soll Raum für die Förderung der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, wie effizientes und systematisches Arbeiten, vernetztes Denken und Handeln, wirksames Präsentieren oder Lernfähigkeit, der Schülerinnen und Schüler geben. Im Verlauf der Lehre müssen drei V&V-Module durchgeführt werden, wobei jeweils eine leitende, komplexe Problemstellung im Vordergrund stehen soll, welche eine

Möglichkeit geben soll, die Leistungsziele aus W&G, IKA und der Standardsprache zu vertiefen und vernetzen (Schweizerische Konferenz der Kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB), 2015, S. 5).

Der Grundgedanke von V&V ist jedoch schon älter und ist auch unter NKG 2003 und in der KV Ausbildung 1986 zu erfassen. Die neue kaufmännische Grundausbildung 2003 sah ein interdisziplinäres Gefäss namens „Ausbildungseinheiten (AE)“ vor. Dieses bestand aus mindestens drei Einheiten und sollte für die Behandlung von grösseren fächerübergreifenden Themen oder betrieblichen Prozessen dienen. Dabei sollte auch das selbstständige Arbeiten der Lernenden gefördert werden. Die Ausgestaltung der AE wurde den Schulen überlassen, wobei die einzige Vorgabe war, dass sie aus mindestens drei Modulen à jeweils 10 bis 20 Lektionen bestehen sollte. In den meisten Schulen wurde die AE als Blockveranstaltung durchgeführt (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2003, S. 4).

Das Reglement aus dem Jahr 1986 sah ein Wahlpflichtfach namens „Wirtschaft/Recht/Gesellschaft“ vor, für welches sich die Lehrlinge ab dem zweiten Lehrjahr entscheiden durften. Dieses Wahlpflichtfach sollte wiederum als Vertiefung und Aktualisierung der in den Pflichtfächern behandelten Inhalte ermöglichen. In den insgesamt 80 Lektionen sollten aktive Lern- und Arbeitstechniken eingesetzt werden, um das interdisziplinäre Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das Reglement aus dem Jahr 1986 sieht Informationsziele vor, welche jedoch als Vorschläge zu verstehen waren. Somit wurde der Lehrperson Freiraum gegeben, die Unterrichtseinheiten den Interessen der Lehrlinge anzupassen (Volkswirtschaftsdepartement, 1986, S. 31-32).

Im Zuge der Reform der neuen Kaufmännischen Grundbildung 2003 (NKG 2003) wurde auch eine schriftliche Abschlussarbeit als Bestandteil der Berufsbildung integriert. Die Schülerinnen und Schüler haben im letzten Semester der Ausbildung eine ca. 40 Arbeitsstunden umfassende Arbeit zu schreiben, wobei dies die Förderung verschiedenartiger Kompetenzen gewährleisten soll (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2003, S. 9). Diese Ausführungsbestimmungen wurden im Zuge der BiVo 2012 übernommen (Schweizerische Konferenz der Kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB), 2015, S. 5)

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich der Kern eines interdisziplinären Faches, welches Raum für das „Vertiefen“ und „Vernetzen“ der Unterrichtsinhalte lässt, in allen drei Epochen durchgesetzt hat, wobei die Terminologie und die praktische Ausgestaltung jeweils unterschiedlich waren. Folgend sollen die Erkenntnisse aus den Expertengesprächen aufgeführt werden, um Implikation dieses Grundgedanken zu erforschen, aber auch um die Hintergründe der inhaltlichen Veränderungen in den Leistungszielen zu verstehen.

5.3 Zwischenfazit aus der Analyse der Leistungsziele

Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert, werden gemäss Reetz und Seyd (1995, S. 203) zwei Funktionen von Curricula erfüllt. Die hier analysierten Leistungsziele erfüllen die Funktion des Ordnungsmittels.

Betrachtet man die hier durchgeführte Analyse der Leistungsziele, lassen sich folgende zentrale Punkte festhalten. In der Tabelle werden die Beschreibung der Erkenntnisse und die Schlüsse, welche sich daraus ziehen lassen, sowie mögliche Ursachen, getrennt voneinander notiert.

Beschreibung der Erkenntnisse	Schlüsse und Ursachen
Augenscheinlich ist, dass im Zuge der ersten grossen Reform (NKG 2003) die Curriculaentwickler versuchten, von einzelnen Gefässen wie Rechnungswesen oder Rechtskunde, wegzukommen. In anderen Worten ausgedrückt, wurde auf der Basis von Dispositionszielen Kompetenzen formuliert, welche den Leistungszielen unabhängig vom Fachbereich zugeordnet wurden	Die Intention dahinter war, dass der Unterricht somit weg von den Fachbereichen geleitet wird, hin zu ganzheitlichen, interdisziplinären Einheiten. Betrachtet man nun aber die Schulpraxis bzw. die von den Schulen zur Verfügung gestellten Semesterpläne, wird auch deutlich, dass dies anders umgesetzt wurde: Unterrichtet wurde, im Alltag, auch weiterhin nach Fachbereichen. Diese einzelnen Bereiche sind unter BiVo 2012 als Ordnungselement wieder zu finden.
Im Zuge der aktuellen Bildungsverordnung wurde aus den finanzwirtschaftlichen Zusammenhängen die produzierende Unternehmung, also der Industriebetrieb, gestrichen. Sämtliche Themenbereiche, welche damit zusammenhängen, werden demnach nicht mehr unterrichtet. Als Beispiel ist der Betriebsabrechnungsbogen zu nennen. Generell ist von einer Vereinfachung zu sprechen.	Es lässt sich vermuten, dass die Branchen den Warenhandelsbetrieb als auch das Dienstleistungsunternehmen als für die Lernenden wichtiger erachteten. Jene Lernenden in Produktionsbetrieben, welche dort mit dem Rechnungswesen betraut werden, werden unternehmensspezifisch geschult. Soll die Kostenrechnung so unterrichtet werden, dass sie für die Lernenden im betrieblichen Kontext sinnvoll genutzt werden kann, wäre sie viel zu komplex für den regulären Schulunterricht. Da sich die kaufmännische Lehre um eine Allbranchenausbildung handelt, wäre eine Erhöhung der Komplexität

	für alle nicht betroffenen Lernenden, z.B. Banklehrlinge, kontraproduktiv.
Weiter ist offensichtlich, dass die finanzwirtschaftlichen Zusammenhänge über die Jahre hinweg vor allem an inhaltlicher Breite verloren haben.	Da der Konsens zwischen den Branchen und den Schulen über die Zeit angestrebt werden musste, gab es Verschiebungen in der Relevanz der Themen. Beispiele für Themen, welche an Relevanz verloren haben, sind unter anderem die Verbuchung des Wertschriftenverkehrs und der Wertschriftenrendite, die Offenpostenbuchhaltung oder auch Teilaspekte von behandelten Themen wie etwa das Verbuchen von Fremdwährungen und Kursdifferenzen oder die Verbuchung der Lohnabrechnung.
Auffallend ist die Tatsache, dass in den Leistungszielen nach der Reform nicht mehr ausdrücklich auf den Einbezug des Computers im Rechnungswesenunterricht hingewiesen wird.	Eine mögliche Begründung könnte sein, dass die Lernenden im Betrieb, sofern verlangt, mit der dort verwendeten Software lernen sollen umzugehen und in der Schule lediglich das Verständnis für das Rechnungswesen entwickelt werden soll.
Bei den betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen wurden nicht nur neue Themen hinzugefügt, sondern auch andere Fokusse gesetzt. Zwar fanden sich Inhalte wie die Analyse der Umweltsphären oder Anspruchsgruppen bereits im Reglement 1986, sie wurden aber im Zeitablauf mit modernerer Managementtheorie unterrichtet, beispielsweise im Marketing. Dies lässt sich mit den verwendeten Lehrmitteln belegen. Umfangreichere Veränderungen findet man beispielsweise auch im Bereich des Personalmanagements, welches in der BiVo 2012 einen grösseren Stellenwert erhält.	Die betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge zeigen die Modernisierung der kaufmännischen Grundausbildung am deutlichsten. Im Zuge der ersten grossen Reform (NKG 2003) erhielten betriebswirtschaftliche Methodenkompetenzen und Fallstudien ihren festen Platz in der Bildungsverordnung. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung des Anspruchsniveaus: durch die stärkere Problemorientierung werden höhere Taxonomie-stufen angesprochen als unter dem Reglement von 1986.
Im Fachbereich Recht und Staat hat es deutliche Veränderungen bei der Staatskunde gegeben. Diese wurde in der Zeit vor der ersten grossen Reform deutlich höher gewichtet und verlor bis zur BiVo 2012 deutlich an Gewicht. Nicht nur die inhaltliche Breite, sondern auch das Anspruchsniveau ist betroffen. Über die Zeit ganz weggefallen ist das Wettbewerbsrecht. Eine inhaltliche Ausweitung über die Zeit ist hingegen bei den Vertragsarten Arbeits- und Mietvertrag sowie bei der Verschuldung und Zwangsvollstreckung zu erkennen	Die Ursache für solche Verschiebungen ist vermutlich in gesellschaftlichen Veränderungen zu suchen, als auch in der Tatsache, dass die Gemeinden, welche Lernende ausbilden und wo das Wissen über staatliche Strukturen wichtig ist, das für sie relevante Informationen im Zuge der Überbetrieblichen Kurse (ÜK) vermitteln. In der Schule erhalten alle Lernenden aller Branchen den gleichen Grundstock an Wissen. Generell lässt sich festhalten, dass im Rechtskundeunterricht versucht wird, mehr alltagstaugliche Themen auf einem mittleren Kompetenzniveau zu vermitteln. Gewichtige inhaltliche aber auch anspruchsvolle Vertiefungen finden sich kaum.
Im Zuge der BiVo 2012 erhielten die Themen der Volkswirtschaftslehre der gesamtwirtschaftlichen und –gesellschaftlichen Zusammenhänge	Erstaunlicherweise sind Inhalte wie Entwicklungsländer, Bevölkerung und Ernährung vollständig aus

mehr Bedeutung. Als Beispiele sind hier namentlich Inhalte wie Marktwirtschaft, Arbeitslosigkeit, Fiskal- und Geldpolitik oder Konjunkturzyklus zu nennen. Klar erkennbar ist, dass im Zeitablauf ökologische Themen, welche ökonomisch wichtig sind, in den Bildungsplan aufgenommen wurden: Der Klimawandel und seine Folgen auf die Wirtschaft.	dem Bildungsplan verschwunden, sind das doch genau jene Themen, welche in der Zukunft, auf welche die Lernenden vorbereitet werden sollen, gesellschaftlich hoch brisant sein werden. Es ist davon auszugehen, dass die betroffenen Branchen den unmittelbaren Nutzen für ihr Alltagsgeschäft in diesen Themen nicht sehen und diese deshalb nicht mehr behandelt werden. Sämtliche Aussagen zur engeren Verzahnung von unterrichteten Inhalten und Anforderungen der Praxis lassen sich mit den theoretischen Ausführungen von Reetz und Seyd (S. 204; vgl. Kapitel 2.2) stützen: Das Curriculum ist hier offensichtlich geprägt durch das Persönlichkeitsprinzip, da die Strukturierung aufgrund von Bildungsbedürfnissen stattfindet.
Der Unterricht und die dezentralen Abschlussprüfungen, welche auf der NKG 2003 basierten, gingen zum Teil weiter, als in den (dezentralen) Leistungszielen verlangt.	Lehrmittel, alte Prüfungen oder auch schulinterne Reglemente bzw. Lernbereichspläne galten als „heimliche Lehrpläne“.
Die schulischen Leistungsziele haben an formaler Struktur über den Zeitablauf stärker zugenommen.	Diese Erkenntnis lässt sich mit den erläuterten Aussagen von Reetz und Seyd begründen, denn dem Betrieb das Praxislernen, der Schule das Theorielernen zugewiesen (1995, S. 204).
Die Zuordnung der Taxonomiestufen, beispielsweise Leistungsziel 1.5.2.5, 1.5.3.3 oder 1.5.3.9 ist nicht nachvollziehbar und begründbar.	

Tabelle 22 Erkenntnisse aus der Analyse der Leistungsziele, Schlüsse und Ursachen

5.4 Übersicht über die veränderte Lektionenzahlen des E-Profiles im Unterrichtsbereich W&G

Im Folgenden sollen die Lektionenzahlen in allen vier Fachbereichen „Finanz- und Rechnungswesen“, „Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“, „Recht und Staat“ und „Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge“ über die drei betrachteten Epochen hinaus verglichen werden. Dabei soll festgehalten werden, dass sowohl das KV 1986 sowie auch die BiVo 2012 eine prädefinierte Stundendotation pro Fach voraussehen, wobei Ersteres Lektionen für Betriebswirtschaftslehre und Recht zusammenlegt. Um diese Ungenauigkeit zu beheben, wurde im Zuge dieser Analyse jeweils die Lektionenzahl, welche gemäss BiVo 2012 pro Leistungsziel zur Verfügung steht, in Verbindung mit einem Vergleich der inhaltliche Breite der zwei Lehrpläne gebracht. Somit wurde eine erdenkbare Aufteilung der Lektionen,

welche für die Fachbereiche Betriebs- und Rechtskunde sinnvoll erscheint, getätigt (siehe Tabelle 23 Übersicht Stundendotation KV 1986, NKG 2003 und BiVO 2012 für W&G & Anhang D:).

Für die NKG 2003 wurden die von einer Lehrperson aus dem Berufsbildungszentrum in Weinfelden (BZWW, Kanton Thurgau) zur Verfügung gestellten Jahresplanungen analysiert. Dabei soll festgehalten werden, dass es prinzipiell jeder Lehrperson frei gestellt war, wie sie die insgesamt für das Unterrichtsbereich W&G 560 zur Verfügung stehenden Lektionen pro Fachbereich aufteilte. Generell ist es an Berufsschulen aber üblich, dass die Lehrkräfte ihre Planungen in Jahrgangsteams miteinander abstimmen. Es gilt somit zu beachten, dass die in dieser Arbeit zu findenden Aufteilung nur ein Beispiel darstellt.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Stundenanzahl, welche für den Unterrichtsbereich Wirtschaft und Gesellschaft zur Verfügung gestellt wird, abnimmt. Zudem wird in der BiVo 2012 zwischen Schullektionen, Prüfungslektionen und einem Bruttozuschlag unterschieden. Somit werden brutto 520 Lektionen gezählt und netto nur 396. In der Übersicht zur Stundendotation zur NKG 2003 beinhalten die 442 Stunden bereits Prüfungslektionen. In Brutto- und Nettolektionen unterscheidet man deshalb, da es während eines Schuljahres immer wieder zu Ausfällen kommt, unter anderem verursacht durch Feiertage, Sporttage, Informationsveranstaltungen oder Sprachaufenthalte.

Die NKG 2003 sieht zudem einen sogenannten Basiskurs als Teil des Unterrichts vor, welcher kantonal unterschiedlich organisiert wurde. Dieser findet zu Beginn des ersten Lehrjahres statt und soll die Lernenden mit der kaufmännischen Tätigkeit vertraut machen. Somit wird der Lehrbetrieb von der Vermittlung von elementarem Grundwissen entlastet und der Berufsbildner kann den Lernenden unmittelbar nach dem Basiskurs konkrete Aufgaben übertragen. Diese Blockveranstaltung wurde jedoch aufgrund vieler organisatorischer Hürden in der BiVo 2012 nicht fortgeführt.

KV1986	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Total
Betriebs- & Rechtskunde	40	40	80	160
Rechnungswesen	80	80	120	280
Staatskunde		40		40
Volkswirtschaftslehre			40	40
Wirtschaftsgeographie			40	40
Total W&R 1986 (Brutto)				560
NKG 2003				
Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	69	60	48	177
Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	40	9	0	49
Recht und Staat	6	29	20	55
VWL Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge	29	36	14	79
Repetition & Reserve	6	12	64	82
Total Wirtschaft und Gesellschaft (Netto)	150	146	146	442
Brutto				540
BiVo 2012				
Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	69	44	20	133
Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	36	36	20	92
Recht und Staat	53	44	0	97
VWL Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge	2	36	36	74
Total für Wirtschaft und Gesellschaft (Netto)				396
Brutto				520

Tabelle 23 Übersicht Stundendotation KV 1986, NKG 2003 und BiVo 2012 für W&G

5.5 Erkenntnisse aus den Expertengesprächen und Diskussion der Ergebnisse mit Hinweisen zur Weiterentwicklung

Im folgenden Kapitel sollen die Erkenntnisse aus den Interviews mit Herrn Christian Beck und Herrn Prof. Dr. Dörig erläutert werden.

Die wohl zentralste Aussage aus beiden Interviews ist, dass sich die Curricula an das veränderte Berufsfeld und an die sich wandelnde Gesellschaft anpassen. Bezüglich der Veränderungen der Curricula weist Beck vor allem auf das Gesamtbild hin, welches es zu beachten gilt, wenn es um die Entwicklung der Bildungspläne geht. Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, handelt es sich bei der kaufmännischen Lehre um eine duale Ausbildung: Die Schulausbildung und die Ausbildung im Betrieb müssen Hand in Hand gehen. Deshalb sind auch beide Parteien, Schule und Branchen, bei der Entwicklung der Bildungspläne involviert. Ein guter Dialog ist dabei die Voraussetzung. Dass Kompromisse gemacht werden müssen, davon ist auch Beck überzeugt. Beispielsweise wollte die Branche der Finanzdienstleister im Zuge der BiVo 2012 ein eigenes Fach für ihren Bereich, da sie unzufrieden schienen mit der Allbranchenlösung (Beck, 2015, Z. 35ff.). Zudem sprachen sie sich für eine Reduktion des Rechnungswesens aus, da sie dieses ihren Angestellten im Zuge von Weiterbildungen auf ihre Branche speziell lehren und somit ein Mehrwert dieses Faches im Rahmen der betrieblichen Grundbildung fehlen würde (Beck, 2015, 29ff.). Generell lässt sich sagen, dass für die Branchen unnötige Inhalte, beispielsweise Teilbereiche Staatskunde oder grosse Teile der Wirtschaftsgeografie, sind über die Zeit weggefallen (Beck, 2015, Z. 15). So sieht Dörig die BiVo 2012 als eine „Reform der Reform“. Auch für ihn war es zentral, dass im Zuge der Bearbeitung ein gemeinsamer Austausch zwischen Schulen und Ausbildungsbranchen stattgefunden hat. So konnte erörtert werden, welche Elemente des Curriculums gut, und welche verbessert werden müssen. Der Austausch und die Reflexion waren vor allem wichtig, da sich sehr viele Ausbildungsbetriebe von den hohen Anforderungen überfordert fühlten. Das Resultat war, dass Vereinfachungen im Curriculum stattgefunden haben. Beispielhaft zu nennen ist das Wegfallen der Trennung Tronc Commun und dezentrale Leistungsziele oder die erhöhte Transparenz im Sinne von „weniger ist mehr“. Ziel soll es sein, die Lernenden arbeitsmarktfähig zu machen. Die Allbranchenlösung wurde im Dialog bestätigt (Dörig, 2016, Z. 65-64). Einigkeit herrscht in einem Punkt: Das System kaufmännische Grundbildung muss der Wirtschaft nützen.

Uneinigkeit besteht bei den befragten Experten, in welche Richtung sich der Fachunterricht in Zukunft bewegt. Während Christian Beck im Interview eher die Abkehr vom Fachunterricht

sieht (Beck, 2015, Z. 55), betont Roman Dörig ganz klar dessen Wichtigkeit (Dörig, 2016, Z. 31). Dieses Argument untermauert Beck mit der bereits erwähnten Forderung von Ausbildungsbranchen, beispielsweise dem Rechnungswesen weniger Stellenwert einzuräumen. Dörig hingegen argumentiert, dass der betriebliche Teil der kaufmännischen Grundausbildung nicht sehr anspruchsvoll ist und dass die Ausbildungsbranchen überhaupt nicht so viele Fachinhalte haben, welche sie unterrichten könnten. Durch den Fachunterricht in der Schule kann die kaufmännische Grundausbildung auch noch weiterhin ihre Zulieferfunktion für höhere Bildungsabschlüsse erfüllen (Dörig, 2016, Z. 12-19). Dass die Intensität mancher behandelten Gebiete abgenommen hat, begrüssen aber beide Experten. Die gelehrten Inhalte sollten dem entsprechen, was in der Praxis gebraucht wird, unnütze Inhalte sollen weiterhin weggelassen werden. Nur so ist die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen weiterhin gewährleistet. Die Lektionenanzahlen, welche in Kapitel 5.4 tabellarisch dargestellt werden, stellen diese veränderten Schwerpunkte bzw. den Lektionenabbau in manchen Disziplinen übersichtlich dar. Beck weist darauf hin, dass der Kompetenzwürfel, welcher im Zuge der grossen Reform NKG 2003 eingeführt wurde, dazu da ist, Lehrende darauf zu sensibilisieren, dass einseitige Fokusse zu vermeiden sind. In anderen Worten ausgedrückt soll in einer Unterrichtseinheit nicht nur die Fach- sondern auch die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gefördert werden (Beck, 2015, Z 42 ff.). Dieses Gedankengut wurde auch mit in die Reform BiVo 2012 genommen. Bezüglich dem Lehren von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gibt sich Dörig eher zurückhaltend. Methoden sollen so in den Unterricht einfliessen, dass die Lernenden Sinn erfahren und Zusammenhänge verstehen können, ein isoliertes Lernstrategieninventar sieht er als nutzlos. Auch das Übermitteln von Sozial- und Selbstkompetenzen sieht Dörig in den Kontext eingebunden: Durch den wertschätzenden Umgang mit den Lernenden und indem sich die engagierte Lehrkraft um sie kümmert, werden diese fast automatisch vermittelt und der Wirkungsgrad ist höher, als wenn einfach eine Gruppenarbeit durchgeführt wird. Eine gute Lehrkraft zeigt solche positiven Emotionen den Lernenden gegenüber, auch wenn es nicht im Curriculum festgeschrieben ist. Generell ist er der Meinung, dass Sozialkompetenzen aber besser im Betrieb vermittelt werden können, als es die Schule vermag (Dörig, 2016, Z. 120-137).

Wie an früherer Stelle bereits erwähnt wurde, wurden die Leistungsziele gemäss NKG 2003 durch schulinterne Leistungszielkataloge ergänzt. Gemäss einer Aussage im Experteninter-

view mit Christian Beck geht hervor, dass die AE als Lektionen für das Abarbeiten der zusätzlichen Lernziele gesehen wurde. Auch die gemachten Erfahrungen in der Schulpraxis bestätigen diese Aussage: Der Druck, Inhalte aus den Leistungszielen abzuarbeiten, erwies sich als zu gross. Neu, also in der BiVo 2012, sollte in den Einheiten V&V kein neuer Stoff mehr erarbeitet werden. Die Intention war es, diese Lektionen als letztes Stück schulinternen Gestaltungsspielraum offen zu lassen. Interdisziplinarität sollte in diesen Lektionen ihren Platz finden (Beck, 2015, Z. 65-77). In der Schulpraxis, das heisst, gemäss den Erfahrungen der Autorinnen, erweist sich das aber als noch immer sehr schwierig, da der Stoffdruck vor allem im zweiten Lehrjahr gross ist und die Durchführung von Blockwochen erweist sich als eine organisatorisch grosse Herausforderung. Es zeigt sich aber, dass in jenen Lektionen, welche für die V&V verwendet werden, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen eher Platz finden als im regulären Unterricht. Umgesetzt wird das unter anderem durch Selbstorganisiertes Lernen (SOL) oder Präsentationen.

Dass die vorgegebenen Leistungsziele und Lektionsanzahlen zu einer starken Standardisierung in der Berufsschule geführt haben, ist offensichtlich. Diese Standardisierung ermöglicht den Branchen aber eine erhöhte Flexibilität.

Als Kardinalziel unter BiVo 2012 bezeichnet Dörig die Leistungszielnummer 1.5.2.11 „Fallstudien/businessplanartige Fragestellungen“. Dörig war erpicht darauf, dieses Ziel in das Curriculum zu integrieren, um bewusst höhere Taxonomiestufen anzusprechen, als die anderen Ziele es vermögen. Diese sind meist bewusst auf einer niedrigeren Stufe gehalten und im Detail ausformuliert (2016, Z. 106-109). Diese starke Strukturierung sieht Dörig weder als Problem noch als Hindernis für einen guten Unterricht: Er betont klar, dass es besser ist, wenn der Bildungsplan die Inhalte genau vorgibt, als sie sich von einem Lehrmittel diktieren zu lassen (Dörig, 2016, Z. 149-151). Guter Unterricht zeichnet sich, gemäss Dörig, durch seine Problemorientierung aus. Diese wird durch detaillierte Zielvorgaben nicht eingeschränkt (Dörig, 2016, Z. 85-86). Gemäss seinen Aussagen steuert ein Curriculum nur 30% des Unterrichts, die restlichen Prozentpunkte liegen in der Umsetzungskompetenz der Lehrkraft (Dörig, 2016, Z.40-41).

Sah Dörig im Reglement 1986 die grösste Innovation im Integrationsfach (Wahlpflichtfach) (2016, Z. 46), so sah er sie im Zuge der NKG 2003 in der Aufwertung der betrieblichen Ausbildung und der Auflösung der einzelnen Fächer, wie z.B. Rechnungswesen (2016, Z. 51 ff.). Die Aufwertung der betrieblichen Ausbildung fand ihren Niederschlag in Elementen wie ALS (Arbeits- und Lernsituationen) und PE (Prozesseinheiten), welche er beide als hervorragend betitelt. Die Betriebe mussten zum ersten Mal Verantwortung übernehmen. Auch im Zuge der Bewertung des QV wurde der Betrieb aufgewertet. Das Auflösen der einzelnen Unterrichtsbereiche im Fachbereich W&G fand, gemäss Dörig, nur auf dem Papier statt. Im Schulalltag sei das Fächerdenken nach wie vor weitergelaufen, was Dörig als „Etikettenschwindel“ bezeichnet. Dörig ist klar der Meinung, dass das Auflösen der Fächer keinen Sinn macht, da diese ein Organisationselement sind. Die klassischen Disziplinen werden, gemäss seinen Aussagen, in der Praxis gebraucht, somit sollen diese auch so unterrichtet werden. Zudem erwähnt er im Zuge des Interviews die Ressourcenfrage, denn viele Lehrkräfte sind keine Experten auf jedem Gebiet, welches W&G umfasst. Er ist überzeugt, dass die Lernenden in der kaufmännischen Grundbildung zuerst Wissen in den einzelnen Fachdisziplinen brauchen, um Schritt für Schritt ein Gesamtbild entstehen zu lassen (Dörig, 2016, Z. 30-39).

Zum Schluss des Interviews hält Dörig fest, dass sich unter den Beteiligten, das heisst Schulen als auch Ausbildungsbranchen, ist eine gewisse Innovationsmüdigkeit erkennbar macht. Mit der Reform BiVo 2012 sollte der Anpassungswettlauf nun für eine Weile unterbrochen sein, zumal im kaufmännischen Bereich der Wandel nicht so schnell vonstattengeht als in anderen Berufen. Die bestehenden Möglichkeiten sind ziemlich ausgeschöpft. Im Zuge der momentan laufenden Fünfjahresüberprüfung werden Themen wie die Optimierung der Semesterreihung der Inhalte oder die Möglichkeiten für den bilingualen Unterricht besprochen. Dörig erwähnt zudem möglichen Anpassungsbedarf, um neue Medien besser zu integrieren. Somit kann man mittelfristig mit nur sehr kleinen Anpassungen rechnen (Dörig, 2016, Z. 9-15).

6 Das Qualifikationsverfahren

Im folgenden Kapitel soll das Qualifikationsverfahren (QV) genauer betrachtet werden.

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt wurde, handelt es sich bei der betrieblich organisierten kaufmännischen Lehre um eine duale Ausbildung, d. h. dass die Ausbildung sowohl in der Schule wie auch in einem Lehrbetrieb stattfindet. Dies manifestiert sich auch im QV, indem sowohl schulische wie auch eine betriebliche Leistungsbeurteilungen stattfinden (vgl. Abbildung 4 Vergleich Abschlussprüfungen schulisch vs. betrieblich). Nach NKG 2003 und BiVo 2012 wird die betriebliche bzw. die schulische Note zu 50% der gesamten Abschlussnote gewichtet, wobei die Ausbildung bei einer Note von 4 in beiden Teilen als bestanden gilt. Hingegen betrug bei der Reform 1986 die betriebliche Note (bzw. Praktisches Arbeiten / Kenntnisse aus Lehrbetrieb und Branche) 2/9 der gesamten Abschlussnote, wobei die Ausbildung bei einer 4.0 der gesamten Abschlussnote als bestanden gilt. Somit kann eine höhere Gewichtung und demzufolge einen höheren Stellenwert der Praxis in der kaufmännischen Ausbildung in den zwei jüngeren Reformen konstatiert werden.

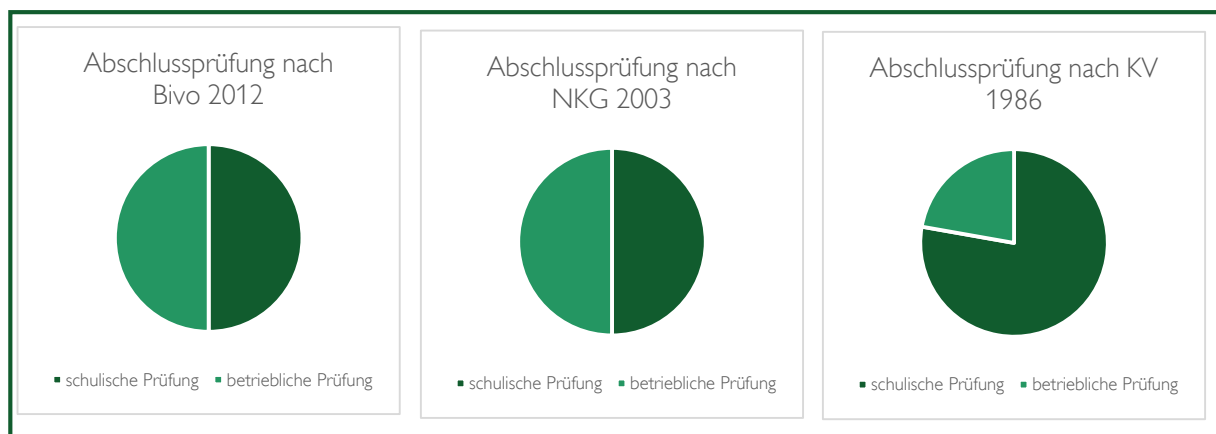


Abbildung 4 Vergleich Abschlussprüfungen schulisch vs. betrieblich

Nach Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 152) dient das Qualifikationsverfahren der kaufmännischen Lernenden in erster Linie dem Feststellen der beruflichen Qualifikation. Die Selektion steht nicht an erster Stelle. Die Schlussprüfung hat primär eine qualifizierende als eine den Lernprozess lenkende Funktion, denn dieser kann die verantwortliche Lehrperson während der Lehrzeit z.B. in Form eines Prüfungsportfolios gerecht werden. Die Autoren führen weiter aus, dass mit dem Begriff der „beruflichen Qualifikation“ kein passives, unreflektiertes Verhalten gemeint ist, sondern eine umfassende Handlungskompetenz. Somit genügt es für

den Lehrabschluss nicht, dass die Kandidatinnen und Kandidaten Faktenwissen reproduzieren oder aus vorgegebenen Antworten die richtigen auswählen müssen. Selbstständiges Planen oder auch Probleme bearbeiten muss verlangt werden.

Um den Fokus dieser Arbeit nicht zu verlieren, soll im Folgenden nur noch auf die schulischen Abschlussprüfungen eingegangen werden. Dabei wird zuerst die Veränderung in der Prüfungsorganisation und-verantwortung erläutert. Später werden die Bestandteile erläutert und wie sich die Promotionsordnung im Verlaufe der drei Reformen verändert hat. In einem nächsten Schritt werden, wie im Sampling bereits erläutert, ausschliesslich die Prüfungen in Wirtschaft und Gesellschaft untersucht, wobei zum einen auf die Veränderung des Prüfungsdesigns und zum anderen auf die Umsetzung der Leit-, Richt- und Leistungsziele eingegangen wird.

6.1 Veränderung in der Prüfungsorganisation und -verantwortung

Die verschiedenen Reformen haben auch Veränderungen in die Prüfungsorganisation verursacht. Die Abschlussprüfung des Unterrichtsbereiches W&G findet heutzutage ausschliesslich zentral organisiert statt. In den älteren Reglementen gab es zusätzlich einen dezentralen Prüfungsteil. Speziell durch die Reform der NKG 2003 durften die Schulen einen Teil der Prüfungen selbst gestalten. Dabei sollten diejenigen Leistungsziele abgedeckt werden, welche in den kantonalen Bildungsplänen zu finden waren.

Dass die Schulen seit der BiVo 2012 keine eigene Abschlussprüfung mehr für den Unterrichtsbereich W&G gestalten dürfen, ist eine weitere Tendenz in Richtung Standardisierung und Zentralisierung, welche mit dem Einführen eines ganzheitlichen schweizerischen Bildungsplans Hand in Hand kommt. Ob eine solche Bewegung positiv oder negativ ist soll dahingestellt bleiben.

6.2 Bestandteile des Qualifikationsverfahrens in der Schule

Die Tabellen 24, 25 und 26 stellen das Qualifikationsverfahren von BiVo 2012, NKG 2003 und KV 1986 dar. Im Folgenden sollen alle wesentlichen Veränderungen des Qualifikationsverfahrens in der Schule aufgezeigt werden.

Wie aus den Tabellen 24, 25 und 26 zu entnehmen ist, besteht das QV der Reformen 2012 und 2003 aus jeweils acht (Qualifikations-)Bereiche. KV 1986 beinhaltet hingegen neun Bereiche.

Die verschiedenen Elemente des QV bzw. die Fachbereiche werden sowohl durch schriftliche, mündliche Prüfungen wie auch durch die Erfahrungsnoten bewertet, wobei eine mündliche Prüfung nur in den Bereichen Standard- bzw. Fremdsprache stattfindet.

Es ist ersichtlich, dass die Qualifikationsverfahren von NKG 2003 und BiVo 2012 drei Sprachen beinhaltet. Im Gegensatz dazu fordert KV 1986 die Überprüfung nur einer Landes- und einer Fremdsprache. Der Stellenwert der Sprachen scheint somit in den jüngeren Reformen höher zu sein.

Wie bereits in Kapitel 5.2.2.2 erwähnt, wurde mit NKG 2003 ein interdisziplinärer Bereich in das Curriculum der kaufmännischen Grundausbildung integriert. Dies widerspiegelt sich auch im Qualifikationsverfahren, indem die Lernenden im 3. Lehrjahr individuell oder in einer Gruppe eine Arbeit zu verfassen haben, welche ca. 40 Arbeitsstunden beansprucht. Den Schulen ist es jeweils überlassen dazu eine mündliche Prüfung einzufordern. NKG 2003 sieht vor, dass die Lernenden mindestens drei Ausbildungseinheiten (siehe Kapitel 5.2.2.2) von je 10 bis 20 Stunden Arbeitsbelastung zu bearbeiten und in einem Lernjournal zu reflektieren haben, mit der Möglichkeit einer mündlichen Prüfung. Die Gestaltung dieser Prüfungen liegt in der Hand der einzelnen Schulen bzw. Lehrpersonen. Gemäss BiVo 2012 müssen die Lernenden auch eine Abschlussarbeit schreiben (Selbstständige Arbeit SA), welche, wie unter NKG 2003, ca. 40 Arbeitsstunden umfasst. Der Fachbereich Vertiefung und Vernetzung, welcher die Ausbildungseinheit ersetzt hat, fliesst in das Qualifikationsverfahren durch die dort erzielte Erfahrungsnote ein, wobei der Durchschnitt dieser mit der Note der SA einen Achtel der Gesamtnote des Qualifikationsverfahrens ausmacht.

Wie an früherer Stelle bereits erwähnt wurde, beinhaltete das KV 1986 keinen Fachbereich Wirtschaft und Gesellschaft (W&G). Dies manifestierte sich im QV, indem die Fachbereiche „Betriebs- & Rechtskunde“, „Rechnungswesen“, „Staatskunde“, „Volkswirtschaftslehre“ und „Wirtschaftsgeographie“ als eigenständige Bereiche des QV dargestellt wurden, wobei die Zusammensetzung der verschiedenen Noten unterschiedlich war (siehe Tabelle 21). Der Fachbereich W&G gewinnt unter BiVo 2012 und NKG 2003 an Bedeutung, da er 37.5% der Gesamtnote ausmacht, wobei die Gesamtnote des Qualifikationsverfahrens in KV 1986 nur rund 22% aus den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fachbereichen bestand.

Ausserdem ist zu erwähnen, dass bei den Prüfungsleistungen im Fachbereich W&G es sich jeweils um schriftliche, zeitpunktbezogene Prüfungen handelt.

Bereich	Notenbestandteile		Gewicht
Standardsprache	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
Fremdsprache	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
Fremdsprache	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
IKA	schr. Prüfung	50%	1/8
	Erfa-Note	50%	
WuG-I	schr. Prüfung	100%	2/8
WuG-II	Erfa-Note	100%	1/8
Projektarbeiten	Vertiefen und Vernetzen	50%	1/8
	SA bzw. IPA	50%	

Tabelle 24 Übersicht Qualifikationsverfahren 2012

Bereich	Notenbestandteile		Gewicht
Standardsprache	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
Fremdsprache I	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
Fremdsprache II	schr. Prüfung	50%	1/8
	mündl. Prüfung		
	Erfa-Note	50%	
IKA	schr. Prüfung	50%	1/8
	Erfa-Note	50%	
WuG-I	schr. Prüfung	100%	1/8
WuG-II	schr. Prüfung	100%	1/8
WuG-III	Erfa-Note	100%	1/8
Ausbildungseinheiten und selbstständige Arbeit	Ausbildungseinheiten	2/3	1/8
	Selbstständige Arbeit	1/3	

Tabelle 25 Übersicht Qualifikationsverfahren 2003

Bereich	Notenbestandteile		Gewicht
Standardsprache	schr. Prüfung	1/3	1/9
	mündl. Prüfung	1/3	
	Erfa-Note	1/3	
Fremdsprache	schr. Prüfung	1/3	1/9
	mündl. Prüfung	1/3	
	Erfa-Note	1/3	
Korrespondenz, Textverarbeitung/Bürokomm., Maschinenschreiben	Prüfung	50%	1/9
	Erfa-Note	50%	
Betriebs- & Rechtskunde	Prüfung	50%	1/9
	Erfa-Note	50%	
Rechnungswesen	Prüfung	50%	1/9
	Erfa-Note	50%	
Volkswirtschaftslehre	Erfa-Note	1/3	1/9
Staatskunde	Erfa-Note	1/3	
Wirtschaftsgeographie	Erfa-Note	1/3	
Praktische Arbeiten/Kenntnisse aus Lehrbetrieb und Branche	Prüfung		2/9
Wahlpflichtfach A oder B ¹	Schr. Prüfung	1/3	1/9
	Münd. Prüfung	1/3	
	Erfa- Note	1/3	

Tabelle 26 Übersicht Qualifikationsverfahren 1986

¹ Wahlpflichtfach A: dritte Landessprache oder Fremdsprache; Wahlpflichtfach B: Wirtschaft/Recht/Gesellschaft und Informatik

6.3 Veränderung des Prüfungsdesigns W&G im schulischen Bereich

Wie bereits vorangehend erwähnt, wurde im Rahmen der NKG 2003 mit der Innovation des Kompetenzwürfels der Methoden-, sowie Sozial-/Selbstkompetenz ein wichtiger Platz im Bildungsplan eingeräumt. Im Reglement aus dem Jahr 1986 finden sich durchaus Ausführungen zu den geforderten Methodenkompetenzen. Beispielsweise wird gefordert, dass der Lernende Arbeits- und Problemlösetechniken anwenden kann. Ähnliche Formulierungen finden sich in den Leitideen und Dispositionszielen aus dem Reglement 2003. In der BiVo 2012 werden die zu erzielenden Methoden- und Sozial-/Selbstkompetenzen dem Unterrichtsbereich W&G direkt zugeordnet: Die Lernenden sollen effizient und systematisch arbeiten, vernetzt denken und handeln sowie Leistungsbereitschaft und Lernfähigkeit an den Tag legen. Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, fanden die Methodenkompetenzen sogar Einzug in die Leistungsziele.

Der Kompetenzwürfel, eine Innovation der NKG 2003, ermöglicht eine Visualisierung und soll die Lehrkräfte dazu bringen, nicht nur auf Fachkompetenzen zu fokussieren. Betrachtet man die schweizweit standardisierten Lehrabschlussprüfungen, so wird diese Veränderung auf den ersten Blick sichtbar: Jene Lernende, welche ihren Lehrabschluss heutzutage absolvieren, erhalten im Unterrichtsbereich W&G unter anderem ein umfangreiches Prüfungsdossier, welches eine businessplanartige Dokumentation sowie darauf basierende Fragen enthält. So wird versucht, den Ansprüchen im Curriculum gerecht zu werden (vgl. Konzept des Constructive Alignment in Kapitel 1.3.1).

Merkmal	BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Format	Der Q-Bereich W&G I besteht aus zwei Teilen. Jeder Teil wird separat bearbeitet und ist durch eine Pause von etwa 20-30 Minuten getrennt.	Der Q-Bereich W&GI & II besteht aus zwei Teilen: Eine zentrale und eine kantonale/schulinterne Prüfung, welche die Kandidaten an zwei unterschiedlichen Tagen schreiben. In der schweizweit zentralen Prüfung wurden die Leistungsziele aus dem „tronc comun“ abgeprüft, in der regionalen die schulspezifischen.	Für die Fachbereiche Betriebs- und Rechtskunde und Rechnungswesen gab es zwei verschiedene, zentrale Prüfungen. Für Staatskunde, Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsgeografie zählte gemäss Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. nur die Erfahrungsnote. Für Repetenten oder Lernende ohne Erfahrungsnote wurden aber auch hier zentral vorgegebene Prüfungen durchgeführt.

Dauer	Teil 1: Bearbeitungszeit 120 Minuten Teil 2: Bearbeitungszeit 120 Minuten	Zentrale Prüfung W&G I: Bearbeitungszeit 180 Minuten Regionale Prüfung W&G II: Bearbeitungszeit 120 Minuten	Betriebs- und Rechtskunde: 60 Minuten (gemäss Reglement wären auch 90 Minuten möglich) Rechnungswesen: 180 Minuten (Metzger, Dörig, Waibel, 1998, S. 139)
Fallbeschreibungen	Teil 1 besteht aus einer umfangreichen Fallstudie Teil 2 besteht aus drei bis vier voneinander unabhängigen Minicases, welche u.a. durch kurze Zeitungsartikel Praxisbezug schaffen.	Zentrale Prüfung W&G I besteht aus einer umfangreichen Fallstudie Regionale Prüfung W&G II besteht aus einer Prüfung mit sieben bis neun voneinander unabhängig lösbaren Aufgaben mit wenig oder keiner Fallbeschreibung.	Die Aufgaben sind alle voneinander unabhängig. Fallbeschreibungen sind, falls vorhanden, nur wenige Zeilen lang.

Tabelle 27 Veränderung des Prüfungsdesigns W&G im schulischen Bereich

6.4 Umsetzung der Leitziele bzw. Richtziele in den Prüfungen

Im folgenden Kapitel wird die Umsetzung der Leit- und Richtziele in den Prüfungen analysiert.

Leit- und Richtziele sind, wie bereits in Kapitel 4.1.1.1.2 erläutert wurde, für die konkrete Planung des Unterrichtes als Rahmenbedingungen zu sehen. Für die Gestaltung einer Prüfung sind sie wegen deren Unbestimmtheit und Vagheit weniger von Bedeutung (Euler & Hahn, 2005, S. 123). So werden in den Richtzielen das Erwecken eines wirtschaftlich-sozialen Interesses seitens der Schülerinnen und Schüler oder Problemlösekompetenzen angesprochen. Eine Besonderheit der BiVo 2012 ist aber, wie bereits vorgängig erwähnt, dass die Richtziele, welche Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen beinhalten, bewusst konkreter ausformuliert sind.

Diese sind in schriftlichen, zeitpunktbezogenen Prüfungen nur bedingt überprüfbar. Dies widerspiegelt sich in der Tatsache, dass alle in dieser Studie analysierten Prüfungen praktisch keine dieser Leit- und Richtziele konkret aufnehmen. Im Prüfungsdesign selbst ist die veränderte Absicht der Autorinnen und Autoren zu erkennen, da seit der grossen Reform NKG 2003 umfangreiche Fallstudien eingesetzt werden. Den Methoden wird im Zuge der BiVo 2012 insofern stärker Rechnung getragen, als dass ein separates Leistungsziel formuliert wurde, welches explizit vier Methoden, beispielsweise die Nutzwertanalyse, vorgibt. Eine dieser Methoden wird in den unterschiedlichen Serien stets abgeprüft.

Wegen der bereits vorhandenen hohen Dichte an Literatur soll in dieser Forschungsarbeit nicht weiter auf den Diskurs, inwieweit es sinnvoll ist, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen abzuprüfen, eingegangen werden.

6.5 Umsetzung der Leistungsziele in den Prüfungen

Nachfolgend werden Prüfungen aus den drei betrachteten Epochen miteinander verglichen. Die Auswahl der Prüfungen wurde in Kapitel 3.2.4 beschrieben. An dieser Stelle soll die Kompatibilität zum Leistungsziel, welches durch das Curriculum vorgegeben wird, überprüft werden (vgl. Konzept Constructive Alignment). Die vorliegende Analyse der Abschlussprüfungen soll keine Wertung oder Beurteilung der Qualität der gestellten Aufgaben in den betrachteten Prüfungen sein.

Wie bereits in Kapitel 3.4 beschrieben, wurde für die Analyse das Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Dabei werden Schwierigkeitsgrad in der Prüfung und das geforderte Kompetenzniveau, angezeigt durch die Taxonomiestufe, miteinander verglichen. Somit wird ein Teil der Validität, die sogenannte Inhaltsvalidität (vgl. Kapitel 2.3), untersucht. Es wird zudem keine inhaltliche Streuung untersucht, da die Stichprobe der ausgewählten Prüfungen viel zu klein ist. Es wäre keine allgemeingültige Aussage möglich.

Der Vergleich bezieht sich jeweils auf die angestellten Analysen im Kapitel 5.2.2.1. An dieser Stelle ist anzumerken, dass, aufgrund der teilweise offensichtlichen Unstimmigkeiten bei der Zuweisung der Taxonomiestufen in den Reglementen, auf die Dreiteilung nach Metzger, Dörig und Waibel (1998) zurückgegriffen wurde. Für das Formulieren von einzelnen Prüfungsfragen spielt es selbstverständlich eine wichtige Rolle, ob man beispielsweise das Verstehen **oder** das Anwenden prüfen möchte. Durch die vorgenommene Vereinfachung geht somit sicherlich Information verloren bzw. bleibt unberücksichtigt, aber sie macht einen Vergleich überhaupt erst möglich.

Die detaillierte Auswertung der Analyse der Prüfungen befindet sich im Anhang E dieser Studie.

6.5.1 Erkenntnisse aus der Analyse der Prüfungen

Die genaue Analyse befindet sich im Anhang dieser Studie. Die wichtigsten Erkenntnisse, die sich aus der Analyse der Prüfungen ergeben, werden nachfolgend dargestellt. Zuvor werden aber die Ergebnisse von vorausgegangenen Analysen und umfassenden Forschungsarbeiten anderer Autoren präsentiert.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die in dieser Arbeit untersuchten Prüfungen zum Grossteil die Anforderungen der Lernziele in den jeweiligen Bildungsplänen abdecken, was auf eine im Grossen und Ganzen gelungene Lernzielkompatibilität hinweist. Wie bereits vorgängig erläutert, beschränkt sich die vorliegende Forschungsarbeit ausschliesslich auf die zu erreichende kognitiven Anspruchsniveaus sowie die Kompatibilität von Leistungszielen und QV. Die inhaltliche Streuung oder andere Gütekriterien werden nicht untersucht. Nichtsdestotrotz sollen an dieser Stelle auch Erkenntnisse aus der bestehenden Literatur über anderen Aspekten einer qualitativ hochwertigen Abschlussprüfung zusammengefasst werden.

6.5.1.1 KV 1986: Erkenntnisse aus der Analyse über die Gültigkeit der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen nach Metzger und Waibel

Im Jahr 1993 verfassten Metzger und Waibel (S. 240-268) im Auftrag des BIGA (Abteilung für Berufsbildung, Sektion Beruflicher Unterricht) eine umfassende Forschungsarbeit, um die Qualität der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen zu untersuchen. Gegenstand dieser Analyse waren 14 Prüfungsbeispiele aus verschiedenen Jahren, welche auf verschiedenen Ebenen, beispielsweise Art des Wissens oder Art der Wissensstrukturen, untersucht wurden. Auch die in dieser Arbeit vorgenommene Dreiteilung der Kompetenzniveaus (Erinnern, Verstehen&Anwenden, Probleme bearbeiten) wurde angewandt. Anders als in der vorliegenden Arbeit wurde in der Forschungsarbeit nach Metzger und Waibel auch die Streuung der Prüfungsaufgaben und die Aufgabentypen analysiert. Ziel war es schlussendlich, eine umfassende Beurteilung abzugeben, auf deren Basis Weiterbildungsmassnahmen für Prüfungsverantwortliche und Lehrkräfte umgesetzt werden sollten. Zudem sollten in dieser Studie alternative Prüfungsmodelle für Betrieb und Schule aufgezeigt werden.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit nach Metzger&Waibel kurz zusammengefasst:

- Die untersuchten Prüfungen aus den Jahren 1990 bis 1992 entsprechen dem Kriterium der Gültigkeit nur bedingt (vgl. Kapitel 2.3).
- Vor allem in den Prüfungen zu Betriebs- und Rechtskunde wurde das Kriterium der Ökonomie und Objektivität zu stark gewichtet. Die Gültigkeit wurde dadurch eingeschränkt. Die in den Richtzielen geforderten Arbeits- und Problemlösetechniken, werden nicht geprüft. Generell wurden zu viele Kurzantwortaufgaben beobachtet. Bemängelt wird zudem auch die schlechte Streuung in den Aufgaben: Manche Themen werden über die Jahre und Serien hinweg nie geprüft.
- Die Prüfungen zum Rechnungswesen wurden in Bezug auf das Anspruchsniveau der Lernziele als gültig bezeichnet. Gewisse Einschränkungen sehen die Autoren der Studie im Bereich der Chancengerechtigkeit, da die Serien innerhalb eines Jahres mit verschiedenen Themen bestückt waren.
- Als mangelhaft wird die Gültigkeit bei der Staatskunde eingestuft, da, obwohl selbstständiges Denken in den Richt- und Informationszielen postuliert wird, kaum gefragt wurde. Es wurden zu wenige Aufgaben, die eine ausführliche Beantwortung bedürfen, beobachtet. Die Streuung über die Sachgebiete wird als unausgewogen bewertet.

In der Forschungsarbeit von Metzger und Waibel wurden auch verschiedene Gründe für die zum grossen Teil unbefriedigenden Prüfungen genannt (1993, S. 261 ff.):

- Die Rahmenbedingungen, also die festgelegte Minutenzahl, lassen Fragestellungen, welche einer umfangreichen Beantwortung bedürfen, kaum zu. Auch ist es unmöglich, in der festgelegten Minutenzahl sämtliche Ziele aus dem Lehrplan zu prüfen.
- Es existieren versteckte Lehrpläne wie beispielsweise Wegleitungen oder gängige Lehrmittel, welche Streichungen und Gewichtsverschiebungen verursachen und so den eigentliche Lehrplan untergraben.
- Die durchgeführten Lehrabschlussprüfungen, welche hinsichtlich ihrer Inhalte und Aufmachung wenige Überraschungen boten, beeinflussten auch die Prüfungen, welche während des Semesters abgehalten wurden. Somit flossen auch die geforderten Arbeits- und Problemlösetechniken auch nicht in die Erfahrungsnote mit ein. Die Lernenden wurden mithilfe von alten Prüfungsserien und entsprechenden Lehrmitteln auf die Abschlussprüfung trainiert.

Die Analyse liefert aber auch einige Ansatzpunkte, um die Prüfungsqualität zu verbessern (Metzger&Waibel, 1993, S. 262 ff). Die zentralsten werden hier auszugsweise aufgeführt:

- Das abgeprüfte kognitive Niveau muss erhöht werden, auch wenn es auf Kosten der inhaltlichen Streuung geht. Problemlösetechniken müssen angewandt werden. Gemäss den Ausführungen der Autoren der Studie waren schon in den Prüfungen des Jahres 1993 erste Verbesserungen ersichtlich. Diese Erkenntnis untermauert auch die in dieser Arbeit erzielten Ergebnisse.
- Die Rahmenbedingungen müssen angepasst werden, damit mehr Bearbeitungszeit für die Prüfungen zur Verfügung steht. Nur so können umfangreichere Schülerlösungen verlangt werden.
- Es sollen weniger Kurzantwortaufgaben in den Prüfungen aufscheinen, stattdessen sind mehr thematische und prozedurale Strukturen zu prüfen.
- Die Serien eines Jahrganges sollen vergleichbar sein, um die Chancengerechtigkeit zu wahren.
- Mündliche Prüfungen wären wünschenswert, da die Richtziele auch argumentative und kommunikative Fähigkeiten voraussetzen.

- Die Lehrmittel sollen sich nach den im Lehrplan vorgegebenen Zielen richten. Es ist falsch, wenn sich die Prüfungen an den gängigen Lehrmitteln orientieren. Begleitungen sollen keine inhaltliche Einschränkung vornehmen.
- Prüfungsformen sollten verschiedenartig sein. Metzger und Waibel (1993, S. 266 f.) schlagen auch Langzeitprüfungen vor, welche beispielsweise die Gestalt eines Portfolios annehmen könnten.

6.5.1.2 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform KV 1986

Nachfolgend werden jene Erkenntnisse sowie Schlüsse und mögliche Ursachen aus den ausgewählten Prüfungen aus dem Jahr 1998, so wie sie unter dem Reglement 1986 durchgeführt wurden, zusammenfassend dargestellt. Die umfassende Analyse befindet sich, wie bereits erwähnt, im Anhang.

Beschreibung der Erkenntnisse KV 1986	Schlüsse&Ursachen KV 1986
In den analysierten Prüfungen werden Inhalte abgeprüft, welche so explizit im Bildungsplan nicht zu finden sind. Lediglich naheliegende Themen werden im Reglement erwähnt.	Das Reglement ist nicht so detailliert beschrieben. Wie bereits an anderen Stellen erwähnt, fungierten gängige Lehrmittel und Begleitungen als geheime Lehrpläne und beeinflussten so die Prüfungsgestaltung.
Die gestellten Prüfungsfragen übertreffen bzw. unterschreiten das geforderte Kompetenzniveau einige Male.	Die Formulierung im Reglement ist nicht so konkret, wie in den darauf folgenden Reglementen. Es herrscht somit Interpretationsspielraum für den Unterricht, die Prüfung und diese Analyse.
Es finden sich kaum problemorientierte, zusammenhängende Fälle, welche höhere Kompetenzstufen ansprechen würden. Das Einbetten in Kontexte fehlt zum Teil völlig. Die Prüfung bzw. einzelne Teilprüfungen bestehen aus sehr vielen Kurzfragen.	Die einzelnen Informationsziele sind zu sehr isoliert. Eine Orientierung am Lehrmittel findet statt.
Auch finden sich in den alten Prüfungen kaum Aufgaben, welche darauf abzielen, Methodenkompetenzen zu prüfen.	Obwohl das Reglement in den Richtzielen die Arbeitstechniken fordert, sind diese praktisch nicht in den Prüfungen zu finden. So schreiben auch Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 71), dass sich die Prüfungen zu sehr an den Informationszielen orientieren. Ein vermehrter Richtzielbezug bezeichnen die Autoren als wünschenswert.
Obwohl im Reglement 1986 gefordert wird, dass die anwendungsorientierte Informatik zu inkludieren ist, ist keine Aufgabe dazu in der betrachteten Prüfung zu finden.	Das Qualifikationsverfahren wird bis heute noch schriftlich auf Papier absolviert. Somit ist das Prüfen einer anwendungsorientierten Informatik nicht möglich.

180 Minuten im Finanz- und Rechnungswesen erscheinen relativ grosszügig für die Prüfung.	Das Rechnungswesen hatte im Unterricht einen grossen Stellenwert (viele Lektionen). Warum die zur Verfügung stehende Prüfungszeit nicht für problemorientiertere Aufgabenstellungen genutzt worden ist, bleibt unklar.
--	--

Tabelle 28 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform KV 1986

6.5.1.3 NKG 2003: Erkenntnisse aus der Analyse kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen nach Metzger

Im Jahr 2006 führte Christoph Metzger eine Analyse der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen durch. Im Folgenden sollen seine Erkenntnisse aufgezeigt werden.

Nachfolgend die zentralen Erkenntnisse der Analyse

- Die Abschlussprüfungen der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG) werden gemessen den Gütekriterien (siehe Kapitel 2.3) insgesamt positiv beurteilt.
- Die Abschlussprüfungen nach NKG 2003 gelten dank der Gleichgewichtung des betrieblichen und schulischen Teils, der Streuung über alle Lernbereiche, der Variation in den Prüfungsmethoden und -zeitpunkten als äusserst repräsentativ.

Kritikpunkte:

- Wie in Tabelle 27 dargestellt, beinhalten die Prüfungen nach NKG 2003 eine grössere Fallstudie mit verschiedenen Teilaufgaben. Metzger führt an, dass viele Aufgaben auch ohne Bezug zur Ausgangslage beantwortet werden könnten. Für die, in dieser Arbeit betrachteten, zentralen Prüfung trifft diese Kritik allerdings nicht zu. Das sorgfältige Lesen der Fallstudie wird als essentiell für die Bearbeitung der Fragen gesehen.
- Aus Zuverlässigkeits- und Ökonomieüberlegungen werden oftmals sehr enge Aufgabenstellungen gewählt. Somit werden kognitiv anspruchsvollere Prozesse nicht gefördert, und demzufolge höheren Taxonomiestufen nicht gerecht. Um diese Problematik zu lösen empfiehlt Metzger eine längere Prüfungszeit zur Verfügung zu stellen oder auf Kosten der thematischen Breite mehr in die Tiefe zu gehen.

■

6.5.1.4 NKG 2003: Erkenntnisse aus der Analyse des QV nach Jabornegg und Dörig

Jabornegg (2004, S. 333 ff.) hält in seiner Dissertation fest, dass besonders die nachfolgend genannten wichtigen Entwicklungen hervorzuheben sind:

- Das System der Schülerbeurteilung in der NKG hinsichtlich der Formen und des zeitlichen Charakters ist vielfältiger. Beispielhaft erwähnt er für die schulische Ausbildungsseite die Selbstständige Arbeit (SA) als zeitraumbezogenes Element. Auf der betrieblichen Seite nennt er zudem die Arbeits- und Lernsituationen (ALS) sowie die Prozesseinheiten (PE). Da die betriebliche Seite nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, werden diese Elemente nicht weiter erläutert. Zusätzlich gilt es zu erwähnen, dass die Selbstständige Arbeit nicht unbedingt im Fachbereich W&G zu verfassen ist. Die Schulen sind bezüglich der Themenstellung und Ausgestaltung völlig frei.
- Die Beurteilung und Bewertung der berufspraktischen Ausbildung ist im Zuge der NKG deutlich aufgewertet worden.
- Das geforderte erweiterte Qualifikationsverständnis in der kaufmännischen Berufsbildung schlägt sich tatsächlich in den Formen der Schülerbeurteilung nieder. Die zeitraumbezogenen Elemente ermöglichen es nämlich, dass auch verstärkt prozessorientierte Fertigkeiten und Verhaltensweisen, beispielsweise Lerntechniken, in die Schülerbeurteilung integriert werden. In seinem Fazit weist Jabornegg (2002, S. 361 ff.) aber auch darauf hin, dass die zeitraumbezogenen Elemente verstärkt in der betrieblichen Beurteilung (ALS und PE) zum Ausdruck kommen. Die schulische AE versteht sich primär als didaktisches Konzept.
 - Das Einrechnen der Erfahrungsnote in die QV-Note ist als zeitraumbezogen zu bezeichnen (vgl. Tabelle 24 bis 26).
- Jabornegg erwähnt zusätzlich, dass der Grundsatz „Wer lehrt, der prüft“ insofern berücksichtigt wird, als dass mit Hilfe der schul- bzw. kantonspezifischen Prüfung (dezentrale Prüfung) sowie mit den Ausbildungseinheiten den jeweiligen Besonderheiten des Lehr- Lernprozesses Rechnung getragen werden kann.

Was Jabornegg (2002, S. 334) am QV der NKG hingegen kritisiert ist, dass die Methoden- und Sozialkompetenzen im Curriculum sehr vage beschrieben sind. So spricht auch Dörig (2001, S. 224 ff.), welcher sich auf das Übergangsreglement (1999), das für die Pilotklassen galt, bezieht, von curricularen Mängeln. Er spricht dabei von der Wiederkehr eines behavioristischen Curriculumverständnisses mit kleinschrittigen fachlichen Lernzielen, welches sich nicht mit der Förderung von Handlungskompetenzen vereinbaren lässt. Er weist ausdrücklich auf die Gefahr hin, dass die Methoden- und Sozialkompetenzen nicht ausreichend in Lehr-Lernprozesse integriert werden, denn die Operationalisierung hängt von den Lehrkräften ab. Somit

können sie bei einer Schülerbeurteilung nicht richtig erfasst werden. Angesichts der ohnehin grossen Schwierigkeit, Methoden- und Sozialkompetenzen zu erfassen, äussert er zudem die Bedenken, dass auf diese zugunsten der Fachkompetenzen, zu welchen konkrete und objektivierte Leistungsziele bestehen, verzichtet wird.

Jabornegg (2002, S. 336) erwähnt in seiner Studie auch die zentrale Bedeutung der gesamtschweizerischen Prüfungskommission. Der Charakter der Schülerbeurteilung wird massgeblich dadurch geprägt, dass die Kommission in gewissen zeitlichen Abständen die prüfungsrelevanten Leistungsziele anpassen kann. In anderen Worten hängt es somit auch von ihnen ab, ob Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen in angemessener Weise im Rahmen des QV geprüft werden.

Generell weist Jabornegg (2002, S. 363) in seiner umfassenden Studie darauf hin, dass das gesamte QV noch zu wenig Verantwortung an die Lernenden delegiert.

6.5.1.5 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform NKG 2003

Nachfolgend werden jene Erkenntnisse sowie Schlüsse und mögliche Ursachen aus den ausgewählten Prüfungen aus dem Jahr 2011, so wie sie unter NKG 2003 durchgeführt wurden, zusammenfassend dargestellt. Die umfassende Analyse befindet sich, wie bereits erwähnt, im Anhang.

Beschreibung der Erkenntnisse NKG 2003	Schlüsse&Ursachen NKG 2003
Die zentrale Prüfung beinhaltet zwei relativ umfangreiche Fälle bzw. eine Fallstudie, welche jeweils die Fachbereiche BWL, Rechtskunde und Rechnungswesen abprüfen.	Es wird versucht, der Problemorientierung Rechnung zu tragen. Die zentralen Prüfungsteile sollen eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten.
Die dezentralen in den schul- bzw. kantonsspezifischen Prüfungen beinhalten die regionalen Leistungsziele.	Man versucht dem Grundsatz, „wer lehrt, der prüft“ gerecht zu werden.
In der zentralen Prüfung im Fachbereich BWL wird das Erstellen eines Netzwerks verlangt. Ansonsten werden Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen nicht gefordert.	In NKG 2003 wurde der Kompetenzwürfel eingeführt und somit gewinnen die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen mehr Beachtung. Nichtsdestotrotz wird in der betrachteten zentralen Prüfung fast nur auf die Fachkompetenz fokussiert. Die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind schwierig zu prüfen und zu bewerten.
Die Prüfungsfragen übertreffen bzw. unterschreiten das geforderte Kompetenzniveau einige Male.	Somit ist einen ungenauen Abgleich bzw. Alignment zwischen Leistungsziele und Prüfung zu beobachten. Die analysierten Prüfungen befriedigen

	somit die Theorie des Constructive Alignment nach Biggs nicht vollumfänglich.
Die dezentrale Prüfung, welche Rechnungswesen, Staatskunde, Volkswirtschaftslehre umfasst, prüft im Allgemeinen nur die tieferen Kompetenzniveaus (K1-3)	In den untersuchten dezentralen Leistungszielen finden sich durchaus Ziele auf höheren Taxonomiestufen. Warum diese den Eingang in die Prüfung nicht gefunden haben, bleibt offen.

Tabelle 29 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform NKG 2003

6.5.1.6 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform BiVo 2012

Aufgrund von fehlender Literatur werden jene Erkenntnisse sowie Schlüsse und mögliche Ursachen aus den ausgewählten Prüfungen aus dem Jahr 2015, so wie sie unter BiVo 2012 durchgeführt wurden, welche im Zuge dieser Forschungsarbeit konstatiert wurden, zusammenfassend dargestellt. Die umfassende Analyse befindet sich, wie bereits erwähnt, im Anhang

Beschreibung der Erkenntnisse BiVo 2012	Schlüsse&Ursachen BiVo 2012
Die zentrale Prüfung beinhaltet zwei voneinander unabhängige Teilbereiche, welche jeweils die Fachbereiche BWL, Rechtskunde, VWL und Rechnungswesen abprüfen.	Da die regionalen Prüfungen im Zuge der neuen Bildungsverordnung abgeschafft wurden, werden sämtliche Leistungsziele im Zuge der zentralen Abschlussprüfung getestet
Der erste Teil beinhaltet eine Fallstudie mit umfangreicher Dokumentation. Der zweite Teil besteht aus verschiedenen Kurzfällen (Minicases).	Dadurch wird ein weiterer Schritt zur problemorientierten Prüfung gemacht. Dem Leistungsziel 1.5.2.11 wird dadurch Rechnung getragen. Somit können auch höhere Kompetenzstufen angesprochen.
Die Anwendung von Methoden wird gezielt abgeprüft.	Dadurch wird die Prüfung dem Leistungsziel 1.5.1.5 gerecht.
Der erste Teil der Abschlussprüfung (Fallstudie) ist sehr umfangreich.	Die Prüfungsautoren waren erpicht darauf, den Vorgaben der genannten Leistungsziele (vgl. oben) gerecht zu werden, um die oberen Kompetenzbereiche zu erreichen. Zu beachten gilt es hier aber, dass die Beantwortung solcher Fragestellungen mehr Zeit benötigen.
In der betrachteten Prüfung wurden im zweiten Teil die Leistungsziele eher auf einem zu tiefen Kompetenzniveau abgeprüft.	Da es sich im zweiten Teil um Minicases handelt, finden sich hier vermehrt Kurzantwort-Aufgaben, welche häufig dazu führen, dass die unteren Kompetenzstufen abgeprüft werden.
Insgesamt ist die betrachtete Abschlussprüfung sehr auf die Leistungsziele fokussiert.	Die betrachtete Prüfung war eine der ersten, welche im Zuge der neuen Bildungsverordnung durchgeführt wurde. Um die vorherrschende Unsicherheit bei den Lehrenden und Lernenden nicht noch zu verschärfen, wurde in Bezug auf die Kompetenzstufe tendenziell eher unter dem geforderten Niveau geprüft. Bezüglich der inhaltlichen Breite wurde bei einigen wenigen Fragen eher zu viel gefragt.

Tabelle 30 Eigene Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungen nach der Reform BiVo 2012

6.6 Erkenntnisse aus den Expertengesprächen und Diskussion der Ergebnisse mit Hinweisen zur Weiterentwicklung des QV

Sehr viele Handlungsweisungen, welche in vorausgegangenen Studien gefordert worden sind, wurden im Zuge der BiVo 2012 bereits umgesetzt. Als Beispiel ist die stärkere Gewichtung des Betriebs zu nennen, da wichtige QV-Anteile in den Betrieb verschoben wurden (ALS und ÜK). Je nach schulischer Ausgestaltung der Vertiefen- und Vernetzen-Module sowie der Selbstständigen Arbeit konnten im Zuge des QV auch Selbstreflexion, Gruppenarbeiten und –prüfungen sowie Präsentationen einfließen. Je nach Schule findet auch eine summative Beurteilung des Prozesses statt. Trotz aller Zentralisierung, wurden hier Gefässe geschaffen, in welchen die Lehrkräfte ihre Schwerpunkte selbst setzen und die Beurteilung frei gestalten können, da die Bildungsverordnung hier verschiedene Varianten erlaubt. Es gilt aber anzumerken, dass die beiden erwähnten Teilbereiche des QV (V&V und SA) nicht explizit Teil des Unterrichtsbereichs W&G sind, aber durchaus Inhalte aus W&G beinhalten können.

Wie bereits in Kapitel 6.5.1.1 angesprochen, haben Metzger und Waibel (1993) bereits vor über 20 Jahren im Zuge einer Studie den Vorschlag unterbreitet, das Qualifikationsverfahren ähnlich einem Portfolio zu gestalten. In der nachfolgenden Publikation von Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 155 ff.) nehmen Sie diese Idee erneut auf und erwähnen das Portfolio als Ergänzung des QV zur Verbesserung der Qualität. Die Kernidee der Aussage ist, der zeitraumbezogenen Leistungsbeurteilung einen grösseren Stellenwert einzuräumen. Ergänzend dazu ist der Artikel von John Biggs (1996, S. 357 ff.) zu erwähnen, in welchem betont wird, dass Kurzantwortaufgaben oder Multiple Choice Items höhere Taxonomiestufen nicht ansprechen bzw. abprüfen können. Will man, im Sinne des Constructive Alignments, Prüfungen valider gestalten, so müssen auch Lernziele, vorgegeben durch das Curriculum, sowie die Gestaltung der Lernsituation, das heisst der Unterricht, entsprechend adaptiert werden. Auf Basis dieser Gedanken ist am Institut für Wirtschaftspädagogik im Jahr 2004 eine Dissertation entstanden: Jabornegg (2004) prüft in seiner Arbeit, ob das Qualifikationsverfahren, so wie es unter NKG durchgeführt wird, dem Anspruch eines Portfolios gerecht wird. Ein Portfolio bedeutet aber auch eine Abkehr von zentralisierten Prüfungen, was wiederum Unsicherheit und Komplexität schafft. Deshalb sieht Dörig (2016) eine solche Variante für die kaufmännische Berufslehre als nicht geeignet.

Von den Experten in der gängigen Literatur wird geraten, die Prüfungsdauer nicht weiter einzuschränken. Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 161) weisen auf den Zielkonflikt zwischen

inhaltlicher Breite und inhaltlicher Tiefe hin: Werden mit Aufgaben, welche sich auf anspruchsvolle Lernziele des Curriculums beziehen, auch höhere kognitive Denkleistungen anhand umfangreicherer Inhalte verlangt, wird für diese auch mehr Bearbeitungszeit benötigt, sodass innerhalb eines gegebenen Zeitrahmens weniger Aufgaben gestellt werden können. Dieser Zielkonflikt könne bei 180 Minuten besser kontrolliert werden als bei einer Bearbeitungszeit von lediglich 90 Minuten. An dieser Stelle soll erneut auf das Constructive Alignment hingewiesen werden: Sind die zu erreichenden Kompetenzen in den Leistungszielen zu kleinschrittig und fragmentiert formuliert, so spiegeln auch die Prüfungen diesen Bild korrekterweise wieder. In anderen Worten ausgedrückt widerspräche es der Theorie nach Biggs, zu umfangreiche, zusammenhängende Problemstellungen in den Prüfungen zu integrieren, wenn die Leistungsziele diese, in dieser Form, gar nicht vorsehen.

Gemäss Prof. Dr. Roman Dörig sollen Methodenkompetenzen in den Unterricht eingebaut werden. Er ist der Überzeugung, dass Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen nur aufgebaut werden können, wenn die Methoden vorhanden sind. Von der Prüfung von Methodenkompetenzen im Rahmen der schriftlichen Abschlussprüfung sieht er eher ab, denn er beurteilt die Validität als sehr schwierig. Als Beispiel nannte er im Interview (2016, Z. 120-125) das sogenannte „Netzwerk“ und stellte eine Frage: „Will man das die Technik abprüfen, das Verständnis oder eine Mischung der beiden?“

Im Zuge der Analyse der Prüfungen und vorhanden Literatur ist aufgefallen, dass der Stellenwert des Leitzieles und der Richtziele unter Umständen zu ändern ist. In den businessplanartigen Fragestellungen, wie sie derzeit im ersten Teil der zentralen W&G-Prüfungen gestellt werden, wäre es durchaus möglich, diese stärker zu integrieren und so anspruchsvolle Aufgaben zu kreieren, mit welchen die Kandidatinnen und Kandidaten den Berufsalltag meistern können. Und erneut gilt: Sollen verstärkt umfangreichere Problemstellungen geprüft werden, muss dies auch im Curriculum deutlich hervorgehoben werden. Das zugrundeliegende Curriculum soll, wie von Reetz und Seyd (1995, vgl. Kapitel 2.2) postuliert, in den Prüfungen sichtbar werden.

Betrachtet man die logischen Phasen, in welche Sloane (2010, vgl. Kapitel 2.2) die verschiedenen Steuerungssystem einordnet, so könnte eine mögliche Entwicklung des QVs noch weiter Richtung „Outcome: Nutzung des Gelernten“ getrieben werden, vorausgesetzt, das schulische Curriculum verlässt seine Kleinschrittigkeit zugunsten des Aufbaus relevanter Handlungskompetenzen.

6.6.1 Diskussion der Vor- und Nachteile zentral organisierter Prüfungen

Dörig (2016, Z. 140 ff.) ist der Meinung, dass zentrale und dezentrale Prüfungen Vor- und Nachteile haben, wobei er, gemäss seinen Aussagen, im Zuge des QV klar die zentralen Prüfungen bevorzugt. Seiner Ansicht nach, sind die zentralen Prüfungen, welche in einem guten Team bearbeitet werden, ausgezeichnet. Er beurteilt sie als qualitativ hochwertiger als die dezentralen Prüfungen, welche durch die Lehrkräfte im Zuge der NKG 2003 selbst erstellt und durchgeführt wurden. Die zentralen Prüfungen sind, so wie sie jetzt unter BiVo 2012 durchgeführt werden, klar ein Instrument zur Qualitätssicherung (Dörig, 2016, Z. 140 ff.). Auch die Literatur zeigt kontroverse Statements über die zentral organisierte Prüfung. Gemäss Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 159 ff.) schränken sie die Lehrfreiheit im Sinne der Methodenfreiheit und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ein. Bei zentralen Prüfungen bestehe zudem die Gefahr, dass der Grundsatz gilt: Es wird so gelehrt, wie geprüft wird. Vor allem bei wenig gültigen Prüfungen, in denen beispielsweise Faktenwissen reproduziert werden muss, kann dies zu schlechten Lehr-Lern-Prozessen führen. Ähnlich argumentieren auch Euler und Hahn (2014, S. 516 f.): Nicht mehr nur das Bestehen in der Praxis, sondern insbesondere das Bestehen der Prüfung bilde einen wesentlichen Massstab für die Auswahl der Inhalte im Unterricht. Die Autoren sprechen von einem Filter zur Auswahl und Strukturierung der Lernziele, welcher sich aufgrund von Erfahrungswerten bildet. Inhalte, die in den zentralisierten Prüfungen vernachlässigt werden, finden ihren Eingang im Unterricht nicht mehr. Dies bestätigt auch der Blick in die Schulpraxis: Beispielshaft nennen sie das Buchungsprogramm „Sesam“, welches unter KV 1986 nur von wenigen Lehrkräften im Unterricht eingesetzt wurde, da es am Ende der Lehre ohnehin nicht geprüft wurde. Eine Lehrkraft, welche ihre Prüfungen selber bestimmen kann, kann die Ausführlichkeit und Detailliertheit einzelner Inhaltsbereiche selbst bestimmen. Die Autoren weisen aber ausdrücklich darauf hin, dass es auf die Qualität der zentralen Prüfung ankommt. Es ist zwingend erforderlich, dass das Qualifikationsverfahren das Curriculum adäquat umsetzt. Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 159 ff.) kommen in ihren Ausführungen zur Konklusion, dass die zentralen Prüfungen beibehalten werden sollen, da sie zur Sicherung der Qualität beitragen und mehr Transparenz schaffen. Zentrale Prüfungen haben eine einheitliche Aussagekraft und sind ökonomisch, da die Erstellung der Lehrabschlussprüfung ausserordentlich zeit- und kostenintensiv ist. Gäbe es nur dezentral organisierte Prüfungen, hätte man schweizweit mit einer zu grosse Streuung zu rechnen. An dieser Stelle ist zudem festzuhalten, dass die heutigen W&G QV-Prüfungen, so wie sie in der BiVo

2012 durchgeführt werden, sehr hochwertig sind, von kompetente Autoren verfasst werden und durch ein unabhängiges Validierungsteam geprüft werden.

Betrachtet man die Zusammensetzung des schulischen QV als Ganzes, so lässt sich feststellen, dass es zur Hälfte durch die zentral organisierten Prüfungen bestimmt ist. Der Fachbereich W&G ist stärker zentral geprägt, indem $\frac{2}{8}$ der Gesamtnote auf die zentrale Prüfung und nur $\frac{1}{8}$ auf die Erfahrungsnote fallen.

7 Abschliessende Gedanken

Im abschliessenden Kapitel soll die vorliegende Projektarbeit zusammengefasst und im Anschluss Ideen für weitere Forschungsprojekte gegeben werden.

7.1 Rückblick und Zusammenfassung

Die duale Berufsbildung ist in der Schweiz sehr populär und hat eine sehr lange Tradition. Rückblickend auf die vergangenen 30 Jahre wird offensichtlich, dass sich die kaufmännische Grundbildung im E-Profil über alle Unterrichtsbereiche sehr stark verändert hat. Die grösste Veränderung mit den meisten Innovationen brachte die Neue Kaufmännische Grundbildung (NKG 2003) mit sich. Die Anpassungen, welche im Zuge der Bildungsverordnung 2012 (BiVo 12) stattgefunden haben, sind erheblich, aber nicht mehr so einschneidend wie in der vorausgegangenen Reform. Dies mag daran liegen, dass sich sehr viele Neuerungen, welche unter NKG 2003 eingeführt wurden, bewährt haben.

Reflektiert man die drei letzten Reformen, so lässt sich feststellen, dass das Curriculum immer in verschiedene Zielebenen strukturiert war, wobei sich die Terminologie dieser im Verlaufe der Zeit erheblich veränderte. Seit NKG 2003 wird von der sogenannten Triplex-Methode gesprochen (drei Zielebenen, vgl. Kapitel 4.1.1.2). Bei der Betrachtung des Detaillierungsgrades der einzelnen Zielebenen wird eine lediglich unwesentliche Zunahme festgestellt. Die enge Steuerung über die Bildungsziele in den Ordnungsgrundlagen von 1986, 2003 und 2012 ist damit faktisch unverändert geblieben. Diese enge Steuerung führt unter anderem dazu, dass Problemstellungen im Unterrichtsbereich W&G in ihrer Komplexität zerstückelt werden. So wurde bei der Analyse festgestellt, dass es nun zahlenmässig mehr Leistungsziele gibt, jedoch die inhaltliche Breite verkleinert wurde. So werden die Auszubildenden letztlich durch kleinschrittige Fragen zu den Lösungen geführt. Zusätzlich hat die Steuerungswirkung in Richtung Standardisierung durch definierte Lektionenbudgets für jedes Leistungsziel und die zusätzliche Festlegung des Zeitraums (spätestes Durchführungssemester) zugenommen. Eine solche Standardisierung wurde für die Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Schule, Betrieb und überbetriebliche Kurse angestrebt. Bei der Frage, ob eine solche Standardisierung einen Schritt nach vorne oder nach hinten auf dem Weg zu einer qualitativ hochwertigen und interessanten Berufsbildung darstellt, scheiden sich die Meinungen. Dies wurde vor allem in den Interviews ersichtlich.

Angesichts der Veränderungen in der Welt und den Ansprüche aus der Wirtschaft, wurden die Leistungsziele speziell im Unterrichtsbereich W&G laufend modernisiert und angepasst. So wurden die aktuellen Bildungspläne mit modernen Managementtheorien, wie z.B. Marketing, ausgeschmückt. Umfangreichere Veränderungen sind beispielsweise auch im Bereich des Personalmanagements zu finden, welches in der BiVo 2012 einen grösseren Stellenwert erhält. Ausserdem wurden Themen, die der Wirtschaft nicht unmittelbar einen Nutzen stiften vom Bildungsplan eliminiert. Das war, unserer Meinung nach, die primäre Intention der Autoren der Curricula. Dabei können beispielhaft Themen wie die Wirtschaftsgeographie genannt werden. Auch Teile aus der Staatskunde sowie aus dem Finanz- und Rechnungswesen fallen in der neuen Reform weg. Diese Umfangreduktionen spiegeln sich auch in der Stundenanzahl im Unterrichtsbereich W&G wieder. So wurden die für den Unterrichtsbereich W&G zur Verfügung gestellten Lektionen in den letzten 30 Jahren um 8% gekürzt. Erhebliche Veränderungen in der Lektionenanzahl hat der Fachbereich Finanz- und Rechnungswesen erlitten, welches um mehr als 50% reduziert wurde. Bezüglich der inhaltlichen Tiefe bzw. des Anspruchsniveaus wird eine unwesentliche Änderung wahrgenommen.

Die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen haben im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen. Eine befriedigende Abhandlung im Unterricht und in den Prüfungen findet aber bis heute noch nicht statt. Im Zuge der in dieser Arbeit angestellten Analysen wurde offensichtlich, dass sich hier die Experten aber uneinig sind: Während einige Bildungsverantwortliche auf der einen Seite eine stärkere curriculare Verankerung, Umsetzung im Unterricht und in den Prüfungen verlangen, zweifeln die anderen an der generellen Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit im schulischen Kontext. Die Befürworter forcieren Gruppenaufträge oder SOL-Einheiten (Selbstorganisiertes Lernen), während die Gegner der proaktiven Förderung der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen der Ansicht sind, dass durch solche künstlichen Arrangements die Kompetenzen nicht gefördert werden können. Der Fokus im schulischen Unterricht sollte eher auf den Fachkompetenzen liegen, da diese die Lernenden erst arbeitsmarktfähig machen. Zudem gilt es anzumerken, dass die Verankerung der Methodenkompetenzen im Curriculum unbefriedigend ist, denn sie sollten eigentlich quer zu den anderen Kompetenzen liegen.

Im Rahmen der Abschlussprüfung bzw. des Qualifikationsverfahrens im Unterrichtsbereich W&G gilt nicht mehr der Grundsatz: „wer lehrt, der prüft“. Stattdessen ist das Qualifikationsverfahren zentral, also schweizweit organisiert. Die schweizweite Vergleichbarkeit und die

Anpassung zwischen den Leistungszielen und den Prüfungsaufgaben gemäss Constructive Alignment können so gesichert werden. Es gilt anzumerken, dass bei einigen Unterrichtsbe-
reiche, wie z.B. V&V oder SA, die Lehrkräfte die Beurteilung selbst gestalten können.

Speziell bei der Analyse der Prüfungen aus der ältesten Reform wurde konstatiert, dass ein Alignment zwischen Curriculum bzw. Leistungsziele und Prüfungsaufgaben nicht immer gegeben war.

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, gewinnen die Methoden-, Sozial- und Selbstkompe-
tenzen seit NKG 2003 mehr an Bedeutung. Nichtsdestotrotz wird in der betrachteten zentralen
Prüfung fast nur auf die Fachkompetenz fokussiert. Die Methoden-, Sozial- und Selbstkompe-
tenzen stellen nach wie vor eine Herausforderung beim Einbezug in den Prüfungen dar.

Dass die Lehrabschlussprüfungen sowie der Unterricht zu stark durch interne Dokumente
sowie führende Lehrmittel gesteuert wird, ist unter BiVo 2012 nicht mehr so ein grosses Prob-
lem. Dem Grundsatz des Constructive Alignment versuchen die Autoren des zentralen QV
Rechnung zu tragen. Die zentralen Lehrabschlussprüfungen verwenden als Basis den Bil-
dungsplan und nicht die führenden Lehrmittel oder andere Papiere auf Basis interner Doku-
mente. Die Analyse der Prüfungen, welche in dieser Arbeit durchgeführt wurde, ergab, dass
die Leistungsziele in den aktuellen Abschlussprüfungen unter BiVo 2012 gut abgebildet wer-
den.

Nicht nur der Rückblick ist sehr spannend. Es gilt auch, mögliche Trends und Richtungen,
welche in der Zukunft auf die kaufmännischen Berufslernenden und –lehrenden zukommen
werden, zu erfassen:

Uneinigkeit besteht bei den interviewten Experten, in welcher Richtung sich der Fachunter-
richt bewegen wird. Während Christian Beck im Interview wohl eher die Abkehr vom Fach-
unterricht sieht (2015, Z. 51), betont Roman Dörig ganz klar dessen Wichtigkeit (2016, Z. 31ff.),
da gemäss Curriculum die kaufmännische Ausbildung eher eine schulische, als eine betriebli-
che Ausbildung ist. Christian Beck sieht eher die Tendenz Richtung ABU (Allgemeinbildender
Unterricht) mit Verlagerung des Fachunterrichts in den Betrieb, da er im Zuge des Interviews
von der Forderung von Ausbildungsbranchen gesprochen hat, beispielsweise dem Rech-
nungswesen im Schulunterricht weniger Stellenwert einzuräumen. Dörig hingegen betont die
noch immer sehr auf den Schulunterricht bezogene Ausbildung, insbesondere, wenn man mit

anderen Berufen, z.B. Handwerk, vergleicht. Fachinhalte für alle Branchen sollen weiterhin wie bisher im Schulunterricht ihren Platz finden. Durch den Fachunterricht in der Schule kann die kaufmännische Grundausbildung auch noch weiterhin ihre Zulieferfunktion für höhere Bildungsabschlüsse erfüllen. Dem Rechnungswesen wird zudem noch immer Selektionscharakter zugeschrieben, somit gilt es dieses beizubehalten (Dörig, 2016, Z. 110 ff.). Dass die Intensität mancher behandelten Gebiete abgenommen hat, begrüßen aber beide Experten. Die gelehrten Inhalte sollten dem entsprechen, was in der Praxis gebraucht wird, unnütze Inhalte sollen weiterhin weggelassen werden. Nur so ist die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen weiterhin gewährleistet.

Die kaufmännische Berufsbildung wird sich verändern, wenn sich das Berufsfeld verändert. Unter den Beteiligten, das heisst Schulen als auch Ausbildungsbranchen, ist eine gewisse Innovationsmüdigkeit erkennbar. Mit der Reform BiVo 2012 sollte der Anpassungswettlauf nun für eine Weile unterbrochen sein. Die bestehenden Möglichkeiten sind ziemlich ausgeschöpft. Im Zuge der momentan laufenden Fünfjahresüberprüfung werden Themen wie die Optimierung der Semesterreihung der Inhalte oder die Möglichkeiten für den bilingualen Unterricht besprochen. Somit kann man mittelfristig mit nur sehr kleinen Anpassungen rechnen.

Die Lehrlingszahlen werden in den kommenden Jahren sinken. Neben dem demografischen Wandel kommen auch immer wieder neue Berufe auf, beispielsweise Systemgastronomie, welche auch KV-Elemente beinhalten, und viele Lernende ansprechen. Für die traditionelle kaufmännische Lehre ist es deshalb wichtig, weiterhin attraktiv zu bleiben. Bilingualer Unterricht könnte dazu beitragen, um auch wieder sehr gute, leistungsfähige Lernende anzusprechen, welche sich sonst eher im Gymnasium versuchen.

Der Einbezug neuer Medien könnte im Zuge zukünftiger Anpassungen des Curriculums nötig sein. Auch ist bei den Lehrmitteln erkennbar, dass neue Technologien eine immer grössere Rolle spielen. Viele Lehrmittelaufgaben bieten vermehrt interaktive Elemente an.

Die Profile EBA, B und E sowie M werden vermutlich beibehalten. Dörig argumentiert im Zuge des durchgeführten Expertengesprächs, dass viele kaufmännische Arbeitsplätze mit Absolventinnen und Absolventen der Attestausbildung besetzt werden können, da die Stellen teilweise nicht mehr hergeben. Lernende des B- und des E-Profils führen in der Praxis häufig die gleichen Aufgaben aus, die Differenzierung findet nur auf schulischer Ebene statt. Gemäss Dörig dient diese Trennung lediglich der Strukturhaltung: Es sollen keine Lehrlinge verloren gehen, nur weil sie den schulischen Anforderungen des E-Profils nicht genügen können.

Die kaufmännische Grundausbildung ist, wie schon vor 30 Jahren, eine solide Grundausbildung. Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Schulen und Ausbildungsbranchen konnten durch die Reformen die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen sichergestellt werden (vgl. Strukturierung gemäss dem Persönlichkeitsprinzip gemäss Reetz und Seyd, 1995, vgl. Kapitel 2.2). So lange die kaufmännische Grundausbildung weiterhin so ausgestaltet ist, dass sie der Wirtschaft Nutzen stiftet, und der Dialog zwischen Schulen und Ausbildungsbranchen beibehalten wird, wird sie auch in Zukunft weiterhin ein beliebtes und erfolgreiches Ausbildungsmodell sein.

7.2 Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

Nachfolgend sollen Forschungsgegenstände, denen in Zukunft nachgegangen werden soll, erläutert werden. Diese offene Fragen bzw. unerforschte Inhalte sind während der Analysearbeiten im Rahmen dieser Arbeit aufgekommen.

Wie bereits in Kapitel 1.3.1 erwähnt wurde, dient unter anderem das Constructive Alignment nach Biggs (1996) als Fundament für diese Forschungsarbeit. Ausgehend von den drei curricularen Reformen wurde das Alignment zwischen den Leistungszielen und den Prüfungen analysiert. Zu welchen faktischen Veränderungen die curricularen Entwicklungen im Unterricht und damit in der ‚realisierten‘ Ausbildungspraxis führen, ist bisher wenig empirisch untersucht. Ein Ansatzpunkt für eine weitere Forschungsarbeit wäre das Alignment zwischen den Lehr-/Lernaktivitäten. Zudem könnten Vergleiche mit anderen beruflichen Grundbildungen gezogen werden, mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen für die Entwicklung von innovativen Curricula in der kaufmännischen Berufsbildung abzuleiten.

Im Zuge dieser vorliegenden Arbeit wurde nur eine Abschlussprüfung nach BiVo 2012 analysiert. Eine weitere Studie könnte eine detailliertere Überprüfung und Analyse des Qualifikationsverfahrens nach der Bildungsverordnung 2012 beinhalten. Somit könnten diese Prüfungen über mehrere Jahre analysiert werden und bezüglich deren Gültigkeit und Alignment mit dem Curriculum bewertet werden. So könnte auch ein Diskurs initiiert werden, ob eine zeitraumbezogene Prüfung bzw. ein Portfolio in der kaufmännischen Grundbildung als Bestandteil des Qualifikationsverfahrens Sinn stiften würde.

Überdies besteht ganz klar ein Bedarf an einer besseren Verankerung der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen im Curriculum sowie im Qualifikationsverfahren. Unter Bildungsexperten herrscht Einigkeit, dass diese Kompetenzen essentiell sind, doch, wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, wird die Vermittlung bis heute nicht optimal umgesetzt. Sollen diese überhaupt Bestandteil der schulischen Ausbildung sein, oder ist die betriebliche Ausbildung nicht geeigneter für deren Förderung und Überprüfung?

8 Literaturverzeichnis

- Behrens, M., Bissbort, D., Lang, D., Metzger, C., & Nenniger, P. (2008). Abschlussbericht. In Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, *Evaluation der kaufmännischen Grundbildung*. Bern.
- Biggs, J. (Oktober 1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, S. 347-364.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2003). *Kauffrau/Kaufmann - Basisbildung. Erweiterte Grundbildung - Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 24. Januar 2003*. Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2011). *Bildungsplan Kauffrau / Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung*. Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2011). *Qualifikationsprofil Kauffrau/Kaufmann EFZ - Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung vom 26. September 2011*. Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. (2007). *Handbuch Verordnungen. Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung*. Bern: BBT.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2015). Abgerufen am 27. November 2015 von Abschlüsse der beruflichen Grundbildung nach Jahr, Ausbildungstyp, Ausbildungsform, Geschlecht, Beruf und Lehrbetriebskanton : https://www.pxweb.bfs.admin.ch/Table.aspx?layout=tableViewLayout2&px_tableid=px-x-1503020100_102%5cpx-x-1503020100_102.px&px_language=de&px_type=PX&px_db=px-x-1503020100_102&rxid=3e660416-2338-4d83-b788-a950d4ffa914
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2015). *Abschlüsse der beruflichen Grundbildung nach Ausbildungstyp, Ausbildungsform, Geschlecht, Bildungsart (Lehrberuf) und Lehrbetriebskanton*. Abgerufen am 27. November 2015 von https://www.pxweb.bfs.admin.ch/DataSort.aspx?px_tableid=px-x-1503020100_102%5cpx-x-1503020100_102.px&px_language=de&px_type=PX&px_db=px-x-1503020100_102&rxid=de41b04e-0dae-4fae-94c1-6eaf663efa16
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2015). *Sekundarstufe II: Allgemein- und Berufsbildung - Übersichtstabellen Abschlüsse*. Abgerufen am 27. November 2015 von

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/allgemein-_oder_berufsbildung.html%20abgerufen

- Buschfeld, D., & Dilger, B. (2013). Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In G. Niedermair, *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung* (S. 105-123).
- Dörig, R. (2001). Die Reform der kaufmännischen Grundbildung - Konzept und kritische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für das kaufmännische Bildungswesen*, S. 202-237.
- Dörig, R. (2001). Die Reform der Schweizerischen kaufmännischen Grundbildung ? Konzeptionelle Grundlagen und kritische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, S. 202-237.
- Euler, D., & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt Verlag.
- Euler, D., Bauer-Klebl, A., Gomez, J., Keller, M., & Walzik, S. (2009). Analysen - Integraton von Sozialkmpetenzen in Curricula. In D. Euler, *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung* (S. 63-115). Bern: Haupt.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermann, H. (23. August 2015). Expertengespräch zum Thema Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung. (A.-L. Gründler, Interviewer)
- Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung* (S. 349-360). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Jabornegg, D. (2004). *Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG)*. St. Gallen: Difo-Druck GmbH.
- Johnson, M. J. (1971). Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In F. Achtenhagen, & H. Meyer, *Curriculumrevision* (S. 30-46). München: Kösel-Verlag GmbH&Co.
- Mayring, P. (Juni 2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
- Mayring, P. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung - Ein Handbuch* (S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Meinefeld, W. (2005). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung - ein Handbuch* (S. 265-275). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Merkens, H. (2005). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung* (S. 286-299). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Metzger, C. (2006). *Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung*. St. Gallen: Insitut für Wirtschaftspädagogik.
- Metzger, C., & Waibel, R. (1993). Sind die kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen gültig? . *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen* (87), S. 240-268.
- Metzger, C., Dörig, R., & Waibel, R. (1998). *Gültig prüfen. Modell und Empfehlungen für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Lehrabschluss- und Berufsmaturitätsprüfungen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Reetz, L., & Seyd, W. (1995). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold, & A. Lipsmeier, *Handbuch der Berufsbildung* (S. 203-219). Opladen: Leske+Budrich.
- Renold, U., Frey, A., & Balzer, L. (7 2002). Reform der kaufmännischen Grundbildung: Engineering von Innovationen in einem komplexen Berufsfeld. *Die Volkswirtschaft*, S. 52-57.
- Schweizerische Konferenz der Kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB). (2015). *Ausführungsbestimmungen Vertiefen und Vernetzen (V&V)/ Selbstständige Arbeit (SA) für Kauffrau / Kaufmann EFZ*.
- Sloane, P. (2010). Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, & T. Tramm, *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 213-220). Stuttgart: Julius Klinkhardt.
- Volkswirtschaftsdepartement, E. (1986). *Kaufmännischer Angestellter/Kaufmännische Angestellte. Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung vom 20. Mai 1986*. Bern.

Anhang A:

Übersicht über die geführten Interviews

Nr.	Datum des Interviews	Funktion	Name
1	05. Oktober 2015	Mitglied SKBQ Rektor Wirtschaftsschule KV Winterthur	Mag. oec. HSG Christian Beck
2	29. Januar 2016	Professor der Zürcher Hochschule Winterthur Autor diverser Publikationen im Rahmen der NKG 2003 Projektgruppe BiVo 2012	Prof. Dr. Roman Dörig

Anhang B:

Interviewleitfaden Christian Beck

Einstiegsfrage:

- 1) Was sind deiner Meinung nach die grössten Veränderungen in der kaufmännischen Grundbildung, die sich in den vergangenen 20 Jahren beobachten liessen?

Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten

- 2) Welche Rolle spielten die im Reglement formulierten Informationsziele (Leistungsziele)..
 - ... in der Unterrichtsgestaltung/Semesterprüfungserstellung?
 -
 - ... zentralen Prüfungserstellung?
- 3) Den Zielen sind keine Taxonomiestufen zugewiesen. Verben wie z.B. „beurteilen“ (... Mitwirkungsmöglichkeiten anhand verschiedener Modelle und Auffassungen beurteilen) lassen auf ein hohes Anspruchsniveau schliessen. War dem wirklich so, oder wurden diese Verben z.T. „unüberlegt“ (unbewusst) verwendet?
 -
- 4) Der Kompetenzwürfel war noch nicht eingeführt. Welche Rolle spielte das Entwickeln von Kompetenzen....
 -
 - ... in der Unterrichtsgestaltung/Semesterprüfungserstellung?
 -
 - ... zentralen Prüfungserstellung?

- 5) Im Reglement aus dem Jahr 1986 finden sich keine Vorgaben bezüglich Methodenkompetenzen. Wie ging man im Unterricht damit um bzw. inwiefern hat sich die Unterrichtsgestaltung durch das Vermitteln von Methoden/Sozial/Selbstkompetenz verändert?
- 6) Welche Rolle spielten die Lehrbetriebe bis zur Reform?

Neue Kaufmännische Grundbildung und BiVo

- 1) Wie ist der Prozess der Erstellung der Leistungsziele abgelaufen bzw. was passierte vor und nach der Vernehmlassung an den Schulen?

-
- Gab es einen Unterschied zwischen dem Prozess von NKG und BiVo?
-

- 2) Zuordnung der Kompetenzstufen: Die Leistungsziele sind z.T. fast wortgleich.

Beispiel:

NKG: „Kaufleute beurteilen den betrieblichen Erfolg in Bezug auf das eingesetzte Kapital sowie den Umsatz anhand vorgegebener Branchenkennzahlen. K4.

BiVo: „Ich analysiere einfache Bilanzen und Erfolgsrechnungen mit den folgenden Kennzahlen und beurteile die finanzielle Lage (...) kritisch anhand von vorgegebenen Richtwerten. K6.

Wie kommt die Zuordnung, z.B. K6, zustande? Rechtfertigung?

Warum ist die Zuordnung eine andere?

- 3) Wie lief der Prozess der Formulierung der schulinternen/kantonalen/dezentralen Leistungsziele ab?

- 4) Unter BiVo ist eine Rückkehr zu den Fächergefäßen zu sehen (finanzwirtschaftliche Zusammenhänge, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge,...) zu sehen. Warum ist dorthin zurückgekehrt?
- 5) Welche Gründe sprachen unter BiVo für die Einschränkung der inhaltlichen Breite im Finanz- und Rechnungswesen?
- 6) Welche Gründe sprachen unter NKG als auch BiVo für die Einschränkung der inhaltlichen Breite und Tiefe in der Staatskunde?
- 7) Begriffsliste: Der Ruf nach einer Begriffsliste für die Umsetzung der BiVo war laut. Warum ist eine solche nötig bzw. warum werden die Lernziele nicht so formuliert, dass eine zusätzliche Liste obsolet wird?
- 8) Hat die kaufmännische Lehre über die Zeit an inhaltlicher Tiefe verloren?

Breite verloren?
- 9) BiVo Leistungsziel 1.5.2.10 und 1.5.2.11: Zum ersten Mal wird der Repetitionsphase mit 20 Lektionen im 6. Semester Rechnung getragen. Warum wurden die betriebswirtschaftlichen Methodenkompetenzen unter NKG nicht so genau aufgeführt, obwohl sie ja geprüft wurden?
- 10) Leistungsziele konkret: Pflichtteilsberechnung bei Erbrecht?

Anhang C:

Interviewleitfaden Roman Dörig

Gespräch Roman Dörig zur Reform KV am 15. Januar 2016, im Speziellen Prüfungen und Curriculum

Einstiegsfrage:

- 1) Was sind deiner Meinung nach die grössten Veränderungen in der kaufmännischen Grundbildung, die sich in den vergangenen 20 Jahren beobachten liessen?

Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten

- 2) Welche Rolle spielten die im Reglement formulierten Informationsziele (Leistungsziele) in den zentralen Prüfungen?

Welche Rolle spielten die gängigen Lehrmittel bzw. schulinterne Wegleitungen?

- 3) Der Kompetenzwürfel war in den 90er noch nicht eingeführt. Welche Rolle spielte das Entwickeln von Kompetenzen/Methodenkompetenzen, usw in den zentralen Prüfungen bzw. in den Prüfungen während der Ausbildung?

Neue Kaufmännische Grundbildung 2003 und Bivo 2012

- 4) Ihre Analysen bzw. Forschungsarbeiten zu den zentralen Prüfungen: Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass die dort erzielten Ergebnisse berücksichtigt wurden?

5) Wie hat sich generelle die Qualität der zentralen Prüfungen in den letzten 30 Jahren entwickelt?

6) Wie sollten sich die zentralen Prüfungen wünschenswerterweise weiterentwickeln?

Portfolio?

7) Welche Trends sehen Sie in der kaufmännischen Grundbildung/Prüfungen? Zeitliche Streckung, Prüfungsarten/Portfolio

8) Macht es Ihrer Meinung nach Sinn, Sozial-, Methoden-, Selbstkompetenzen in den Abschlussprüfungen einfließen zu lassen bzw. in die Erfahrungsnote? Inwieweit sollen sie im Curriculum operationalisiert werden?

Macht es überhaupt Sinn, diese in der Schule zu prüfen, oder wären sie im Betrieb besser angesiedelt z.B. bei ALS? Können z.B. V&Vs überhaupt so konzipiert werden, damit sie das Ziel erfüllen?

9) Hat die kaufmännische Lehre über die Zeit an inhaltlicher

Tiefe verloren?

Breite verloren?

10) Sehr wenig Selbstbestimmung mehr durch die Schulen, erlaubt sehr viel Flexibilität der Branchen. Ist das ein Rück- oder ein Fortschritt? Welche Gefahren sehen Sie?

Anhang D:

Ausführungen zur Aufteilung der Stundendotation in KV 1986 des Fachbereichs Betriebs – und Rechtskunde

Leistungszielbezeichnung und Nummer	BiVo 2012 Lektion	KV 1986 Lektionen	Begründung der Lektionenzuweisung KV 1986
Unternehmensmodell – Umweltsphären (1.5.2.1)	4	4	Inhaltliche Breite entspricht BiVo 2012
Unternehmensmodell – Anspruchsgruppen (1.5.2.2)	4	4	Inhaltliche Breite entspricht BiVo 2012
Leitbild/Strategie/Unternehmenskonzept (1.5.2.3)	4	4	Inhaltliche Breite entspricht BiVo 2012
Aufbauorganisation (1.5.2.4)	10	8	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Personalwesen (1.5.2.5)	8	7	Inhaltliche Breite bei BiVo 2012 schmaler
Grundbegriffe des Marketing (1.5.2.6)	6	5	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Marketing-Mix (4 Ps) (1.5.2.7)	8	5	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Risiken, Vorsorge und Versicherungen (1.5.2.8)	10	8	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Finanzierung und Kapitalanlage (1.5.2.9)	18	16	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Anwenden von betriebswirtschaftlichen Methodenkompetenzen (1.5.2.10)	4		Arbeits- und Problemlösetechniken nur in den Richtzielen erwähnt.
Fallstudien/businessplanartige Fragestellungen (1.5.2.11)	16		
Total	92	61	

Tabelle 31: Erläuterung zur Zuweisung der Lektionsanzahl für das KV 1986 in Betriebswirtschaftslehre.

Leistungszielbezeichnung und Nummer	BiVo 2012 Lektionen	KV 1986 Lektionen	Begründung
Wichtige Grundlagen des Rechts und des Staats (1.5.3.1)	20	22	Inhaltliche Breite bei KV 1986 breiter
Rechtsquellen und Gesetzgebungsverfahren (1.5.3.2)	4	5	Inhaltliche Breite bei KV 1986 breiter
Entstehung Obligation (1.5.3.3)	8	0	Diese Thematik wird bei KV 1986 nicht aufgeführt
Allgemeine Vertragslehre (1.5.3.4)	10	11	Inhaltliche Breite bei KV 1986 breiter
Kaufvertrag (1.5.3.5)	6	6	Inhaltliche Breite entspricht BiVo 2012
Verträge auf Arbeitsleistung (1.5.3.6)	8	7	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Mietvertrag (1.5.3.7)	6	5	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler

Verschuldung/Zwangsvollstreckung (1.5.3.8)	5	4	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Gesellschaftsrecht (1.5.3.9)	10	11	Inhaltliche Breite bei KV 1986 breiter
Steuerrecht (1.5.3.10)	8	9	Inhaltliche Breite bei KV 1986 breiter
Familienrecht (1.5.3.11)	6	6	Inhaltliche Breite entspricht BiVo 2012
Erbrecht (1.5.3.12)	6	5	Inhaltliche Breite bei KV 1986 schmaler
Wettbewerbsrecht (3.5.2.6)		8	
Total	97	99	

Tabelle 32: Erläuterung zur Zuweisung der Lektionenanzahl für das KV 1986 in Recht.

Anhang E:

Detaillierte Auswertung der Prüfungen

Fachbereich Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge

BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Für den ersten Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie) mit Kontenplan. Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig. Im zweiten Teil (Mini Cases) werden die zu verwendenden Konten abgedruckt.	Für den zentralen Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie) mit Kontenplan. Sämtliche hier gestellten Fragen beziehen sich auf ein und denselben Fall. Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig.	Es gibt keine Dokumentation mit Kontenplan. Die zu verwendenden Konten werden bei der Aufgabe notiert
Das Rechnungswesen ist nur ein Teilbereich der Prüfung.	Das Rechnungswesen ist nur ein Teilbereich der Prüfung und befindet sich im zentralen als auch im dezentralen Teil.	Bei der betrachteten Prüfung handelt es sich um eine eigenständige Prüfung aus dem Jahr 1998 mit 100 Punkten und einer Bearbeitungszeit von 180 Minuten.

Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität

1.5.1.14	Kennzahlen anhand von vorgegebenen Formeln berechnen. Die Richtwerte zur Beurteilung sind zwar angegeben, jedoch soll nach betriebswirtschaftlich- und strategischen Gesichtspunkten beurteilt werden, indem der Fallbeschreibung zugezogen wird.	0			Verschiedene Bilanzgrößen ermitteln (Gesamtvermögen, Schulden, Reinvermögen je Aktie)	-1
1.5.1.2	Kalkulation eines Verkaufspreises auf Basis des Einstandes über den GK-Zuschlag und die RG-Quote (Formeln jeweils angegeben). Die Mehrwertsteuer wird verlangt.	0	Berechnung der Bruttogewinnquote (Formel angegeben) Berechnung des Reingewinns ausgehend vom EST; die Zuschlagssätze sind vorgegeben. Die Mehrwertsteuer ist zu berücksichtigen. Einflussfaktoren auf den Preis/Preisgestaltung beurteilen	0	Einfache Kalkulation HB ohne MWST, dafür aber mit Fremdwährung (ITL; GBP) BG-Quote (Handelsmarge) ermitteln, Formel vorgegeben Buchung mit Skonto notieren ausgehend vom NBVP	0
	Verschiedene Buchungssätze zur Fallstudie/Minicase: Käufe und Verkäufe mit Mehrwertsteuer (Nettomethode) Rechnungsausgleich	0	Verschiedene Buchungssätze zur Fallstudie: Aufwandsverbuchung und Aktivtausch		Buchungen Warenhandelsbetrieb mit MWST (Nettomethode), MWST Abrechnung fürs Quartal und verbuchen Warenbestandesänderung verbuchen	0
1.5.1.4			Rechnung in Fremdwährung verbuchen, Korrekte Kurse wählen, Kursdifferenzen verbuchen	0	Fremdwährung: Berechnung und Verbuchung, keine Kursdifferenzen, da Rechnung noch nicht gebucht	1

1.5.1.1	Verbuchung eines Beleges mit Kontennummern	0	Verbuchung eines Beleges mit Kontennummern	0		
1.5.1.13	Verbuchung eines vorgegebenen Gewinnverteilungsplanes, Berechnung des neuen Gewinnvortrages sowie der Dividende in Prozenten.	0	Verbuchung eines vorgegebenen Gewinnverteilungsplanes, Aufführen des neuen Eigenkapitals nach Gewinnverteilung	0	Bilanz für AG aufstellen (Konten ungeordnet) und Erfolg ermitteln (kein Kontenplan)	-1
1.5.1.3	Ausrechnen und verbuchen des Jahreszinseszinses auf einer Darlehensschuld	0	Ausrechnen und verbuchen des Jahreszinseszinses auf einer Darlehensschuld.	0	Jahreszins einer Obligation berechnen (Zins nach VSt ist angegeben)	0
1.5.1.6	Zahlungseingang nach Abschluss des Konkursverfahrens und endgültigen Forderungsverlust verbuchen.	0	Barzahlung des Kostenvorschusses für Be- treibung. Anpassung des Delkrederekontos	0		
1.5.1.12	Lohngutschrift Einzelunternehmer Privatzahlung des Einzelunternehmers Privatkonto mit Eigenkapital verrechnen	0			Konto EK korrigieren (Ursache falsche Ab- grenzung) Buchungen zum Einzelunternehmen	0
1.5.1.9	Zinsen und Büroverbrauchsmaterial ab- grenzen	0	Abgrenzung einer noch nicht abgerech- neten Dienstleistung sowie Versiche- rungsprämien	0	Jahresabschlussbuchungen (Abgrenzungen)	0

1.5.1.15	Nutzwelle berechnen Mindestumsatz berechnen bei neuem Deckungsbeitrag, um einen vorgegebenen Maximalverlust zu erreichen.	0	Zuordnung zu fixen und variablen Kosten Anspruchsvolle Rechenaufgabe zur Erfolgsermittlung auf Basis der Selbstkosten sowie Entscheidung zwischen zwei Alternativen im Sinne einer Make-Or-Buy-Entscheidung ²	0	Fixe und proportionale Kosten: Entscheiden, ob fix od. variabel, zwei Rechenaufgaben mit fixen/variablen Kosten	-1
1.5.1.7			Lohnabrechnung: Arbeitgeberbeiträge verbuchen Begriff Nettolohn Abzüge BU bzw. NBU in der Lohnabrechnung erklären	0		
1.5.1.8			Abschreibungen indirekt und degressiv verbuchen.	0	direkte Abschreibungen auf Mobilien und Immobilien verbuchen	0
					Insgesamt eher leichte Buchungen, mit Ausnahme GF 7: Verkauf gebrauchtes AV mit Verkaufsgewinn	+1

² Prüfungsaufgabe trifft schulisches Leistungsziel BZWW Weinfeld, da hier keine Grafik verlangt wird; Aufgabe sehr anspruchsvoll, obwohl die Frage nach der Nutzwelle ausbleibt und nur der Erfolg ermittelt wird.

				Saldo vom Bankkonto interpretieren und Tage zählen Abschlussbetreffnis verbuchen Bankkonto aus Sicht des Bankkunden (AG) führen; VerrSt. selbst berechnen, selbst entscheiden, was Guthaben- und Sollzins ist (nach Höhe); Speziell: Obligation (Kursspannweite während der Haltedauer angeben), die zu pari zurückgezahlt wird	0
				BAB in Vorlage ergänzen Vorkostenstelle gemäss Angabe umlegen, Zuschlagssätze gemäss Vorgabe selbst berechnen und Kostenstellen umlegen	0
				Industriebetrieb: Für einen Auftrag (Angabe Verkaufspreis mit MWST sowie Einzelkosten) den Gewinn ermitteln	0
				3stufige ER eines Handelsbetriebes erstellen, die Stufen genannt	+1 ³
				Nachtragsbuchungen: Eigenmietwert von Liegenschaft,	0

³ gemäss Informationsziele mehrstufige ER für Industriebetrieb

1.5.1.11	(in den ersten BiVo 2012-Serien bewusst weggelassen, da Gesetzesgrundlage geändert hat und nicht davon auszugehen ist, dass alle KandidatInnen über die neusten OR-Auflagen verfügen)		Ankreuzaufgabe zu den Bewertungsvorschriften und stille Reserven (Auswirkung auf Erfolg); Begriffsklärung stille Reserven	0		
			Wertschriftenkonto führen und Käufe&Verkäufe verbuchen Kursdifferenzen buchen	0		

Fachbereich Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge

BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Für den ersten Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie). Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig. Im zweiten Teil befinden sich verschiedene, voneinander unabhängige Minicases.	Für den zentralen Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie). Sämtliche hier gestellten Fragen beziehen sich auf ein und denselben Fall. Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig.	Da das KV 1986 das Fachbereich Betriebs- und Rechtskunde kennt, ist dementsprechend auch die Abschlussprüfung so gestaltet. Dabei beinhaltet sie drei Minicases (sog. Sachverhalte) mit Fragen zu BWL und/oder Recht. Zwei „normale Aufgaben“ gestellt.
Die betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge sind nur ein Teilbereich der Prüfung.	Die betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge sind nur ein Teilbereich der Prüfung und befinden sich im zentralen als auch im dezentralen Teil.	Bei der betrachteten Prüfung handelt es sich um eine eigenständige Prüfung aus dem Jahr 1998 mit 100 Punkten und einer Bearbeitungszeit von 60 Minuten.

	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität
1.5.2.1	Nennen von Einflüssen von relevanten Umweltsphären in Bezug auf das Fallbeispiel.	0	Zuordnung von Aussagen zum Fallbeispiel zu den Umweltsphären durch Ankreuzen Aussage aus Medienbericht der der Umweltsphäre zuordnen und begründen	0		
1.5.2.2	Aussagen zu den Anspruchsgruppen als Richtig oder Falsch bezeichnen (mit Fallbezug)	0	.			

1.5.2.3					Eine Ja/Nein Frage: Unternehmensleitbild ist ein wichtiges Dokument für Mitarbeiter und Öffentlichkeit, weil darin das Erscheinungsbild der UG mit Zielsetzungen enthalten sind	-1
1.5.2.4	In der Interpretation des Organigramms Fehler suchen sowie die Konsequenz der Einführung eines Profit Centers beurteilen. Durch Ankreuzen eine externe Beratungsstelle im Organigramm verorten.	-1 ⁴	Nachteil nennen, wenn keine Stabsstelle vorhanden ist. Durch Ankreuzen des Fachbegriffs Gliederungskriterium der Unternehmung bestimmen. Begründen, warum für Fallbeschreibung eine marktorientierte Gliederung sinnvoll ist. In der Theorie die Kongruenz zwischen Aufgaben/Kompetenzen/Verantwortung erklären.	-1 ⁵	Ja/nein Frage zu Organisationsform	0
1.5.2.5	Aussagen den Phasen des Personalmanagements zuordnen.	0	Für die im Fall beschriebene Unternehmung ein Beispiel zur Selbstverwaltung nennen; Für Fallbeschreibung passende Mitwirkungsform der Beschäftigten ankreuzen und begründen.	0	Definition zu leistungsabhängiger Lohnsystem	-1

⁴ Da sich bei dem Begriff der Mehrdimensionalität eingeschlichen hat, welchen es nur bei der Matrixorganisation gibt, würde hier eigentlich eine Abweichung nach oben entstehen. Weder der Prüfung 2011 noch 2015 wurde auf den höheren Kompetenzniveaus (K4 bis K6) unterrichtet und geprüft, weshalb hier, wie in Kapitel 3.4.1.1 schon begründet, die Ziffer 2 als passenderes Kompetenzniveau zu sehen wäre.

⁵ Da sich bei dem Begriff der Mehrdimensionalität eingeschlichen hat, welchen es nur bei der Matrixorganisation gibt, würde hier eigentlich eine Abweichung nach oben entstehen. Weder der Prüfung 2011 noch 2015 wurde auf den höheren Kompetenzniveaus (K4 bis K6) unterrichtet und geprüft, weshalb hier, wie in Kapitel 3.4.1.1 schon begründet, die Ziffer 2 als passenderes Kompetenzniveau zu sehen wäre.

1.5.2.6	Markt- und Produktziele für den Fall formulieren.	0	Richtig-Falsch-Aussage zur Marktsegmentierung, für den Fall passende direkte und indirekte Absatzwege nennen	0	Ja/Nein Frage zu Markt-und Produktziele	0
1.5.2.7	Fehler in einem Text zu einem konkreten Produkt und dessen Marketing Mix markieren Aussagen zum Marketing-Mix die vier Ps zuordnen. Bei einem konkreten Flyer beurteilen, ob und warum suggestive/informative Elemente verwendet wurden.	0	AIDA-Formel auf Werbeplakat anwenden Richtig-Falsch-Aussagen zu den 4 Ps bzw. Marktstellung.	0	Ja/Nein Frage zu direkter Absatz	0

1.5.2.8	Fachbegriff Unterversicherung auf beschriebene Situation nennen Richtig-Falsch-Aussagen zu Versicherungen Sachverhalten passende Versicherungen zuordnen.	-1 ⁶	Zuordnung Haftpflichtversicherung zu den Kategorien Personen- Sach- und Vermögensversicherungen Für Fallbeschreibung begründen, warum Teilkasko sinnvoller als Vollkaskoversicherung ist Durch Ankreuzen betroffene Versicherung für Fallbeschreibung bestimmen	-1 ⁷	Ja/Nein Frage zu Haftpflichtversicherung	0
1.5.2.9	Beschriebenen Finanzierungsmassnahmen Finanzierungsarten zuordnen. Vor- und Nachteile von Aktien und Obligationen für einen konkreten Fall nennen, Ankreuzaufgabe zu Anlageziele	0 0			Eigenmittel berechnen bei vorgegebenem Fremdfinanzierungsgrad Unterscheidung zwischen Aktie und Anleiheobligation anhand selbst gewählten Merkmale	0

⁶ kein „Versicherungsvorschlag anhand von Fallbeschreibung“

⁷ Da sich bei dem Begriff der Mehrdimensionalität eingeschlichen hat, welchen es nur bei der Matrixorganisation gibt, würde hier eigentlich eine Abweichung nach oben entstehen. Weder der Prüfung 2011 noch 2015 wurde auf den höheren Kompetenzniveaus (K4 bis K6) unterrichtet und geprüft, weshalb hier, wie in Kapitel 3.4.1.1 schon begründet, die Ziffer 2 als passenderes Kompetenzniveau zu sehen wäre.

1.5.2.10			Aus Diagramm und Fallbeschreibung Schlussfolgerung hinsichtlich Besucherzahl ableiten Netzwerk erstellen	⁸		
1.5.2.11	Finanzierungsvorgang in Bilanz eintragen. Aufgaben in Stelleninserat den Bereichen Ausführen, Entscheiden und Planen zuordnen und begründen.	0				

Nicht einzuordnende Aufgaben:

KV 1986 sieht eine Aufgabe zu den verschiedenen Schweizerischen Banktypen vor, was BiVo 2012 nicht vorsieht. Das Schwierigkeitsniveau zwischen Prüfung und Leistungsziel stimmt überein.

Zudem beinhaltet die Prüfung zum KV 1986 eine Aufgabe zu einer Unternehmensgründung, wobei drei Problembereiche genannt werden sollten, welche in der Vorabklärungsphase zu analysieren sind. Dieses Themabereich wird weder in KV 1986 noch in BiVo 2012 als Leistungsziel vorgesehen.

⁸ Diese Aufgabe bezieht sich auf die im Kompetenzwürfel geforderten Methodenkompetenzen.

Fachbereich Recht und Staat

BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Für den ersten Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie). Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig. Im zweiten Teil befinden sich verschiedene, voneinander unabhängige Minicases.	Für den zentralen Teil gibt es eine umfangreiche Dokumentation (Fallstudie). Sämtliche hier gestellten Fragen beziehen sich auf ein und denselben Fall. Das sorgfältige Studieren der Dokumentation ist für die Lösung notwendig.	Die Prüfung zu Staatskunde besteht aus 15 Fragen, wobei keine Fälle enthalten sind. Es handelt sich um Kurzfragen.
Recht und Staat ist nur ein Teilbereich der Prüfung.	Recht und Staat ist nur ein Teilbereich der Prüfung und befinden sich im zentralen als auch im dezentralen Teil. Die Staatskunde befindet sich nur im dezentralen Teil.	Bei der betrachteten Prüfung handelt es sich um eine eigenständige Prüfung aus dem Jahr 1998 mit 100 Punkten. Die Bearbeitungszeit ist nicht angegeben, aber gemäss dem Prüfungsumfang lässt sich vermuten, dass diese 90 Minuten beträgt.

	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität
1.5.3.10	Auf Fallbeschreibung erhobene Steuer bezeichnen und direkt/indirekt ankreuzen Richtig/Falsch-Aussagen; Fachbegriff Steuerprogression	0			Punkte welche man bei der MwSt beachten müsse in Bezug zum Fall	0

1.5.3.1	Ankreuzaufgabe zu Volksinitiativen		Wahlverfahren den Behörden durch ankreuzen zuordnen Wahllisten abändern Parteistimmen berechnen Durch Ankreuzen bestimmen, bei welchem Sachverhalt Referendum obligatorisch oder fakultativ ist Frist und Anzahl Unterschriften nennen für fak. Referendum Beurteilen, ob ein neues Gesetz gemäss Situationsbeschreibung angenommen wurde oder nicht.	0	Vier Pflichten eines CH-Bürgers nennen und erklären Grundrechte aufzählen Lückenaufgabe zu Gewaltentrennung und Beschreibung von Aufgaben von Landesregierung Vor- und Nachteile vom Majorz-Wahlverfahren	0
1.5.3.3					Begriffserklärung von Ungerechtfertigte Bereicherung ⁹	1
1.5.3.5	Einfacher Fall zum Lieferungsverzug; Falllösung mit Gesetzesartikel und Tatbestandsmerkmalen. Gattungs- und Speziesware anhand von einem Beispiel beurteilen.	0	Erläuterung, warum Minderung für eine mangelhafte Lieferung im Fallbescheid sinnlos ist.	0	Allgemeine Ja/Nein Fragen zu Kaufvertrag; Einfacher Fall zu Kaufvertrag mit Fragen zu Verzug des Käufers	0

⁹ Weder Ungerechtfertigte Bereicherung noch unerlaubte Handlung werden in KV 1986 aufgeführt

1.5.3.4	Entstehungszeitpunkt eines Kaufvertrages beurteilen.	0	Bestellung über das Internet durch ankreuzen als Antrag/Annahme/Widerruf bezeichnen und begründen Ankreuzaufgabe zu Mahn-/Verfalltags- und Fixgeschäft Erfüllungsort für einfachen Fallbeschreibung mit Gesetzbuch bestimmen Aufgrund von kurzem Fallbeschreibung Kausalhaftung begründen. Verjährung von Mietzinsforderungen	0		
1.5.3.1	Zeitpunkt des Eigentumsübergangs beurteilen.	0	Fachbegriffe zu Behörden z.B. vereinigte Bundesversammlung nennen und durch Ankreuzen Funktionen des Bundesrates bestimmen.	-1		
1.5.3.6	Kündigungstermin mit Gesetz bestimmen, Fall zur Sorgfaltspflicht des Arbeitnehmers mit Rechtsfolge fristloser Kündigung	0	Zulässigkeit ausgewählter Abschnitte (z.B. Kündigungsfrist) eines abgedruckten Arbeitsvertrags beurteilen, mit dem Gesetz belegen.	0	Arbeitsvertrag korrigieren	0
1.5.3.11	Ankreuzaufgabe zu den Güterständen	0	Richtig-Falsch-Aussagen zur Ehe Güterrechtliche Ansprüche bei Errungenschaftsbeteiligung berechnen.	0		
1.5.3.7	Fragen mit Gesetzesartikel zur Höhe der Mietkaution, Mängel an der Mietsache und Formvorschriften einer Mietzinserhöhung	0	Bedingungen Verweigerung Untermiete beschreiben, Kündigungstermin für Fallbeschreibung ermitteln. Nutzen des Sicherungsmittels Retentionsrecht beurteilen	0		

1.5.3.12	Bestimmung der nach Gesetz erbberechtigten Personen, Berechnung von deren Anteilen (Brüche und CHF), einfache Berechnung zum Pflichtteil	0	Fachausdruck Nachlass nennen Benennen und Berechnung der gesetzlichen Ansprüche aufgrund eines beschriebenen Kurzfalles Fachbegriff Herabsetzungsklage und Gesetzesartikel nennen	0		
1.5.3.9	Aussagen zum Handelsregistereintrag einer AG als Richtig/Falsch beurteilen und verbessern. Nennen von Wirkungen des Handelsregistereintrages. Fragen zur abgedruckten Mitteilung des SHAB mit Fallbezug.	0	Mit Hilfe des Gesetzbuchs die Gesetzeskonformität der Statuten überprüfen Vorteile für die im Fall beschriebene Unternehmung nennen, welche sich im Zuge einer Transformation zu einer AG ergaben. Richtig-Falsch-Aussagen zur GmbH Frage zur Revisionspflicht der beschriebenen GmbH unter Angabe der relevanten Gesetzesartikel und Hinweis auf die relevante Information in der Dokumentation	0	Kriterien für die Wahl einer Rechtsform benennen und Begründen Kreuzaufgaben zu Einzelunternehmen, Kollektivgesellschaft und AG	+1
1.5.3.2			Rechtsquelle für ortsübliche Termine nennen.	0	Absolute Mehr ausrechnen Lückentext über Gesetzeslücken Ja/Nein Fragen zum Verfahren von Bundesverfassungsänderungen ¹⁰	0 -1

¹⁰ Im Bildungsreglement 1986 wird lediglich von „Aufgabenteilung zwischen Verfassung, Gesetze und Verordnung darstellen“ gesprochen. Änderungen in der Verfassung wären damit nicht „QV-relevant“.

1.5.3.8			Betreibungsort sowie Betreibungsart für Fall bestimmen Rechtsmittel beschreiben, um Betreuung abzuwenden	0	Ja/Nein Frage zu Betreuung ¹¹ Definition zu Kollokationsverfahren	1
---------	--	--	---	---	---	---

Nicht einzuordnende Aufgaben:

Die Prüfung zum KV 1986 beinhaltet eine Aufgabe zu den Wirkungen von Berichterstattung von Massenmedien und internationale Organisationen, welche zu keinem der Leistungsziele in der BiVo 2012 einzuordnen ist. Auch hier stimmt das Schwierigkeitsniveau bei der Prüfung mit demjenigen der Leistungsziele überein.

¹¹ Der Begriff Betreuung bzw. Kollokationsverfahren wird im KV 1986 nicht erfordert

Fachbereich Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge

BiVo 2012	NKG 2003	KV 1986
Im zweiten Teil befinden sich verschiedene, voneinander unabhängige Minicases, in welchen sich auch die gesamtwirtschaftlichen- und gesellschaftlichen Fragestellungen befinden.	Die volkswirtschaftlichen Fragestellungen befinden sich lediglich in den dezentralen Prüfungen. Es handelt sich um Kurzfälle, aber auch um Kurzfragen.	Die Prüfung zur Volkswirtschaftslehre besteht aus 8 Fragen, wobei keine Fälle enthalten sind. Es handelt sich um Kurzfragen.
		Bei der betrachteten Prüfung handelt es sich um eine eigenständige Prüfung aus dem Jahr 1998 mit 100 Punkten. Die Bearbeitungszeit ist nicht angegeben, aber gemäss dem Prüfungsumfang lässt sich vermuten, dass diese 90 Minuten beträgt.

	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität	Umsetzung des Leistungsziels in der Prüfung (Grobbeschreibung)	Zielkompatibilität
1.5.4.1	Zu Individualbedürfnis passende Kollektivbedürfnisse nennen	0			Bedeutung von Boden für Produktion und Nation Ja/Nein Fragen zu Investition ¹²	0

¹² Der Begriff Investitionen wird in KV 1986 nicht erwähnt.

1.5.4.2	Ankreuzaufgabe zu den Elementen des einfachen Wirtschaftskreislaufes	0				
1.5.4.3	Reaktion des Preises/der Menge auf einer Verschiebung der Angebotskurve inkl. Einzeichnen in das Diagramm	0			Beschreibung der Beziehung zwischen Schulzeit und Sozialprodukt Definitionsfrage zu Markvolume	0 -1
1.5.4.4	Ursache für den Strukturwandel nennen, Folge für bzw. Rat an das betroffene Unternehmen nennen, um den Strukturwandel zu bewältigen	0	Drei Indikatoren neben BIP zur Analyse der Wirtschaftslage nennen Ankreuzaufgabe zu Wachstum (lediglich 3 Aussagen von 14)	-1 0		
1.5.4.5	Ankreuzaufgabe zu Veränderung ausgewählter Indikatoren in Rezession Ankreuzaufgabe zu Rezession	0	Begriffsdefinition Konjunktur und Messgrösse Rezession Phasen zum Konjunkturzyklus und drei Massnahmen zur Erholung von einer Rezession nennen. Ankreuzaufgabe zu Konjunktur (lediglich 4 Aussagen von 14)	-1 0		0

1.5.4.7	Begriff Globalisierung erklären/definieren	-1			Ankreuzaufgabe zu internationalen Kapitaltransaktionen Ja/Nein Fragen zu Ursachen und Folgen von Globalisierung ¹³	0 1
1.5.4.8	Aussagen zu Arbeit/Arbeitslosigkeit ankreuzen ¹⁴	+1	Aussage zur strukturellen Arbeitslosigkeit durch Kreuz als richtig oder falsch kennzeichnen ¹⁵	+1		
1.5.4.9	Ankreuzaufgabe zu Folgen einer Deflation.	0	Ankreuzaufgabe zu Geldwertstörungen Aussagen zu Geldpolitik als richtig markieren	0	Fragen zu den Folgen von Inflation Frage zu Beeinflussung von Landesindex und Ja/Nein Fragen zu Auswirkungen	0
1.5.4.10	Aufgrund beschriebener Lebenssituation die staatliche Leistung nennen ¹⁶	+1	Begriff Umlageverfahren bei der ALV erklären.		Offene Fragen zu sozialer Ausgleich ¹⁷ : Begriff, Ziel und mittel	

¹³ Der Begriff Globalisierung wird im KV 1986 nicht erwähnt

¹⁴ Der Begriff „working poor“ ist im Leistungszielkatalog bzw. gemäss der Begriffsliste nicht verlangt

¹⁵ Arten der Arbeitslosigkeit nicht in den regionalen Leistungszielen vorhanden

¹⁶ Gemäss dem Leistungsziel ist nur das 3-Säulen-System relevant.

¹⁷ Der Begriff sozialer Ausgleich wird in KV 1986 nicht erwähnt

1.5.4.11	Ankreuzaufgabe zu Massnahmen der SNB zur Bekämpfung einer Deflation	0	Begriff und Wirkung der lockeren Geldpolitik erklären; Zuständige Institution für Geldpolitik nennen Richtig-Falsch-Aussagen zur Geldpolitik bzw. Markieren der richtigen Aussagen	0	Beschreibung des Geldschöpfungsprozesses;	0
1.5.4.12	Umweltbelastung beim Konsum eines Nahrungsmittels sowie Spannungsfeld Ökonomie und Ökologie anhand eines konkreten Beispiels beschreiben, Wirkung Lenkungsabgabe auf Fallbeschreibung erläutern	0	Zwei Beispiele für erneuerbare/nicht-erneuerbare Energieträger nennen Zwei unterschiedliche Vor- und Nachteile von Atomkraftwerken und Solaranlagen nennen	-1	Kraftwerkstypen anhand von vorgegebenen Kriterien miteinander vergleichen Drei Vorteilen von Erdgas gegenüber Kohle und Öl nennen Alternativenenergien: Herstellung, technische Voraussetzungen, Unterscheidung Solarzelle und Sonnenkollektor	0
1.5.4.13	Aussagen den Bundesratsparteien zuordnen.	0	Regierungsparteien in das Links-Rechts-Schema einordnen	0	Benennung von 4 Bundesratsparteien Aufgaben von Gewerkschaften ¹⁸ zu Gunsten von Arbeitnehmern nennen Ja/Nein Fragen zur Partei FDP	-1 -1

¹⁸ Der Begriff Gewerkschaften wird in KV 1986 nicht erwähnt

Wirtschaftsgeografie

Unter KV 1986 spielte die Wirtschaftsgeografie mit 40 Lektionen noch eine relativ wichtige Rolle. Mit Ausnahme des Themas Energie, sind alle dazugehörigen Themen verschwunden. Wie bereits in Kapitel 4.1.1.3 beschrieben, zählte auch hier, analog zu Volkswirtschaftslehre und Staatskunde, die Erfahrungsnote. Für Lernende ohne Erfahrungsnote liegen allerdings auch Prüfungen vor. Folgende Inhalte werden in der betrachteten Prüfung aus dem Jahr 1998 auf dem Kompetenzniveau 1 und 2 abgeprüft:

- ➔ Definition der Wirtschaftsgeografie
- ➔ Merkmale eines Naturraumes, um wirtschaftlichen Nutzen zu stiften
- ➔ Lückentext zu Weltbevölkerung und Ernährung
- ➔ Einen Werbespruch eines Segelschiffvereins mithilfe des Meteorologiewissens interpretieren.
- ➔ Vor- und Nachteile der Binnenlage der Schweiz nennen.
- ➔ Aussagen zur Weltzeit und Datumsgrenze als richtig/falsch kennzeichnen
- ➔ Fragen zu einer Grafik (Anbau und Ernte von Winterweizen) beantworten
- ➔ Regionen auf einer Weltkarte benennen und die dort angebauten Genussmittel nennen
- ➔ Zu den Endprodukten Aluminium, Naturgummi und Kunststoff den jeweiligen Rohstoff nennen.
- ➔ Geringere Umweltschädigung der Holzwirtschaft in Skandinavien als jene im Regenwald begründen

