

Die Reform der kaufmännischen Grundbildung (EFZ 2023)

Erste Erkenntnisse, Kontroversen und offene Fragen nach der ersten Qualifikationssession 2026

Dokumentationsübersicht und kritische Analyse

Version 2.1 – 12. August 2026

Chantal Donzé, Prof. Economie et Droit, Gymnasium und Vollzeit KV Lehre mit integrierten Matura in Yverdon-Les-Bains (VD) & ChatGPT, Version eduvaud.ch

Leitmotiv: weder dafür noch dagegen – ganz im Gegenteil, ganz nach waadtländischer Weisheit. Original Version auf Französisch.

Vorwort

Die 2023 in Kraft getretene Reform der kaufmännischen Grundbildung stellt einen tiefgreifenden Wandel einer der wichtigsten Berufsbildungen der Schweiz dar. Die erste nach den neuen Vorgaben ausgebildete Kohorte hat ihre Ausbildung 2026 abgeschlossen und an den ersten vollständig nach dem neuen System durchgeführten Qualifikationsverfahren teilgenommen.

Diese erste grosse Bewährungsprobe hat zahlreiche Reaktionen ausgelöst, und zwar von Lehrpersonen, Lernenden, Lehrbetrieben, Berufsverbänden, Behörden und Medien. Die Einschätzungen fallen nicht einheitlich aus. Einige heben die Möglichkeiten einer stärker auf Kompetenzen und berufliche Realitäten ausgerichteten Ausbildung hervor. Andere weisen auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung hin, insbesondere auf den Arbeitsaufwand, die Leistungsbeurteilung sowie den Einsatz digitaler Instrumente und künstlicher Intelligenz.

Das vorliegende Dokument verfolgt daher weder das Ziel, die Reform zu verteidigen, noch sie zu verurteilen. Es stellt die ersten Erfahrungen den bisher verfügbaren Daten gegenüber und versucht dabei, so weit wie möglich zwischen gesicherten Fakten, Einschätzungen der Beteiligten und weiterhin offenen Fragen zu unterscheiden.

Diese Unterscheidung ist umso wichtiger, als die erste Qualifikationssession 2026 zwar einen bedeutenden Meilenstein darstellt, aber noch keine vollständige statistische Beurteilung der Auswirkungen der Reform erlaubt. Erste quantitative Daten werden erst jetzt verfügbar, während ein grosser Teil der Debatte weiterhin auf Erfahrungen aus der Praxis beruht.



Ziel ist somit eine dokumentierte Bestandsaufnahme: Welche Ziele verfolgte die Reform, wie wurde sie umgesetzt, was berichten die verschiedenen Akteure und was lässt sich aus den ersten Daten tatsächlich ableiten?

1. Einleitung

Der Beruf Kaufmann/Kauffrau nimmt im schweizerischen Berufsbildungssystem eine zentrale Stellung ein. Er ist in zahlreichen Wirtschaftsbranchen vertreten und bereitet auf Tätigkeiten in privaten Unternehmen ebenso wie in öffentlichen Verwaltungen und gemeinnützigen Organisationen vor.

Die Veränderungen der kaufmännischen Berufe haben jedoch die Anforderungen an diese Ausbildung tiefgreifend verändert. Die Digitalisierung von Prozessen, neue Formen der Zusammenarbeit, die Entwicklung der Informationstechnologien, die zunehmende Verarbeitung von Daten und die Veränderung administrativer Aufgaben machten nach und nach eine grundlegende Überarbeitung der Ausbildung notwendig.

Die neue Verordnung über die berufliche Grundbildung Kaufmann/Kauffrau EFZ und der dazugehörige Bildungsplan haben eine Organisation eingeführt, die auf Handlungskompetenzbereichen (HKB) beruht. Berufliche Situationen nehmen nun sowohl im Lernen als auch in den Qualifikationsverfahren eine zentrale Stellung ein. Gleichzeitig ist die Digitalisierung stärker in die Ausbildung und in die Prüfungen integriert.

Die Veränderung betrifft damit nicht nur die vermittelten Inhalte. Sie verändert auch die Gestaltung des Unterrichts, die Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten – Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse – sowie die Art und Weise, wie erworbene Kompetenzen beurteilt werden.

Die Reform wurde zudem über mehrere Jahre vorbereitet. Bereits ab 2021 waren Lehrpersonen zusätzlich zu ihrer regulären Tätigkeit an den Vorbereitungsarbeiten beteiligt, insbesondere an der Entwicklung neuer Lernarrangements, von Unterrichtsmaterialien und von Formen der Leistungsbeurteilung. Dies geschah in einer für die Berufsfachschulen besonders anspruchsvollen Zeit, die von zwei Jahren geprägt war, in denen die COVID-19-Pandemie wiederholt Anpassungen erforderlich gemacht hatte.

Die Einführung der neuen Ausbildung war deshalb weit mehr als eine einfache Änderung des Lehrplans. Für die direkt Beteiligten war sie ein Transformationsprozess, der mehrere Jahre vor dem Eintritt der ersten Kohorte begonnen hatte.

Die Lernenden, die ihre Ausbildung 2023 begonnen hatten, schlossen sie 2026 ab. Ihre Qualifikationsverfahren bilden somit den ersten Zeitpunkt, zu dem das neue Gesamtsystem beobachtet werden kann: Unterricht nach Handlungskompetenzbereichen, Zusammenspiel der drei Lernorte, neue Formen der Leistungsbeurteilung und digitale Prüfungen.

Gleichzeitig hat sich die öffentliche Debatte intensiviert. Die für die Reform verantwortlichen Organisationen betonen vor allem die stärkere Ausrichtung an der Berufswelt und die Möglichkeiten eines stärker kompetenzorientierten Ansatzes. Lehrpersonen, Berufsverbände, Schulleitungen und politische Vertreterinnen und Vertreter haben daneben Vorbehalte geäußert, insbesondere hinsichtlich des Arbeitsaufwands, der Stellung des Fachwissens und der Frage, ob die neuen Qualifikationsverfahren die individuelle Leistung zuverlässig erfassen können.

Das vorliegende Dokument folgt dieser Entwicklung in ihrer zeitlichen Abfolge. Zunächst werden die Vorbereitung und die Umsetzung der Reform betrachtet, danach die Erfahrungen der wichtigsten Akteure. Anschliessend werden diese Elemente miteinander in Beziehung gesetzt, bevor die ersten verfügbaren quantitativen Daten betrachtet werden.

Diese Vorgehensweise soll eine häufige Verwechslung vermeiden: Die von den Akteuren geäußerten Kritikpunkte sind wichtige Informationen über die Umsetzung, stellen aber noch keinen statistischen Nachweis für die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit der Reform dar.

2. Von der Vorbereitung zur ersten Kohorte: eine langfristige Reform

Die Reform der kaufmännischen Grundbildung ist das Ergebnis eines Prozesses, der mehrere Jahre vor dem Eintritt der ersten Kohorte in die Ausbildung begonnen hatte. Die Arbeiten wurden von den Partnern der Berufsbildung unter der Koordination des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) durchgeführt, unter Beteiligung der Organisationen der Arbeitswelt, der Kantone, der Berufsfachschulen und weiterer betroffener Akteure.

2.1 Eine lange vor 2023 vorbereitete Reform

Die offizielle Chronologie vermittelt zunächst ein Bild des Prozesses: Vorarbeiten ab 2019, Konsultation der Partner im Jahr 2020, Verabschiedung der neuen Vorgaben, Vorbereitung ihrer Umsetzung und schliesslich der Eintritt der ersten Kohorte in die reformierte Ausbildung im Jahr 2023.

Diese institutionelle Chronologie gibt jedoch den in den Schulen geleisteten Aufwand nicht vollständig wieder.

Bereits ab 2021 waren Lehrpersonen an der konkreten Vorbereitung der Reform beteiligt. Sie entwickelten und erprobten neue Lernarrangements, überlegten, welche Kompetenzen entwickelt werden sollten, erarbeiteten Unterrichtsmaterialien und wirkten an der Vorbereitung der künftigen Formen der Leistungsbeurteilung mit. Diese Arbeiten erfolgten zusätzlich zu ihrer regulären Tätigkeit.

Diese Präzisierung ist wichtig, um die später erneut aufgegriffene Frage des Arbeitsaufwands zu verstehen. Für die beteiligten Lehrpersonen begann die Veränderung

nicht erst mit dem Eintritt der ersten Lernenden in die reformierte Ausbildung. Sie hatte bereits vorher begonnen.

Auch der Kontext, in dem diese Vorbereitungsarbeiten stattfanden, muss berücksichtigt werden. In den Jahren 2021 und 2022 kamen die Schulen aus einer besonders belastenden Pandemiephase. Fern- und Hybridunterricht, wiederholte organisatorische Anpassungen, Abwesenheiten sowie die pädagogischen und menschlichen Folgen der Krise hatten die Lehrpersonen bereits stark beansprucht.

Die Reform traf somit auf bereits stark belastete berufliche Rahmenbedingungen.

Dies stellt die Angemessenheit der verfolgten Ziele nicht infrage. Es hilft lediglich zu verstehen, weshalb die Frage nach den Ressourcen und der für die Veränderung benötigten Zeit in den späteren Rückmeldungen der Lehrpersonen so deutlich hervortritt.

2.2 Eine Veränderung, die alle drei Lernorte betrifft

Die Reform betrifft nicht nur die Berufsfachschulen. Ihr Grundgedanke besteht gerade darin, das Zusammenspiel von Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen zu stärken. Kompetenzen sollen in möglichst praxisnahen Situationen entwickelt und anschliessend zwischen den verschiedenen Lernorten vertieft und übertragen werden.

Damit verändert sich auch die Art und Weise, wie die drei Lernorte ihre Verantwortung wahrnehmen. Der Lehrbetrieb ist nicht mehr nur der Ort, an dem die Lernenden das in der Schule Gelernte anwenden. Die im beruflichen Alltag gemachten Erfahrungen sollen selbst zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen.

Das Portfolio übernimmt dabei insbesondere eine verbindende Funktion zwischen den verschiedenen Lernorten. Es ermöglicht, Erfahrungen aus dem Lehrbetrieb festzuhalten und später in anderen Lernkontexten wieder aufzugreifen.

Dieser Ansatz kann eine echte Stärke der Reform darstellen. Er entspricht dem Grundgedanken der dualen Berufsbildung: Man lernt im Handeln, gewinnt aber auch dadurch, dass man das Erlebte reflektiert und die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Situationen übertragen kann.

Er setzt allerdings eine wichtige Bedingung voraus: Die drei Lernorte müssen tatsächlich zusammenarbeiten und ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen. Ohne diese Zusammenarbeit besteht die Gefahr, dass die angestrebte Verbindung zwischen Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen eher eine Absicht als gelebte Realität bleibt.



2.3 Der Übergang: anders vorbereiten, ohne die reguläre Ausbildung zu unterbrechen

Das Jahr vor dem Eintritt der ersten Kohorte war somit von intensiven Vorbereitungen geprägt: Weiterbildung der Lehrpersonen, Entwicklung neuer Lehrmittel, Anpassung der Lehrpläne und Vorbereitung der künftigen Qualifikationsverfahren.

Die Veränderung bestand nicht einfach darin, einige Dokumente auszutauschen oder einzelne Inhalte anzupassen. Der Ansatz nach Handlungskompetenzbereichen erforderte, die Gestaltung von Unterrichtssequenzen und Leistungsbeurteilungen neu zu denken. Die traditionellen Grenzen zwischen den Fächern wurden weniger sichtbar, während die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an Bedeutung gewann.

Die ersten Erfahrungsaustausche des VLKB im Jahr 2024 machten genau diese Dimension sichtbar. Rund fünfzig Lehrpersonen aus zwölf Kantonen und dreissig Schulen nannten unter den wichtigsten Herausforderungen insbesondere den für die Umsetzung benötigten Zeitaufwand, die Abgrenzung der Handlungskompetenzbereiche, die Interpretation der Lernziele, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Anpassung der Leistungsbeurteilungen.

Dieselben Lehrpersonen sahen allerdings auch Vorteile, insbesondere eine stärkere Interdisziplinarität und eine bessere Verankerung in der Berufspraxis. Ihre Rückmeldungen lassen sich daher nicht auf eine Ablehnung der Reform reduzieren.

Dieser Punkt wird für die weitere Analyse wichtig sein: Schwierigkeiten bei der Umsetzung bedeuten nicht automatisch eine Ablehnung der Ziele der Reform.

2.4 2023–2026: von der Umsetzung zur ersten Bewährungsprobe

Die erste Kohorte begann ihre Ausbildung im August 2023. In den folgenden drei Jahren wurden die neuen Vorgaben schrittweise in den Schulen, Lehrbetrieben und überbetrieblichen Kursen umgesetzt.

Diese Zeit war zugleich eine Lernphase für diejenigen, die die Reform in die Praxis umsetzen mussten. Lernarrangements wurden angepasst, Unterrichtsmaterialien entwickelt und die neuen Praktiken nach und nach gefestigt.

Die erste Session der Qualifikationsverfahren im Frühjahr und Sommer 2026 ist deshalb weniger ein Anfang als ein erster Abschluss eines mehrere Jahre dauernden Prozesses.

Zum ersten Mal können gleichzeitig beobachtet werden:

- eine Kohorte, die ihre gesamte Ausbildung nach den neuen Vorgaben absolviert hat;
- die neuen Formen der Leistungsbeurteilung;
- die ersten digitalen schulischen Abschlussprüfungen in grossem Umfang;
- der Einsatz digitaler Ressourcen und von KI in einem Qualifikationskontext;

- und das Zusammenspiel der drei Lernorte.

Diese erste vollständige Erfahrung erklärt, weshalb die öffentliche Debatte im Sommer 2026 intensiver wurde.

Zeitleiste – von der Vorbereitung zur ersten Qualifikationssession

2019 → Fortführung und Abschluss der vorbereitenden Arbeiten an der Reform.

2020 → Konsultation der Partner der Berufsbildung zu den neuen Vorgaben.

2021 → Fortführung der Konzeption der Reform und konkrete Beteiligung von Lehrpersonen an den Vorbereitungsarbeiten zusätzlich zu ihrer regulären Tätigkeit.

2021–2022 → Pädagogische und organisatorische Vorbereitung im weiterhin stark von der COVID-19-Pandemie geprägten Kontext.

2022–2023 → Weiterbildung der Lehrpersonen, Entwicklung der Lehrmittel, Anpassung der Lehrpläne und Vorbereitung der neuen Qualifikationsverfahren.

August 2023 → Eintritt der ersten Kohorte in die Ausbildung nach den neuen Vorgaben.

2023–2026 → Schrittweise Umsetzung der Reform in Schulen, Lehrbetrieben und überbetrieblichen Kursen.

2024 → Erste nationale Erfahrungsaustausche zwischen Lehrpersonen; pädagogische Vorteile und Umsetzungsschwierigkeiten werden bereits sichtbar.

Frühjahr–Sommer 2026 → Erste Session der Qualifikationsverfahren nach der neuen Ausbildung.

Juni 2026 → Rund 10 000 Kandidatinnen und Kandidaten absolvieren erstmals die schulischen Abschlussprüfungen vollständig digital nach den Prinzipien Open Book und Open Internet.

Sommer 2026 → Erste öffentliche Stellungnahmen und Reaktionen von Lehrpersonen, Berufsverbänden und politischen Verantwortlichen; erste kantonale Daten verfügbar.

Quellen des Kapitels 2

- SBFI, Verordnung über die berufliche Grundbildung Kaufmann/Kauffrau EFZ.
- SBFI, Dokumentation zur Reform.
- SKKAB, Dokumentation und Informationen zur Reform der kaufmännischen Grundbildung.
- Offizielle Reformplattform, die-reform.ch / la-reforme.ch.
- Kanton Zürich, Dokumentation zur Umsetzung der Reform.
- VLKB, Erfahrungsaustausch KV-Reform, 30. Oktober 2024.

- Hohl, Wegmüller, Hämmerle & Basile, Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz, 2023.

3. Erste Erkenntnisse aus den Reaktionen der Akteure

Nachdem die erste Kohorte ihre Ausbildung 2026 abgeschlossen hat, verfügen die verschiedenen Akteure inzwischen über genügend lange Erfahrungen, um einen ersten Blick auf die Reform zu werfen. Die gesammelten Reaktionen bilden jedoch keine einheitliche Front. Die Organisationen, welche die Reform tragen, betonen vor allem ihre Übereinstimmung mit den Veränderungen der Arbeitswelt und die stärkere Praxisorientierung. Lehrpersonen und andere Akteure aus der Praxis erkennen mehrere dieser Ziele an, weisen aber zugleich auf konkrete Umsetzungsschwierigkeiten hin.

Die Debatte dreht sich somit weniger um die Notwendigkeit, die kaufmännische Ausbildung anzupassen, als um die Frage, wie diese Anpassung umgesetzt wurde und welche Voraussetzungen für ihren Erfolg notwendig sind.

3.1 Handlungskompetenzbereiche: die Ausbildung näher an die Praxis bringen, ohne Wissen zu verlieren

Eine der sichtbarsten Veränderungen betrifft die Organisation des Unterrichts rund um die Handlungskompetenzbereiche (HKB). Ziel ist es nicht mehr, das Lernen in erster Linie nach getrennten Fächern zu organisieren, sondern es an beruflichen Situationen auszurichten, in denen unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen gleichzeitig mobilisiert werden müssen.

Für die Befürworter der Reform soll dieser Ansatz die Schule näher an die Realität der Arbeitswelt bringen. Das SBFI und die SKKAB betonen, dass die Lernsituationen den Lernenden ermöglichen sollen, Kompetenzen zu entwickeln, die sie in unterschiedlichen beruflichen Kontexten einsetzen können.

In der Praxis fällt das Bild differenzierter aus.

Die vom VLKB 2024 organisierten Austausche zeigten Schwierigkeiten bei der Abgrenzung der Handlungskompetenzbereiche, der Interpretation der Lernziele, der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien und der Leistungsbeurteilung. Gleichzeitig nannten die Lehrpersonen positive Auswirkungen: mehr Interdisziplinarität und eine stärkere Verankerung in der Berufspraxis.

Die wiederkehrendste Kritik richtet sich somit nicht unbedingt gegen den Kompetenzansatz an sich, sondern gegen den Aufwand, der erforderlich ist, damit er praktisch funktioniert.

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Sichtbarkeit der traditionellen Fächer. Mehrere von SRF, der Neuen Zürcher Zeitung und Transfer befragte Lehrpersonen bedauern, dass

Wirtschaft, Recht oder Sprachen weniger unmittelbar erkennbar sind, wenn sie in umfassendere berufliche Situationen integriert werden.

Die Debatte lässt sich daher nicht auf eine Entscheidung zwischen «Wissen» und «Kompetenzen» reduzieren. Die Befürworter der Reform betonen selbst, dass fachliche Kenntnisse weiterhin unverzichtbar sind, nun aber stärker in beruflichen Situationen mobilisiert werden.

Die Frage ist vielmehr, wie diese beiden Elemente zusammenfinden: Wie lassen sich ausreichend strukturierte Kenntnisse erhalten und gleichzeitig in konkreten Situationen anwenden? Und vor allem: Welche Folgen hat die für die neuen HKB eingesetzte Zeit, wenn dadurch weniger Zeit für andere Lerninhalte zur Verfügung steht?

Die ersten Rückmeldungen nennen insbesondere die mögliche Verwässerung der Sprachkompetenzen. Dieselbe Frage lässt sich – ohne dem Ergebnis vorzugreifen – auch auf Wirtschaftlichkeitsrechnung, Rechnungswesen, Recht und Wirtschaft ausweiten. Es geht weniger darum, Fächer und Kompetenzen gegeneinander auszuspielen, als darum zu prüfen, ob die neu trainierten Kompetenzen so definiert und gewichtet sind, dass die für ihre berufliche Anwendung notwendigen Kenntnisse erhalten bleiben.

Die ersten Erfahrungen erlauben noch keine empirische Antwort auf diese Frage. Keine verfügbare Studie zeigt derzeit auf schweizerischer Ebene, dass die Organisation nach HKB die beruflichen Kompetenzen tatsächlich verbessert oder dass sie zu messbaren Verlusten in den betroffenen Fachbereichen führt.

Was sich aus den Quellen festhalten lässt

- Stärke: grössere Nähe zu beruflichen Situationen und mehr Interdisziplinarität.
- Beobachtungspunkt: Die Umsetzung erfordert eine intensive Koordination und kann dazu führen, dass fachliche Kenntnisse weniger sichtbar sind.
- Offene Frage: Werden die auf diese Weise entwickelten Kompetenzen tatsächlich besser beherrscht und übertragen, und sind die zwischen neuen HKB und fachlichen Lerninhalten vorgenommenen Gewichtungen sinnvoll? Die verfügbaren Daten erlauben noch keine Messung.

3.2 Qualifikationsverfahren: eine erste Bewährungsprobe

Die Qualifikationsverfahren 2026 sind der erste Zeitpunkt, an dem die neuen Vorstellungen von Lernen und Leistungsbeurteilung gleichzeitig mit einer vollständigen Kohorte konfrontiert wurden.

Das erklärte Ziel besteht darin, nicht mehr nur die Wiedergabe von Wissen zu beurteilen, sondern die Fähigkeit, Kenntnisse und Instrumente zur Bearbeitung komplexer beruflicher Situationen einzusetzen. Die Aufgaben sollen den Bedingungen der Arbeitswelt stärker entsprechen.

Diese Ausrichtung ist grundsätzlich nachvollziehbar: Wenn die Ausbildung auf das Handeln in beruflichen Situationen vorbereitet, sollte auch die Prüfung diese Handlungsfähigkeit sichtbar machen können.

Genau an diesem Punkt werden die ersten kritischen Stimmen laut.

Mehrere von Blick und SRF befragte Lehrpersonen fragen sich insbesondere, was die Prüfung noch misst, wenn Kandidatinnen und Kandidaten generative Werkzeuge der künstlichen Intelligenz einsetzen können. Andere, von der Neuen Zürcher Zeitung, Transfer und dem Zentralblatt für Berufsbildung aufgegriffene Kritikpunkte betreffen das Anspruchsniveau sowie das Verhältnis zwischen dem Lösungsprozess und den beruflichen Kenntnissen.

Auch Prüfungsexpertinnen und -experten berichten, dass die neuen Formen eine feinere Interpretation der Beurteilungskriterien erfordern. Ihr professioneller Ermessensspielraum gewinnt dadurch an Bedeutung. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit die Beurteilungen untereinander vergleichbar bleiben.

Diese Bedenken müssen allerdings sorgfältig von ihrem empirischen Nachweis unterschieden werden.

Die bisher gesammelten Kritikpunkte beruhen im Wesentlichen auf den ersten Erfahrungen von Lehrpersonen, Expertinnen und Experten sowie weiteren an den Prüfungen beteiligten Personen. Sie weisen auf potenziell wichtige Fragen zur Validität und Vergleichbarkeit der Beurteilungen hin; eine nationale statistische Analyse erlaubt jedoch noch keine Aussage über deren Ausmass.

Die erste Session macht somit vor allem neue Fragen sichtbar. Sie erlaubt zu beobachten, wie das System funktioniert, aber noch nicht abschliessend festzustellen, ob es Kompetenzen besser beurteilt als das frühere System.

3.3 Künstliche Intelligenz: ein neues Problem für eine noch junge Reform

Das Auftreten generativer künstlicher Intelligenz hat die Frage der Leistungsbeurteilung noch dringlicher gemacht.

Die kaufmännische Reform wollte die Ausbildung gerade stärker an die realen Arbeitsbedingungen heranführen. Im Berufsalltag ist die Nutzung von Instrumenten wie ChatGPT inzwischen Realität. Ein generelles Verbot solcher Instrumente wäre daher nur schwer mit einer Ausbildung vereinbar, die künftige Kaufleute auf ihre berufliche Umgebung vorbereiten will.

Die Frage verschiebt sich damit: Wie kann KI zugelassen werden, ohne dass der Abschluss nicht mehr die eigenen Kompetenzen der ausgebildeten Person bescheinigt?



Die ersten Reaktionen im Jahr 2026 zeigen, dass diese Frage keineswegs theoretisch ist. Lehrpersonen äussern Bedenken gegenüber Aufgaben, die mit erheblicher Unterstützung durch generative KI bearbeitet werden können. Auch ein im Luzerner Kantonsparlament eingereichter politischer Vorstoss hat die Nutzung künstlicher Intelligenz in den Qualifikationsverfahren thematisiert.

Dabei geht es nicht nur um Betrug oder Täuschung. Die Frage betrifft bereits die Gestaltung der Aufgaben selbst.

Wenn ein Kandidat oder eine Kandidatin eine KI auffordern kann, eine vollständige Antwort zu erstellen, muss die Prüfung so gestaltet sein, dass sichtbar wird, was die Person selbst versteht, überprüft, auswählt, anpasst und begründet.

Einige Schulen haben bereits begonnen, ihre Praxis anzupassen. Die Kaufmännische Berufsfachschule Baselland hat beispielsweise eine spezifische Strategie, Arbeitsgruppen, Vorgaben für schriftliche Arbeiten sowie Weiterbildungen für Lehrpersonen und Lernende eingerichtet.

Diese Entwicklung zeigt, dass KI nicht einfach ein weiteres digitales Instrument der Reform ist. Sie zwingt dazu, das Verhältnis zwischen Wissen, Produktion, Überprüfung und Leistungsbeurteilung neu zu betrachten.

Die ersten Erfahrungen erlauben noch keine Aussage darüber, ob die für die Prüfungen 2026 gewählten Formen diese Herausforderung dauerhaft bewältigen. Sie machen jedoch eine Frage sichtbar, die wahrscheinlich weit über die kaufmännische Reform hinausgehen wird.

3.4 Digitalisierung: eine berufliche Selbstverständlichkeit, aber keine pädagogische Lösung an sich

Die Digitalisierung ist wahrscheinlich der Aspekt der Reform, den die ersten Qualifikationsverfahren am deutlichsten sichtbar gemacht haben.

Im Juni 2026 absolvierten rund 10 000 Kandidatinnen und Kandidaten an etwa 75 Schulen erstmals die schulischen Abschlussprüfungen vollständig digital nach den Prinzipien Open Book und Open Internet.

Der Kaufmännische Verband Schweiz bewertete diese erste Session aus organisatorischer Sicht als erfolgreich. Der Verband vertritt die Auffassung, dass digitale Instrumente zum Berufsalltag von Kaufleuten gehören und deshalb auch unter Prüfungsbedingungen verfügbar sein sollten.

Diese Position entspricht der Entwicklung des Berufs. Es wäre schwierig, angehende Berufsleute auf eine weitgehend digitalisierte Arbeitsumgebung vorzubereiten und gleichzeitig Ausbildung und Prüfungen künstlich davon fernzuhalten.

Die Erfahrungen der Schulen zeigen allerdings ebenfalls, dass Digitalisierung nicht automatisch eine Verbesserung bedeutet.

In der Ostschweiz kritisierte der Berufsfachschullehrerverband St. Gallen-Appenzell insbesondere die kumulative Wirkung mehrerer digitaler Projekte und Reformen: Probleme mit Plattformen und Materialien, aber auch zu wenig Zeit, um die neuen Lösungen vor ihrer flächendeckenden Einführung ausreichend zu erproben. Der Kanton St. Gallen räumte gewisse Umsetzungsprobleme ein und erklärte, dafür Ressourcen bereitgestellt zu haben.

Die eigentliche Herausforderung liegt somit weniger in der Wahl zwischen digitalem und traditionellem Unterricht als in der pädagogischen Qualität der digitalen Lösungen.

Mit der KI wird diese Frage noch wichtiger. Während die Digitalisierung vor allem den schnelleren Zugang zu Informationen und Instrumenten ermöglichte, kann generative KI heute einen Teil der Antwort selbst erzeugen. Die früher klarere Unterscheidung zwischen «Information suchen» und «Antwort produzieren» wird dadurch wesentlich unschärfer.

Technologie darf daher nicht zum Selbstzweck werden. Sie muss den Lern- und Beurteilungszielen untergeordnet bleiben.

3.5 Der Arbeitsaufwand der Lehrpersonen: die Kosten der Veränderung

Gerade beim Arbeitsaufwand zeigt sich die Differenz zwischen der institutionellen Konzeption der Reform und den von Lehrpersonen berichteten Erfahrungen besonders deutlich.

Der mit der Reform verbundene Arbeitsaufwand begann nicht erst mit dem Schuljahr 2023. Bereits ab 2021 waren Lehrpersonen zusätzlich zu ihrer regulären Tätigkeit an der Vorbereitung der Reform beteiligt. Der Kanton Zürich nannte damals mehrere neue Aufgaben: die Entwicklung kompetenzorientierter Lernarrangements, die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die Konzeption neuer Prüfungen, die Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse, die Leistungsbeurteilung und die Stärkung der Teamarbeit.

Seit Inkrafttreten der Reform sind weitere Aufgaben hinzugekommen oder haben sich in anderer Form fortgesetzt. Dazu gehören insbesondere Weiterbildung, Anpassung der Lehrmittel, interdisziplinäre Koordination, Vorbereitung der Leistungsbeurteilungen und die Entwicklung der neuen Qualifikationsverfahren.

Die vom VLKB im Oktober 2024 organisierten Austausche geben hierzu einen interessanten Einblick. Rund fünfzig Lehrpersonen aus zwölf Kantonen und dreissig Schulen nannten den für die Umsetzung erforderlichen Zeitaufwand als eine der wichtigsten Herausforderungen. Sie verwiesen insbesondere auf die Definition der HKB, die Interpretation der Lernziele, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Anpassung der Leistungsbeurteilungen.

Diese Rückmeldungen waren allerdings nicht nur kritisch. Dieselben Lehrpersonen nannten auch Vorteile der Reform, insbesondere eine stärkere Interdisziplinarität und eine bessere Verankerung in der Berufspraxis.

Diese doppelte Einschätzung ist wichtig. Sie zeigt, dass die Kritik am Arbeitsaufwand nicht mit einer Ablehnung der pädagogischen Ziele gleichgesetzt werden kann.

Sie macht zudem eine Veränderung in der Organisation des Berufs sichtbar. Wenn Unterricht stärker gemeinsam und fächerübergreifend gestaltet wird, wird ein Teil der früher individuellen Arbeit zu Koordinationsarbeit: Sitzungen, gemeinsame Vorbereitung, Austausch über Beurteilungskriterien und Entwicklung gemeinsam genutzter Materialien.

Diese Entwicklung kann pädagogisch sinnvoll sein. Sie erfordert jedoch institutionell vorgesehene Zeit.

Die verfügbaren Quellen bestätigen einen deutlichen Anstieg der Belastung während der Übergangsphase. Eine nationale quantitative Studie erlaubt jedoch noch nicht festzustellen, welcher Teil dieser Mehrbelastung vorübergehend ist und welcher Teil dauerhaft werden wird.

Dies ist wahrscheinlich eine der wichtigsten Fragen für die weitere Entwicklung der Reform: Wird der für die Umsetzung benötigte Zeitaufwand nach der Stabilisierung der neuen Instrumente genügend zurückgehen, sodass die Gesamtbelastung wieder ein mit der Zeit vor der Reform vergleichbares Niveau erreicht?

Zum jetzigen Zeitpunkt wissen wir es noch nicht.

3.6 Lehrbetriebe: mehr Verantwortung, aber noch wenige Daten

Die Reform stärkt ausdrücklich die Rolle des Lehrbetriebs. Bereits bei ihrer Vorbereitung war das Ziel, den Betrieb zu einem zentralen Ort der Kompetenzentwicklung zu machen. Die SKKAB bezeichnete den betrieblichen Lernort bereits 2019 als «wichtigsten Lernort».

Diese Ausrichtung entspricht dem Grundgedanken der dualen Berufsbildung: Berufliche Kompetenzen können nicht ausschliesslich im Klassenzimmer entwickelt werden.

Das Portfolio soll insbesondere ermöglichen, gemachte Erfahrungen zu dokumentieren und eine Verbindung zwischen Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen herzustellen. Der Kanton Zürich bezeichnet es als zentrales Instrument dieser Zusammenarbeit. Auch die pädagogische Literatur zur Reform betont die Notwendigkeit einer tatsächlichen Verbindung der drei Lernorte.

Diese Entwicklung hat allerdings eine wichtige Konsequenz: Die Qualität der Ausbildung hängt noch stärker von den Möglichkeiten ab, die der Lehrbetrieb bieten kann.

Ein grosses Unternehmen mit einer breiten Aufgabenpalette und einer strukturierten Ausbildungsabteilung bietet nicht zwingend dieselben Möglichkeiten wie ein kleiner Betrieb mit einem stärker spezialisierten Tätigkeitsfeld. Gerade die Reform misst den tatsächlich erlebten beruflichen Situationen jedoch grössere Bedeutung bei.

Berufsbildnerinnen und Berufsbildner müssen die Ausbildung zudem mit ihren eigenen beruflichen Aufgaben vereinbaren. Die verfügbare Dokumentation erlaubt noch keine genaue Messung des zusätzlichen Zeitaufwands, den die neuen Anforderungen verursachen.

Die ersten Erkenntnisse sind daher grundsätzlich ermutigend, aber deutlich weniger gut dokumentiert als diejenigen aus den Schulen.

Es gibt Hinweise auf eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Lehrbetrieb, Schule und überbetrieblichen Kursen. Es fehlt jedoch weiterhin eine systematische nationale Evaluation zur Zufriedenheit der Lehrbetriebe, zum für die Ausbildung eingesetzten Zeitaufwand, zur Nutzung der neuen Instrumente, zur Vielfalt der angebotenen beruflichen Situationen und zur Einschätzung der ersten Qualifikationsverfahren.

Diese Lücke ist bedeutsam. Wenn der Lehrbetrieb tatsächlich zu einem zentralen Ort der Kompetenzentwicklung werden soll, muss die Erfahrung der Lehrbetriebe ein wesentlicher Bestandteil der künftigen Bilanz der Reform sein.

4. Querschnittsanalyse

Die verschiedenen Akteure stellen die Notwendigkeit, die kaufmännische Ausbildung weiterzuentwickeln, grundsätzlich nicht infrage. Unterschiede zeigen sich vor allem dort, wo es darum geht, die Ziele der Reform in den Alltag zu übertragen und zu prüfen, ob die neuen Formen diese Ziele tatsächlich erreichen.

Vier zentrale Spannungsfelder ziehen sich daher durch die berichteten Erfahrungen.

4.1 Handlungskompetenzen, Fachwissen und Abwägungen

Das erste Spannungsfeld betrifft die Stellung von Wissen und Handlungsfähigkeit. Der Ansatz der Handlungskompetenzorientierung soll Lernende dazu bringen, ihr Wissen in konkreten und teilweise komplexen beruflichen Situationen einzusetzen. Diese Ausrichtung entspricht der Entwicklung der Arbeitswelt: Es reicht nicht mehr, über eine Information zu verfügen; man muss sie auch suchen, ihre Relevanz beurteilen, mit anderen Informationen verknüpfen und zur Lösung einer konkreten Situation nutzen können.

Die Schwierigkeit besteht also nicht darin, zwischen Wissen und Kompetenzen zu wählen. Sie liegt auch in den Abwägungen, die jede curriculare Reform mit sich bringt: Die für die neuen HKB eingesetzte Zeit steht nicht mehr im gleichen Umfang für andere Lerninhalte zur Verfügung. Die gesammelten Reaktionen zeigen insbesondere eine Sorge um eine mögliche

Verwässerung der Sprachkompetenzen. Die gleiche Frage stellt sich auch für Wirtschaftlichkeitsrechnung, Rechnungswesen, Recht und Wirtschaft.

Es geht nicht darum zu behaupten, dass diese Kenntnisse tatsächlich abgenommen haben. Vielmehr muss geprüft werden, ob die neu trainierten Kompetenzen sinnvoll definiert sind und ob ihre Entwicklung allfällige Kürzungen der für andere Inhalte zur Verfügung stehenden Zeit rechtfertigt. Berufliche Kompetenz setzt schliesslich solide Kenntnisse voraus, die mobilisiert, übertragen und in neuen Situationen wiederverwendet werden können.

Diese Frage muss Bestandteil der späteren Gesamtbilanz der Reform sein. Die verfügbaren Daten erlauben noch nicht festzustellen, ob die zwischen neuen HKB und fachlichen Lerninhalten vorgenommenen Abwägungen einen Nettogewinn, ein zufriedenstellendes Gleichgewicht oder umgekehrt Verluste in bestimmten Bereichen hervorbringen.

In der ersten Phase der Reform lässt sich noch nicht feststellen, ob dieses Gleichgewicht gefunden wurde.

4.2 Berufliche Realität und Validität der Leistungsbeurteilung

Das zweite Spannungsfeld zeigt sich besonders deutlich in den neuen Qualifikationsverfahren. Die Öffnung der Prüfungen für das Internet und digitale Ressourcen bringt die Prüfungsbedingungen näher an bestimmte reale Arbeitssituationen heran. Arbeitsbedingungen zu imitieren reicht jedoch nicht aus, um die Validität einer Prüfung zu gewährleisten.

Die Prüfung muss auch zwischen verschiedenen Kompetenzniveaus unterscheiden und feststellen können, was die Kandidatinnen und Kandidaten tatsächlich selbst leisten können. Der Zugang zu Informationen ist dabei nicht zwingend problematisch; die Nutzung von Instrumenten, die einen wesentlichen Teil der Antwort direkt erzeugen können, stellt eine andere Frage.

Digitalisierung und künstliche Intelligenz verschieben damit das Problem der Leistungsbeurteilung: Weniger wichtig wird die alleinige Frage, ob eine Person eine Antwort kennt; wichtiger wird, ob sie das Problem erkennen, relevante Informationen auswählen, verfügbare Instrumente korrekt einsetzen, das erzielte Ergebnis überprüfen und ihre Entscheidung begründen kann.

Die neuen Verfahren gehen in diese Richtung. Die erste Session erlaubt jedoch noch keinen Nachweis, dass die gestellten Aufgaben dieses Ziel tatsächlich erreichen.

4.3 Selbstständigkeit und Begleitung

Die Entwicklung von Selbstständigkeit ist ein wichtiges Ziel des kompetenzorientierten Ansatzes: Lernende sollen Informationen stärker selbst suchen, ihre Arbeit organisieren,

Probleme lösen und Gelerntes übertragen. Selbstständigkeit bedeutet jedoch nicht, dass Begleitung überflüssig wird.

Im Gegenteil: Selbstständigkeit zu lernen kann zu Beginn mehr Unterstützung erfordern – etwa durch die Klärung von Erwartungen, Feedback, Hilfe bei der Strukturierung der Arbeit sowie Begleitung bei der Suche und Beurteilung von Informationen.

Dieses Spannungsfeld zeigt sich sowohl in den Erfahrungen der Lehrpersonen als auch in jenen der Lehrbetriebe. Der Zeitaufwand für Koordination, Entwicklung von Materialien und Begleitung gehört gerade zu den wiederkehrenden Beobachtungspunkten.

Die Reform verändert damit nicht nur, was Lernende können sollen, sondern auch die Art der Arbeit der Erwachsenen, die sie begleiten.

4.4 Eine anspruchsvolle Veränderung, die Ressourcen erfordert

Die Reform hat gleichzeitig neue Vorgaben, neue Materialien, neue Unterrichtspraktiken, neue Formen der Leistungsbeurteilung und eine weitreichende Digitalisierung der Prüfungen eingeführt. Jede dieser Veränderungen benötigt Zeit.

Die Vorbereitungsarbeiten der Lehrpersonen ab 2021 und der seit 2023 für die Umsetzung erforderliche Aufwand zeigen, dass die Veränderung eine beträchtliche berufliche Investition darstellt. In den Austausch des VLKB wurde der für die Reform eingesetzte Zeitaufwand ausdrücklich als eine der grössten Schwierigkeiten in der Praxis genannt.

Die Frage lautet deshalb nicht, ob Lehrpersonen für oder gegen die Veränderung sind, sondern ob die bereitgestellten Ressourcen dem Umfang der verlangten Transformation entsprechen. Diese Frage stellt sich auch für die Lehrbetriebe, deren konkrete Ausbildungsmöglichkeiten je nach Grösse und Tätigkeit unterschiedlich sind.

Die verfügbaren Daten erlauben allerdings noch nicht festzustellen, welcher Teil der beobachteten Mehrbelastung vorübergehend ist und welcher Teil dauerhaft werden wird.

4.5 Eine Reform als Teil eines umfassenderen Wandels

Die kaufmännische Reform wird nicht isoliert umgesetzt. Parallel dazu finden weitere Veränderungen in der Berufsbildung statt: Digitalisierung, Entwicklung der künstlichen Intelligenz, Reform der Allgemeinbildung, Weiterentwicklung der Berufsmaturität und Anpassung pädagogischer Praktiken.

Eine bei Lehrpersonen festgestellte Mehrbelastung kann deshalb nicht immer ausschliesslich der Reform EFZ 2023 zugeschrieben werden. Die Überlagerung verschiedener Veränderungen erschwert es, ihre jeweiligen Auswirkungen voneinander zu unterscheiden.

4.6 Was die Gesamtheit der Erfahrungen zeigt

Wenn man die gesammelten Erfahrungsberichte zusammen betrachtet, zeigt sich weniger eine Ablehnung der Ziele der Reform als vielmehr eine Reihe von Spannungen zwischen den angestrebten Zielen und den Bedingungen, die für deren Umsetzung notwendig sind.

Die Reform will gleichzeitig die Praxisorientierung, die Interdisziplinarität, die Selbstständigkeit, die Rolle des Lehrbetriebs und die Digitalisierung stärken. Jeder dieser Ziele lässt sich für sich genommen begründen; ihre Kombination erfordert jedoch Abwägungen bei den Inhalten, der verfügbaren Zeit, der Begleitung und den Formen der Leistungsbeurteilung.

Dies gilt insbesondere für den Übergang zu den HKB: Die Debatte dreht sich nicht nur darum, wie neue Kompetenzen erworben werden, sondern auch um mögliche Gegenleistungen in Form von Zeit und Beherrschung von Sprachen, Wirtschaftlichkeitsrechnung, Rechnungswesen, Recht oder Wirtschaft. Die verfügbaren Daten erlauben noch nicht festzustellen, ob diese Abwägungen pädagogisch und beruflich gerechtfertigt sind.

Die ersten Reaktionen zeigen somit, wo die Schwierigkeiten und grundlegenden Fragen liegen; sie erlauben jedoch noch nicht, deren Auswirkungen auf die Ausbildungsergebnisse zu messen.

5. Erste verfügbare Daten: Was sich bereits sagen lässt

Es gilt allerdings, mehrere Fragen auseinanderzuhalten: die technische und organisatorische Bewältigung der ersten Umsetzung, den tatsächlichen Erwerb der angestrebten Kompetenzen und die Sinnhaftigkeit der Abwägungen zwischen den neuen HKB und anderen Lerninhalten.

5.1 Eine erste Session auf nationaler Ebene

Rund 10 000 Lernende an etwa 75 Schulen nahmen an den ersten vollständig digitalen schulischen Abschlussprüfungen teil. Die Prüfungen wurden nach den Prinzipien Open Book und Open Internet durchgeführt. Der Kaufmännische Verband Schweiz bezeichnete den Ablauf dieser ersten Session als erfolgreich.

Dies ist bereits für sich genommen ein wichtiges Ergebnis: Eine Reform dieses Umfangs konnte gleichzeitig an einer grossen Zahl von Schulen umgesetzt werden.

Diese Feststellung erlaubt jedoch lediglich eine Aussage über die organisatorische Machbarkeit des neuen Systems. Sie erlaubt noch nicht zu bestimmen, ob die neuen Formen zu besseren Lernleistungen oder einer besseren Leistungsbeurteilung führen.

5.2 Erste kantonale Ergebnisse

Einige lokale Ergebnisse werden inzwischen veröffentlicht.

An der Wirtschaftsschule KV Zürich nahmen 2026 1 107 Personen an den Qualifikationsverfahren teil, davon erhielten 1 056 ihr EFZ. Dies entspricht einer Erfolgsquote von rund 95,4 %. Es handelt sich um die erste Kohorte, die ihre gesamte Ausbildung nach den neuen Vorgaben absolviert hat.

Dieses Ergebnis ist ein interessanter erster quantitativer Indikator.

Es wäre jedoch verfrüht, darin bereits den Beweis für einen Erfolg der Reform zu sehen. Es handelt sich um eine einzige Schule und eine einzige Kohorte. Vor allem misst die Erfolgsquote für sich genommen nicht die Qualität der Ausbildung.

Ein sinnvoller Vergleich mit den Vorjahren muss berücksichtigen, dass Inhalte, Unterrichtsmethoden, Qualifikationsverfahren und Prüfungsbedingungen gleichzeitig verändert wurden.

5.3 Warum Erfolgsquoten nicht ausreichen werden

Wenn die nationalen Statistiken vorliegen, wird der erste naheliegende Vergleich jener der Erfolgsquote 2026 mit den Werten der Vorjahre sein. Ein solcher Vergleich erlaubt es, die Ergebnisse der ersten Kohorte zeitlich einzuordnen, reicht aber nicht aus, um allfällige Unterschiede der Reform selbst zuzuschreiben. Verschiedene Faktoren können die Erfolgsquote beeinflussen: die Zusammensetzung der Kandidatinnen und Kandidaten, Veränderungen der Prüfungen oder ihrer Gewichtung, die Entwicklung der Unterrichtspraxis oder andere Veränderungen im System.

Umgekehrt würde ein Rückgang der Erfolgsquote nicht automatisch eine Verschlechterung der Ausbildung nachweisen.

Die Schwierigkeit liegt noch tiefer: Die beiden Systeme prüfen nicht exakt dieselben Dinge auf dieselbe Weise. Das frühere System legte mehr Gewicht auf bestimmte Formen der fachlichen Wissenswiedergabe; das neue versucht stärker zu erfassen, wie Wissen in beruflichen Situationen eingesetzt wird.

Deshalb müssen die Notenverteilungen, die Ergebnisse nach Kompetenzbereich, Unterschiede zwischen Kantonen und Schulen, Wiederholungsquoten und – soweit möglich – die Entwicklung mehrerer Kohorten untersucht werden.

5.4 Praxissignale und statistische Belege

Es gilt schlicht, zwischen einem Warnsignal und einem statistischen Nachweis zu unterscheiden.

Eine von mehreren Akteuren berichtete Schwierigkeit ist eine ernst zu nehmende Information und verdient eine genauere Untersuchung. Sie erlaubt jedoch noch keine Aussage darüber, welcher Anteil der Lehrpersonen, Schulen oder Betriebe mit dieser Schwierigkeit konfrontiert ist.

Diese Unterscheidung ist wesentlich, um zwei gegensätzliche Fehler zu vermeiden: Erfahrungen aus der Praxis abzuwerten, weil sie noch nicht statistisch abgesichert sind, oder sie umgekehrt auf das gesamte System zu verallgemeinern.

5.5 Was sich heute sagen lässt

Im Sommer 2026 erscheinen drei Feststellungen ausreichend belegt.

Erstens konnte die Reform auf nationaler Ebene umgesetzt werden, und die erste Session der digitalen Prüfungen wurde technisch in sehr grossem Umfang durchgeführt.

Zweitens weisen die ersten verfügbaren kantonalen Ergebnisse hohe Erfolgsquoten aus. Das Zürcher Ergebnis mit rund 95,4 % erworbenen EFZ stellt einen ersten konkreten Indikator dar.

Drittens lässt sich noch nicht feststellen, dass die Reform die Qualität der Ausbildung insgesamt verbessert oder verschlechtert hat. Konsolidierte nationale Daten und Vergleiche über mehrere Kohorten fehlen noch.

5.6 Was gemessen werden muss

Eine wirkliche Bilanz sollte nach und nach Folgendes einbeziehen:

- Erfolgs- und Wiederholungsquoten;
- Notenverteilungen;
- Ergebnisse nach Kompetenzbereich;
- Unterschiede zwischen Kantonen und Schulen;
- Unterschiede nach Ausbildungsprofilen;
- die Einschätzung der Lernenden;
- die Einschätzung der Lehrpersonen und Lehrbetriebe;
- die Entwicklung der Ergebnisse über mehrere Kohorten;
- und längerfristig die berufliche Integration der Absolventinnen und Absolventen.

Darüber hinaus muss die Art der Prüfungsaufgaben und die tatsächlich geprüften Kompetenzen untersucht werden, nicht nur die numerischen Ergebnisse.

Dies ist insbesondere bei digitalen Prüfungen wichtig: Ihre technische Machbarkeit scheint inzwischen erwiesen, ihre pädagogischen und leistungsbeurteilenden Folgen müssen jedoch noch geklärt werden.

6. Schlussfolgerung – Eine erste Bilanz, aber noch kein Urteil

Die erste Kohorte der Reform der kaufmännischen Grundbildung hat ihre Ausbildung inzwischen abgeschlossen. Damit lässt sich die Diskussion über die ursprünglichen Absichten hinausführen: Die Reform wurde umgesetzt, die ersten Qualifikationsverfahren haben stattgefunden und erste Ergebnisse liegen vor.

Die daraus entstehende Bilanz ist weder die eines offensichtlichen Misserfolgs noch die einer bereits nachgewiesenen erfolgreichen Reform.

Die gesammelten Erfahrungen zeigen sowohl reale Fortschritte als auch ebenso reale Schwierigkeiten. Der Kompetenzansatz kann die Ausbildung stärker an berufliche Situationen heranzuführen, während Interdisziplinarität, die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten und die Digitalisierung auf Veränderungen der Arbeitswelt reagieren. Diese Veränderungen erfordern jedoch Zeit, Koordination und eine erneute Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung.

Eine zusätzliche Frage muss dennoch gestellt werden: Sind die neuen HKB im Verhältnis zu den Lerninhalten, die sie teilweise ersetzen, angemessen definiert? Die ersten Reaktionen weisen insbesondere auf eine mögliche Verwässerung der Sprachkompetenzen hin und geben Anlass, auch die Stellung von Wirtschaftlichkeitsrechnung, Rechnungswesen, Recht und Wirtschaft zu prüfen. Es geht nicht darum zu behaupten, dass diese Kenntnisse abgenommen haben, sondern darum zu prüfen, ob die zwischen neuen HKB und fachlichen Lerninhalten vorgenommenen Abwägungen gerechtfertigt sind.

Die erste Session der digitalen Prüfungen liefert eine interessante Erkenntnis: Ihre Durchführung in grossem Umfang war möglich und wurde insgesamt als erfolgreich dargestellt. Dieser technische Erfolg erlaubt jedoch noch nicht den Schluss, dass die neuen Formen Kompetenzen besser beurteilen oder dass die ausgewählten Kompetenzen für die Qualifikation tatsächlich die relevantesten sind.

Auch die ersten Erfolgsquoten sind ermutigend, reichen aber nicht aus, um eine positive oder negative Wirkung der Reform nachzuweisen. Das alte und das neue System messen nicht genau dieselben Kompetenzen und beurteilen sie nicht unter denselben Bedingungen.

Diese Spannungen bedeuten nicht zwangsläufig, dass die getroffenen Entscheidungen falsch sind. Sie zeigen vielmehr, an welche Bedingungen ihr Erfolg geknüpft ist.

Was man bereits weiss

Die Reform reagiert auf reale Veränderungen der Arbeitswelt; ihre erste nationale Umsetzung und die digitalen Qualifikationsverfahren waren technisch möglich; die ersten verfügbaren kantonalen Ergebnisse zeigen hohe Erfolgsquoten; und die Erfahrungen aus der Praxis erlauben bereits, mehrere Beobachtungspunkte zu identifizieren, insbesondere Arbeitsaufwand, Koordination, Stellung des Fachwissens und Gestaltung der Leistungsbeurteilungen.

Was man noch nicht weiss

Noch wissen wir nicht, ob die neuen Formen zu besseren Lernergebnissen führen, ob die erworbenen Kompetenzen besser auf berufliche Situationen übertragen werden, ob der zusätzliche Arbeitsaufwand nach der Stabilisierung der neuen Instrumente zurückgehen

wird oder ob die Lehrbetriebe über ausreichend vergleichbare Rahmenbedingungen verfügen, um ihre erweiterte Rolle wahrzunehmen. Ebenso wenig wissen wir, ob die Qualifikationsverfahren die individuellen Kompetenzen in einer digitalen und für künstliche Intelligenz offenen Umgebung zuverlässig genug messen oder ob die zwischen neuen HKB und fachlichen Lerninhalten vorgenommenen Abwägungen zufriedenstellend sind.

Diese Fragen erfordern Daten, die eine erste Kohorte allein nicht liefern kann.

Eine Bilanz, die über längere Zeit aufgebaut werden muss

Die eigentliche Bilanz muss daher auf mehreren Kohorten beruhen und quantitative mit qualitativen Daten verbinden. Sie muss nicht nur Ergebnisse vergleichen, sondern auch untersuchen, was tatsächlich gelernt, was tatsächlich geprüft, was in der Berufspraxis eingesetzt und was in den betroffenen Fachbereichen möglicherweise weniger gut beherrscht wird.

Erst unter dieser Voraussetzung wird sich feststellen lassen, ob die Reform ihr ursprüngliches Ziel erreicht hat: künftige Kaufleute besser auf die Realitäten ihres Berufs vorzubereiten.

Weder dafür noch dagegen: Die Bilanz bleibt offen

Zum jetzigen Zeitpunkt ist die sachlich am besten begründete Position daher wahrscheinlich weder uneingeschränkte Begeisterung noch Ablehnung.

Die Reform scheint auf einen realen Bedarf zu reagieren und enthält mehrere vielversprechende Ansätze. Ihre Umsetzung hat jedoch wichtige Schwierigkeiten sichtbar gemacht, von denen einige Anpassungen erfordern werden. Die ersten verfügbaren Daten sind in bestimmten Bereichen ermutigend, reichen aber noch nicht aus, um ein Gesamturteil über ihre Auswirkungen und über die Angemessenheit der zwischen den verschiedenen Lerninhalten vorgenommenen Abwägungen zu fällen.

Die ersten Jahre ermöglichen bereits eine Beurteilung der Umsetzung der Reform; ihre endgültigen Auswirkungen lassen sich jedoch noch nicht messen, und es lässt sich noch nicht bestimmen, ob das Gleichgewicht zwischen den neuen HKB und den übrigen Ausbildungsinhalten optimal ist.

Die eigentliche statistische und wissenschaftliche Bilanz muss daher noch aufgebaut werden.

Quellen – Auswahl

Die im französischen Ausgangsdokument aufgeführten Quellen und bibliografischen Angaben bleiben unverändert; ihre Titel werden, soweit es sich um deutschsprachige Originaltitel handelt, in der Originalsprache belassen.