SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG
SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA RECHERCHE APPLIQUÉE EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

KOMMENTAR KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR REFORM «KAUFLEUTE 2022» 3/2021

KV-Reform: Quo vadis?

Die kaufmännische Lehre ist vergleichbar mit einem grossen Ozeanschiff, das seit Jahrzehnten mit ein paar Kurskorrekturen recht erfolgreich unterwegs ist. Nun wird das Schiff in eine völlig neue Richtung gesteuert. Das Fundament der Reform bildet die «konsequente Handlungskompetenzorientierung». Die bisherigen schulischen Fächer werden abgeschafft. Diese Kursänderung wird von vielen als riskantes Manöver gesehen. Der Einführungsstart wurde vorsichtshalber schon mal um ein Jahr auf Sommer 2023 verschoben.

Alex Bieli
Alex Bieli ist Autor mehrerer Lehrmittel zum kaufmännischen Unterricht. Er hat viele Jahre an Handelsschulen sowie in der Erwachsenenbildung unterrichtet und arbeitet noch heute als Dozent in der Weiterbildung von Lehrpersonen. Inhaber der Einzelfirma Textsupport (www.textsupport.ch).

Das Reformvorhaben ist von grosser bildungspolitischer Relevanz, betrifft es doch mit schweizweit über 20 Prozent (rund 13'000 Jugendliche) der Lehrabschlüsse die nach wie vor am häufigsten gewählte berufliche Grundbildung, im alltäglichen Sprachgebrauch das KV genannt. Von den drei Lernorten Betrieb, überbetriebliche Kurse (üK) und KV-Schulen sind Letztere von der Reform am stärksten betroffen. Dabei geht es immerhin um rund 70 Schulen mit über 4000 Lehrpersonen.

Worum geht es?

Mit dem Projekt wird die berufliche Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld und im Detailhandel ganz neu ausgerichtet. Bei der kaufmännischen Lehre werden die bisherigen leistungsdifferenzierten Profile Basis-Grundbildung (B-Profil) und Erweiterte Grundbildung (E-Profil) aufgelöst. Die lehrbegleitende Berufsmaturität (M-Profil) bleibt hingegen bestehen. Die Kompetenzbereiche Finanzen und Technologien werden zu «Optionen», die erst für das dritte Lehrjahr vorgesehen sind. Und das bisherige schulische Fächersystem verschwindet; einzig der Sport bleibt als Fach übrig. Die Lerninhalte sollen zukünftig im Rahmen von fünf Handlungskompetenzbereichen (HKB) vermittelt werden – integrativ und interdisziplinär (siehe Kasten unten). Was von den Reformverantwortlichen als «Paradigmenwechsel» bezeichnet wird, ist nicht nur schulorganisatorisch eine Herkulesaufgabe, sondern auch pädagogisch-didaktisch eine enorme Herausforderung, denn das Fächersystem ist bei Lehrenden und Lernenden seit Jahrzehnten internalisiert. Die Präsidentin der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und Regierungsrätin Silvia Steiner beurteilt demnach den Wechsel von der Fächerorientierung hin zur Handlungskompetenzorientierung als «eine grosse organisatorische und pädagogisch-didaktische Umstellung».

Kaum verwunderlich, dass sich an den kaufmännischen Berufsfachschulen Unmut breitmacht und sich Widerstand regt. «Diese Reform bedeutet für die Lehrpersonen eine fundamentale Veränderung», stellt Ozan Kaya, Rektor der Handelsschule KV Aarau, fest. Auch vonseiten der Lehrpersonen ist Kritik am Reformvorhaben zu hören. So ist der Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Kaufmännischen Berufsschulen VLKB der Meinung, dass sich der Wechsel ins neue System ohne Klärung des geforderten Fachwissens negativ auf die Qualität der KV-Ausbildung auswirken wird. In die gleiche Richtung geht die Kritik von Alex Hürzeler, Regierungsrat aus dem Kanton Aargau und dort als Vorsteher des Departements Bildung, Kultur und Sport zuständig für die Berufsfachschulen: «Die Tragweite der Reform, wie zum Beispiel die komplette Auflösung der bisherigen Unterrichtsfächer, ist viel zu extrem. Das wird zu einem Absinken des Niveaus führen, was sicher nicht im Interesse des in der ganzen Schweiz stärksten Berufsfelds ist.» Opposition kommt auch aus den Kantonen Baselland und Baselstadt.

> Kaum verwunderlich, dass sich an den kaufmännischen Berufsfachschulen Unmut breitmacht und sich Widerstand regt.

Auch abnehmende Bildungsinstitutionen gehen von Qualitätseinbussen aus: «Aus dem Beschrieb der Handlungskompetenzen in der Bildungsverordnung ist nicht erkennbar, auf welchem fachlichen Grundwissen diese fussen sollen», schreibt Ruedi Nützi, Direktor der Hochschule für Wirtschaft FHNW. «Es droht die Gefahr, dass die jungen Kaufleute wiederholt in überfachlichen Kompetenzen geschult werden, aber die verlangte fachliche Kompetenz nicht erreicht wird.» Und die Schweizerische Bankiervereinigung (SBVg) schätzt in ihrer Medienmitteilung vom Mitte Mai 2021 die Situation sogar als «besorgniserregend und risikohaft für den Erfolg der Reform» ein. Zu viele Fragen seien noch offen.

Spricht man mit Lehrpersonen, fallen Kritikpunkte wie Qualitäts- und Attraktivitätsverlust der KV-Ausbildung und man hört Begriffe wie «Insider-Projekt», «Top-down-Reform» und «Zwängerei». Solche Reaktionen zeigen, dass die Basis zu wenig eingebunden ist und sich gedrängt fühlt. Keine gute Voraussetzung für die Umsetzung der Reform, denn Druck führt zu einem instabilen System, da die Personen in ihm bewusst oder unbewusst innerlich Widerstand aufbauen. Mit solcherlei Kritik konfrontiert, reagiert man beim zuständigen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innnovation SBFI ziemlich lakonisch: «Jede Reform ruft Reaktionen hervor. Mit der grössten Zahl an Lehrverträgen in der Schweiz macht der Beruf Kauffrau/Kaufmann diesbezüglich keine Ausnahme.»

Wie wird die Reform begründet?

Als Begründung für Reformen im Bildungsbereich werden am häufigsten die Schlagwörter «Globalisierung» und «Digitalisierung» sowie die damit verbundenen «neuen Bedürfnisse der Arbeitswelt» genannt. Übersehen wird dabei, dass die Digitalisierung zwar vieles erleichtert und beschleunigt, uns jedoch nur Hilfsmittel zur Verfügung stellt. Ungebrochen wichtig oder sogar noch bedeutender sind nach Ansicht vieler Experten und Expertinnen analoge Softskills wie Engagement, Kreativität, Offenheit, Flexibilität, Agilität, kritisches Denken sowie Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit.

Hinter den Reformbestrebungen der beruflichen Grundbildung könnten noch andere Beweggründe stecken. Darauf weist jedenfalls ein internes Papier der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK vom November 2020 mit dem Titel «Verbundpartnerschaftliches Pilotprojekt hin: Kompetenzorientierung in der Umsetzung». Darin ist zu lesen, dass sich zwar mit der Einführung des 2004 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetzes «das Paradigma der Handlungskompetenzorientierung etabliert hat», jedoch «eine konsistente Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht und kompetenzorientierten Prüfungen bis heute nicht in ausreichendem Mass» stattfinde und dass «die steuernde Wirkung der Bildungserlasse» zu gering sei. Weiter wird bemängelt, dass an den Berufsfachschulen oftmals mit bisherigen Stoffplänen und Lehrmitteln weitergearbeitet werde und die Schullehrpläne unzureichend auf Bildungsplan und Bildungsverordnung ausgerichtet seien, was dazu führe, «dass sich die Aktivitäten in der Berufsfachschule zu wenig nach den angestrebten Handlungskompetenzen ausrichten und sich noch stark an der jeweiligen Fachdisziplin orientieren.» Solche Äusserungen können vermuten lassen, dass nun via Bildungsverordnung und Bildungsplan der schulische Unterricht in die gewünschte didaktisch-methodische Bahn gelenkt werden soll.

Man fragt sich, weshalb sich das Verständnis der Handlungskompetenzorientierung nach so langer Zeit an den Berufsfachschulen nicht genügend etabliert hat. Irgendwo klemmts. Liegt es am Willen und Können der Lehrpersonen? An ungenügenden Weiterbildungsprogrammen? Daran, dass der Mehrwert der Handlungskompetenzorientierung nicht gesehen wird? Oder etwa daran, dass einfach zu wenig klar definiert ist, was Handlungskompetenzorientierung bedeutet, was handlungs- und kompetenzorientiertes Lernen wirklich heisst?

> Man fragt sich, weshalb sich das Verständnis der Handlungskompetenzorientierung nach so langer Zeit an den Berufsfachschulen nicht genügend etabliert hat.

Esther Schönberger setzt beim «Kerngeschäft Unterrichten» ganz auf Weiterbildung: «Die Weiterbildungen sollen die Lehrpersonen befähigen, interdisziplinär in den HKBs zusammenzuarbeiten. Im Team werden die gesamten zu vermittelnden Inhalte abgedeckt.» Schönberger ist Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsschulen SKKBS (Rektorenkonferenz), Kernteammitglied der Projektorganisation sowie Mitglied des Nationalen Koordinationsgremiums NKG. Hauptberuflich leitet sie die Berufsfachschule KV Luzern und ist zudem als Dozentin an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB tätig. Dass diese Ziele innert kürzester Zeit mit Weiterbildungsprogrammen – zum Teil in Form von digitalen Selbstlerneinheiten – erreicht werden können, ist zu bezweifeln. Die Form der Unterrichtsgestaltung ist nämlich weniger abhängig vom Curriculum, sondern vielmehr von der pädagogischen Haltung und dem Lern- und Unterrichtsverständnis der Lehrperson.

Das SBBK-Papier beinhaltet einen weiteren Vorwurf an die Adresse der Berufsfachschulen: «Als Folge werden die überbetrieblichen Kurse aufgrund von vermuteten [sic!] und tatsächlichen schulischen Schwachstellen inhaltlich überfrachtet.» Mit anderen Worten: In den überbetrieblichen Kursen (üK) muss nachgeholt werden, was die Schulen nicht geleistet haben. Ein happiger Vorwurf. Doch die Kritik weist zugleich auf ein anderes Problemfeld hin, nämlich auf die mangelhafte Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten Berufsfachschulen, üK und Lehrbetrieb. Tatsächlich beschränken sich die Kontakte oftmals auf Gesprächsrunden im Zusammenhang mit sogenannten «Problemfällen», beispielsweise Lernende mit ungenügenden Leistungen, Verhaltensauffälligkeit oder sonstigen Schwierigkeiten. Für eine regelmässige vertiefte Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten bräuchte es institutionelle Gefässe wie gemeinsame pädagogische Konferenzen, moderierte Erfahrungsaustauschrunden, gemischte Intervisionsteams, gemeinsame Weiterbildung oder, was Michael Kraft, Leiter Bildung beim Kaufmännischen Verband, vorschlägt, Stages von Lehrpersonen in Unternehmen. Wichtig wäre zudem, Lehrpläne zusammen zu entwickeln, sich auf eine pädagogische Grundhaltung und ein gemeinsames Lern- und Unterrichtsverständnis zu einigen.

Was bedeutet die Kursänderung für die Schulen?

Die Allgemeinbildung, inklusive erster Landessprache, soll neu im Rahmen von Handlungskompetenzbereichen (HKB) «integriert» vermittelt werden. Was dies für die Schul- und Unterrichtsorganisation sowie für die pädagogisch-didaktische Arbeit bedeutet, macht folgendes Beispiel deutlich: Das Unterrichtsteam X des Schule Y bereitet die nächste interdisziplinäre Lerneinheit vor. Dabei geht es um den Handlungskompetenzbereich a (HKBa), «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen». Gemäss Semesterplan steht ein Thema zur Handlungskompetenz a3 (HKa3) an, die definiert ist durch «Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten». Hier wiederum geht es um das Leistungsziel LZa3.bs3a: «Sie wenden gängige Instrumente zur Messung der Zufriedenheit der Auftraggebenden an (K3)». Der Hinweis in Klammern bezieht sich auf die Taxonomiestufen nach Bloom; die Stufe K3 ist definiert durch «Anwenden». Das Unterrichtsteam besteht aus einer W&G-Lehrperson sowie aus einer IKA- und Deutschlehrperson. Für die Lerneinheit ist ein Halbtagesblock eingeplant. Sie soll interdisziplinär durchgeführt werden, praxisnah sein und sowohl Fachkompetenz als auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz «integral» fördern. Nebst der Kompetenzorientierung (KO) ist dem Team auch eine möglichst hohe Handlungsorientierung (HO) wichtig; angestrebt wird eine Aktivität der Lernenden von mindestens 60 Prozent. Für den Praxisbezug wird die Leiterin des Qualitätsmanagements einer grossen Versicherungsagentur für ein Referat eingeladen. Als Arbeits- und Sozialformen sind Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Präsentationen und ein moderierter Erfahrungsaustausch vorgesehen. Am Schluss wird die Lerneinheit – passend zum Thema – mit einem Feedback evaluiert. Man einigt sich darauf, dass die erste Stunde gemeinsam in Form eines Teamteachings abgehalten werden soll. Gestartet wird mit dem Referat des Gastes, anschliessend werden Grundlagen erarbeitet. Den zweiten Part bestreitet die IKA-Lehrerin, danach übernimmt der Deutschlehrer. Die letzte halbe Stunde mit einer formativen Lernkontrolle (Multiple-Choice Test), einem Lernjournaleintrag (Reflexion des eigenen Lernprozesses) sowie einem Feedback zur Lerneinheit (Fragebogen) bestreiten die drei Lehrpersonen wieder gemeinsam. Die Ausgangslage wäre nun geklärt, die Detailplanung kann beginnen …

Was in der Theorie spannend und attraktiv daherkommt, erfordert in der Praxis einen enormen zeitlichen, organisatorischen und personellen Aufwand. Allein für die Vorbereitung der skizzierten Lerneinheit müssen mindestens vier bis sechs Arbeitsstunden pro Lehrperson eingerechnet werden. Für die Schulleitungen stellen sich neben den Fragen zur Schulorganisation und Stundenplanung auch solche zum Einsatz und Anforderungsprofil der Lehrpersonen, weitere zur Pensenplanung und Entschädigung und somit zu den Kosten. Dazu Rolf Schweizer, Leiter Schulen kvBL: «Ein ganz grosses Fragezeichen sehe ich bei den Lehrkräften. Welche Auswirkungen wird die Reform auf Arbeitsverträge, Anstellungsanforderungen etc. haben?» Katinka Zeller, Konrektorin an der Wirtschaftsschule Thun, stellt fest, dass die Komplexität in der Schulorganisation zunehmen wird, und fragt sich, in welchem Umfang Teamteaching überhaupt stattfinden kann, «da Kostenneutralität einzuhalten ist». Und Philipp Sauter, Prorektor am Bildungszentrum für Wirtschaft in Weinfelden, bringt mit der Mehrbelastung der Lehrpersonen durch die Coronapandemie ein weiteres Problem ins Spiel: «Der Austausch unter den Lehrpersonen und damit das Vorantreiben des Veränderungsprozesses war lange erschwert.» Weiterbildungen, Konvents, Workshops zu den Organisationsmodellen und Teamstrukturen seien nur eingeschränkt möglich gewesen.

> Was in der Theorie spannend und attraktiv daherkommt, erfordert in der Praxis einen enormen zeitlichen, organisatorischen und personellen Aufwand.

Diese Abkehr vom bisherigen Fächerprinzip ist aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht ein heikles Experiment.

Denn es gibt keine wissenschaftlich belegte Evidenz, dass dieser neue Ansatz zu einem besseren und effektiveren Lernen führt. Und dies sollte das Ziel einer jeder Bildungsreform sein. Erfahrungen aus dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an anderen Berufsfachschulen zeigen, dass bei einem solchen «Eintopf-System» vor allem die so wichtigen mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen oftmals zu wenig gefördert werden. Doch auch in anderen Kompetenzbereichen ist eine Nivellierung nach unten zu befürchten.

Aus wissenschaftlicher Sicht kommt man bei der Wirksamkeitsdiskussion um die wegweisenden Metastudie von John Hattie nicht herum. Sie zeigt, dass Lernen nicht einer mechanistischen Input-Output-Logik folgt, sondern ein komplexer Prozess von verschiedenen ineinandergreifenden Aspekten ist. Nach Hattie haben in erste Linie folgende Faktoren einen positiven Lerneffekt: die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die Klarheit der Lehrperson (fachlich, methodisch, menschlich), die regelmässige Evaluation des Unterrichts und eine offene, konstruktive Feedbackkultur. Das alles sind Softfaktoren, die von den Lehrenden und Lernenden in erster Linie analoge Kompetenzen wie Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit, Engagement, Offenheit, Wertschätzung und Empathie erfordern. Nach der Hattie-Studie spielen Rahmenbedingungen wie Schulorganisation und Schulform, die Zusammensetzung der Klassen, das Curriculum, Lerninstrumente und Lehrbücher sowie technische Hilfsmittel zwar eine Rolle, doch nützen sie wenig, wenn die Softfaktoren mangelhaft oder nicht vorhanden sind. Viele fordern deshalb mehr Humanisierung statt Digitalisierung im Bildungswesen.

Wird, was lange währt, auch gut?

Wenn Niklaus Schatzmann, Leiter des Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich sowie Mitglied des NKG und des SBBK-Vorstandes, in einem SKKAB-Interview sagt, die Reformprojekt sei «too big to fail», offenbart dies zweierlei: einen argumentativen Notstand und gleichzeitig die Angst vor einem Scheitern des Projektvorhabens. Im schlechtesten Fall kommt es kurz nach der Einführung zu einer Reform der KV-Reform; es wäre nicht das erste Mal.

Im schlechtesten Fall kommt es kurz nach der Einführung zu einer Reform der KV-Reform; es wäre nicht das erste Mal.

Der Verfasser dieses Artikels erinnert sich an eine Vernehmlassung zum Lehrplan 21 beim Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Der Entwurf ging mit der Aufforderung einer «gründlichen Überarbeitung» an die nationale Arbeitsgruppe zurück; das war 2008. Der Kanton Aargau stand mit dieser deutlichen Zurückweisung nicht allein da. Es dauerte dann noch über zehn Jahre, bis der Lehrplan 21 in allen Deutschschweizer Kantonen eingeführt war. Bildungsdampfer brauchen eben lange, bis sie in die neue Richtung fahren. Dabei sind kleinere und auch grössere Korrekturen nötig. Wichtig ist, dass die Kursänderung von der ganzen Besatzung mitgetragen und akzeptiert wird, denn eine Reform ist immer nur so gut wie ihre Umsetzung.

Der Kompetenzbegriff

Schlüsselkompetenzen, fachliche und überfachliche Kompetenzen, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Handlungskompetenzen, Kompetenzorientierung etc.: Nicht erst seit dem Lehrplan 21 ist der Kompetenzbegriff in alle Leute Mund – und wird unterschiedlich verstanden. Der Lehrplan 21 stützt sich auf den Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert ab. Nach Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Haltungen und Einstellungen. Mit Letzterem sind Tugenden wie respektvolles Verhalten, kritisches Reflektieren, Respekt gegenüber Mensch und Natur sowie Aspekte des selbstverantwortlichen Lernens, der Kooperation, der Motivation und der Leistungsbereitschaft angesprochen. Unterschieden wird im Lehrplan 21 zwischen der Fachkompetenz und den überfachlichen Kompetenzen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz. Die klarste Definition stammt von der Unesco. Sie hat vier Schlüsselkompetenzen formuliert: learning to know (= Fach- und Methodenkompetenz), learning to be (= Selbstkompetenz), learning to live together (= Sozialkompetenz), learning to do (= Handlungskompetenz).

Einig ist man sich heute, dass der berühmte Nürnberger Trichter eine untaugliche Lernmethode ist. Statt einfach viel Wissen in die Köpfe einzutrichtern, steht die mehrdimensionale Bildung im Zentrum. Dabei geht es einerseits um den Aufbau und das Festigen von Wissen, denn Wissen ist die Basis für kompetentes Handeln, und gleichzeitig sollen überfachliche Kompetenzen gefördert werden. Korrekter wäre deshalb, nicht von einem kompetenzorientierten, sondern von einem kompetenzfördernden Unterricht zu sprechen. Zentrale Gestaltungselemente sind dabei klar strukturierte,

attraktive Lernaufträge.

Was bei den SBFI-Bildungsplänen auffällt: Sie weichen vom weitgefassten, ganzheitlichen Kompetenzverständnis ab und beschränken sich darauf, dass Fähigkeiten zur «kompetenten Bewältigung von berufstypischen Handlungssituationen» aufgebaut werden. Gemäss SBFI-Definition ist handlungskompetent, «wer berufliche Aufgaben und Tätigkeiten eigeninitiativ, zielorientiert, fachgerecht und flexibel ausführt». Diese einseitig betriebliche Ausrichtung wird von vielen infrage gestellt. So befürchtet der VLKB, dass der zu starke Fokus auf betriebliche Prozesse «den Verlust eines vertieften Allgemeinwissens für ein verantwortliches Handeln in der Gesellschaft» zur Folge hat. Auch Beat A. Schwendimann, Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle beim Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH und Mitglied im Zentralvorstand Berufsbildung Schweiz BCH, macht sich Sorgen, «weil eine Ausrichtung nur noch am direkt Nutzbaren für die unbekannte Zukunft eine zu dünne Basis darstellt». Aus Sicht des LCH ist die kaufmännische Lehre eine «Grundlagenlehre» und man befürchtet eine Abwertung der KV-Lehre.

In Fortbildungskursen zeigt sich immer wieder, dass die unterschiedlichen Definitionen und Terminologien bei den Lehrpersonen zu Unsicherheiten und Verwirrung führen. So ist vielen nicht bewusst, dass sich die Handlungskompetenzorientierung (HKO) sowohl auf die curriculare (Inhalt) als auch auf die methodische Ebene (Unterricht) bezieht, diese beiden Ebenen aber unterschieden werden müssen. Das heisst: Bei der inhaltlich-thematischen Ausrichtung orientiere ich mich an den Handlungskompetenzbereichen (HKB) des Bildungsplans sowie deren Handlungskompetenzen und Leistungszielen, beispielsweise am Ziel «Sie [die Lernenden] bewerben sich adäquat auf eine neue Arbeitsstelle». Die Leistungsziele definieren somit den Unterrichtsinhalt, hier das Thema «Stellenbewerbung». Wird nun der Unterricht handlungs- und kompetenzorientiert bzw. kompetenzfördernd ausgerichtet, ist er so zu gestalten, dass die Lernenden mit einem hohen Anteil an Eigenaktivität (Lernen durch Tun) fachliche und gleichzeitig überfachliche Kompetenzen einüben und entwickeln können. Methodische Gestaltungselemente können im vorliegenden Beispiel sein: Recherche, Vergleich von Bewerbungsbriefen, Texte verfassen, vergleichen und überarbeiten, Rollenspiel mit Fragenkatalog, Feedback-Runden etc. Auch ein kurzer Theorie-Input hat in einem solchen Lernarrangement Platz. Bei der Vorbereitung von handlungsorientierten und kompetenzfördernden Lerneinheiten steht die Frage im Vordergrund «Was machen die Lernenden?». Dies im Gegensatz zum wissensvermittelnden Unterricht, der von der Frage «Was mache ich als Lehrperson?» bestimmt wird.

*Der vorliegende Text ist erstmals erschienen in fokus 03/2021 (https://www.hep-verlag.ch/fokus) des hep verlags. Alex Bieli, 2021: KV-Reform: Quo vadis? In: fokus 03/2021, Kund*innenmagazin des hep Verlags.*

Zitiervorschlag

Alex Bieli, 2021: KV-Reform: Quo vadis?: Kritische Anmerkungen zur Reform «Kaufleute 2022». Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis (3/2021), SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.

(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)