

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Nägele, C. & Stalder, B.E. (2025). Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (1), 9–24. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10385>

www.bzl-online.ch

Editorial

Markus Weil, Doreen Flick-Holtz, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024)	8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

Christof Nägele und Barbara E. Stalder Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz	9
Nicole Ackermann und Jeannette Wick Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»	25
Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm	41
Anna Keller und Antje Barabasch Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal	58
Markus Maurer und Karin Hauser Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld	73
Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen?	89
Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung	106
Pia Schäfer und Leo van Waveren Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer	120

Forum

- Ricarda Rübben und Matthias Trautmann** Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung 136

Rubriken

Buchbesprechungen

- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre (2., überarbeitete und ergänzte Auflage)*. Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner) 151
- Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). *Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I*. Bern: hep (Peter Labudde) 153
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk) 155
- Berner, N. (2022). *Kernfragen der Kunstdidaktik*. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg) 157
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). *No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep (Christian Mathis) 159
- Rudow, B. & Fischer, B. (2023). *Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung*. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff) 161
- Neuerscheinungen** 163
- Zeitschriftenspiegel** 165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Tremp in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISFPF». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistler und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Auszubildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenausbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehende Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehende Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowings sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm

Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz

Christof Nägele und Barbara E. Stalder

Zusammenfassung Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufsbildung und der Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Schlagwörter Lehrpersonenbildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung – Kompetenzverständnis – Curricula – Bildungssteuerung

Vocational education and training – Terra incognita? An integrative overview of the training of teachers and trainers in Switzerland

Abstract This article compares teacher education in vocational and general education in Switzerland, with a focus on the lower and upper secondary levels. Different types of governance logic – cantonal in general education, national in vocational education and training – shape understandings of competence, curricula, and educational structures. A subject-oriented approach prevails in general education whereas a situation-oriented understanding predominates in vocational education and training. These differences lead to distinct types of logic in curriculum development, which, in turn, influence teacher education. The article calls for closer collaboration and a joint effort to develop teacher education as a shared field.

Keywords teacher education – vocational education and training – general education – understanding of competences – curricula – educational governance

1 Einleitung

Die Herausgebenden des vorliegenden Themenhefts sind mit der Anfrage an uns herantreten, einleitende Gedanken zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Lehrpersonenbildung für die berufliche Bildung und andere Bildungsbereiche beizusteuern. Wir fokussieren auf die berufliche Grundbildung und die Allgemeinbildung in der Berufsbildung sowie die Allgemeinbildung auf den Sekundarstufen I (Volksschule) und II (Mittelschulen). Die kurze Auslegeordnung und Gegenüberstellung soll dazu einladen, im Sinne eines multiperspektivischen, prospektiven und reflektierten Denkens einen Blick auf die Lehrpersonenbildung aus der Perspektive der Allgemeinbildung und der Berufsbildung zu werfen.

Unterschiede, die die Ausbildung von Lehrpersonen massgebend prägen, beziehen sich auf die Bildungssteuerung sowie die Kompetenzverständnisse und die Curricula der betreffenden Zielstufen:

- *Unterschiedliche Steuerungslogiken:* Während die Allgemeinbildung kantonal organisiert ist (IDES, 2024), basiert die Berufsbildung auf einer Verbundpartnerschaft zwischen Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022). Die historisch gewachsenen Steuerungslogiken (Criblez, 2008; Gonon & Hägi, 2019) haben weitreichende Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
- *Unterschiedliche Kompetenzverständnisse und Curricula für Lernende der Sekundarstufen I und II:* In der Allgemeinbildung dominieren fachsystematische, bildungsorientierte Curricula, während in der Berufsbildung situations- und handlungsorientierte, praxisnahe Lernsettings und Bildungspläne im Zentrum stehen. Die unterschiedlichen Kompetenzlogiken – die gemeinhin als akademisch versus berufspraktisch bezeichnet werden – beeinflussen nicht nur die Ausbildung von Lehrpersonen, sondern auch deren pädagogische Praxis.

Die Berufsbildung soll Jugendlichen einen direkten Zugang zur Arbeitswelt ermöglichen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022) und möglichst alle Jugendlichen in den Arbeitsmarkt integrieren, das heisst auch solche mit sozialen und schulischen Schwierigkeiten oder mit Migrationshintergrund (Seeber, Busse, Michaelis & Baethge, 2019). Sie soll auch leistungsstarken Lernenden anspruchsvolle, herausfordernde und zukunftsgerichtete Laufbahnen ermöglichen (Esposito, 2023), dies in einem dynamischen Umfeld, das sich mit Stichworten wie «Grüne Berufe», «Inklusion» oder «Durchlässigkeit» umreissen lässt (Gonon, 2023).

Wir stellen die Berufsbildung der Allgemeinbildung gegenüber, was eine Klärung erfordert. Der Begriff der Berufsbildung wird oft wenig differenziert verwendet. Gemeinhin wird darunter die Berufslehre verstanden, das heisst die duale berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II. Die Berufsbildung umfasst darüber hinaus die vollzeitschulischen berufsbildenden Angebote auf der Sekundarstufe II, die höhere Berufsbildung

(Tertiärstufe B) und die berufliche Weiterbildung (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2023). Auch der Begriff der Allgemeinbildung ist nicht scharf umrissen. Häufig werden damit die allgemeinbildenden Schulen bzw. die Ausbildungsprogramme auf der Sekundarstufe II gemeint, die zu einem allgemeinbildenden Abschluss und zum Zugang zur Universität oder zu einer Fachhochschule führen. Dabei geht der allgemeinbildende Unterricht (ABU) in der Berufsbildung oft vergessen (Nägele & Stalder, im Druck; Stalder & Nägele, 2011). In unserem Beitrag verwenden wir den Begriff der Allgemeinbildung umfassend und berücksichtigen auch den allgemeinbildenden Anteil der Berufsbildung.

Dass es wichtig ist, sich mit Unterschieden zwischen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung zu befassen, zeigt sich an drei Aspekten. Erstens finden sich in der Schweiz und in der EU länderspezifisch deutlich mehr Jugendliche in berufsbildenden Ausbildungen als in allgemeinbildenden Schulen. In der EU sind länderspezifisch bis zu 70 Prozent der Jugendlichen in der Berufsbildung, im EU27-Schnitt sind es rund 50 Prozent, in der Schweiz rund 65 Prozent (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022). Nicht nur in der Schweiz, sondern auch international leistet die Berufsbildung einen substanziellen Beitrag zur Ermöglichung nachhaltiger Laufbahnen (Quintana-Murci, Salvà-Mut, Stalder & Nägele, 2025). Zweitens werden berufliche Ausbildungen, obwohl sie von der Mehrheit der Jugendlichen gewählt werden, oft als weniger attraktiv wahrgenommen als allgemeinbildende Ausbildungen (Billett, Stalder, Aarkrog, Choy, Hodge & Le, 2022) – nicht zuletzt, weil Lehrpersonen und Eltern den Wert und die Karrieremöglichkeiten eines Berufsbildungsabschlusses zu wenig kennen oder anerkennen (Bolli & Rageth, 2016). Drittens sind Lehrpersonen, Auszubildende und auch Forschende besonders an Schnittstellen, etwa im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, gefordert, sich über institutionelle und disziplinäre Grenzen hinweg mit den verschiedenen pädagogischen Kulturen, Sozialisationen und Bildungsverständnissen auseinanderzusetzen (Neuenschwander & Nägele, 2017). Dies gilt insbesondere für Situationen, die eine besonders enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen verschiedener Bildungsbereiche erfordern, zum Beispiel bei der Integration von Geflüchteten in eine berufliche Grundbildung über ein Brückenangebot (Stalder, Kammermann, Michel & Schönbächler, 2024) oder im Bereich der beruflichen Orientierung. Viele Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I verfügen über keine eigene betriebliche Berufserfahrung. Um Jugendliche bei Übergängen kompetent zu begleiten, müssen sie sich mit der Logik und der Sprache der Berufsbildung vertraut machen, sei es durch Weiterbildung, durch Austausch mit Beteiligten der Berufsbildung oder durch die Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven (Nägele & Stalder, 2022; Stalder, Gaupp & Nägele, 2023).

2 Steuerung

Die Berufsbildung unterscheidet sich in ihrer Steuerung deutlich von der Allgemeinbildung. Die Gründe für diese Unterschiede liegen in der historischen Entwicklung des Bildungssystems. Der erste verfassungsmässige Bildungsartikel stammt aus dem Jahr 1874, in dem die Schule für Knaben und Mädchen obligatorisch erklärt wurde, die Umsetzung jedoch gemäss Subsidiaritätsprinzip bei den Kantonen blieb (Criblez & Huber, 2008). Das erste Bundesgesetz zur Berufsbildung von 1930 übertrug hingegen dem Bund eine zentrale Steuerungsfunktion. In dieser Zeit entwickelten sich die Gymnasien zu Institutionen der höheren Bildung, wobei sie jedoch kantonal geregelt blieben. Die unterschiedlichen Ausgangspunkte von Berufsbildung und allgemeinbildenden Schulen wirken im schweizerischen Bildungssystem bis heute strukturbildend (Berner, Gonon & Ritter, 2011; Bonoli & Eigenmann, 2021; Wettstein, Schmid & Gonon, 2014).

Die Berufsbildung ist dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation unterstellt und basiert auf dem Berufsbildungsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002). Sie ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022). Inhaltlich wird sie durch die Wirtschaft, strategisch durch den Bund und in der Umsetzung durch die Kantone verantwortet (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022). Die Verbundpartnerschaft stellt sicher, dass die Ausbildung den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts und der Lernenden entspricht. Auch die Berufsmaturität, die eine erweiterte Allgemeinbildung vermittelt und den Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht, ist eidgenössisch geregelt (Schweizerischer Bundesrat, 2009). Der Rahmenlehrplan wird vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation erlassen; kantonale Lehrpläne schliessen daran an.

Bei den allgemeinbildenden Schulen (Volksschule, Mittelschulen) liegt die Hauptverantwortung bei den Kantonen, koordiniert von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Die Koordination basiert auf interkantonalen Vereinbarungen wie zum Beispiel zur Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (EDK, 1993), Anerkennungsreglementen wie dem Maturitätsanerkennungsreglement (EDK, 2023) und den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplänen für gymnasiale Maturitätsschulen (EDK, 2024) oder Fachmittelschulen (EDK, 2019a).

3 Kompetenzverständnisse und Curricula

Die Ausbildung von Lehrpersonen bereitet auf das Unterrichten und Ausbilden vor. Die Lehrpläne der Zielstufe sind dafür eine wichtige Grundlage. Deshalb werfen wir hier kurz einen Blick auf das Kompetenzverständnis und die Curricula für Lernende auf den Sekundarstufen I und II. Die Curriculumsentwicklung und die daraus resultierenden (Rahmen-)Lehrpläne unterscheiden sich zwischen der Berufsbildung (beruf-

liche Grundbildung, Allgemeinbildung in der Berufsbildung) und der Allgemeinbildung (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) stark.

Sekundarstufe I – Allgemeinbildung: Der Rahmenlehrplan 21 für die Deutschschweiz (D-EDK, 2016) wurde von interdisziplinären Fachgremien unter Einbezug von Bildungspolitik, Fachdidaktik und Praxis entwickelt, analog zu den Rahmenlehrplänen in der Westschweiz (CIIP, 2024) und der Südschweiz (DECS, 2024). Die Struktur des Lehrplans 21 folgt Fachbereichen (z.B. Sprache, Mathematik) und darin enthaltenen Kompetenzbereichen. Diese sind weiter in Handlungsaspekte untergliedert. Die Kompetenzorientierung spielt eine zentrale Rolle: Im kompetenzorientierten Unterricht steht die (schulische) Aufgabe im Zentrum (Gasser, 2003). Diese ist in ein Lehr- und Lernarrangement eingebettet und zielt primär auf eine lern- und entwicklungsbezogene Auseinandersetzung mit den Inhalten der Aufgabe (Engeli, Smit & Keller, 2014). Ziel ist das Verstehen durch Durcharbeiten und Verinnerlichen der Aufgabe (Aebli, 2006). Die Kompetenz bezieht sich demnach auf die Verknüpfung von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, angewendet auf eine Aufgabe. Die Aufgaben sollen praxisrelevant sein, auf Beispielen beruhen, aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen und ihnen nützlich und interessant erscheinen. Sie bleiben jedoch – im Unterschied zu Aufgaben in der Berufsbildung – eher abstrakt, hypothetisch und von der Lehrperson konstruiert. Ein Scheitern kann gravierende individuelle Konsequenzen haben, betrifft aber, anders als in der Berufsbildung, keine Kundinnen und Kunden. Es bleibt somit ein Übungsfeld, ein «safe space», in dem eine Aufgabe auch wiederholt werden kann.

Sekundarstufe II – Berufsbildung: In der Berufsbildung sind die Bildungsinhalte in berufsspezifischen Bildungsverordnungen festgehalten (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025a). Diese legen die Struktur der Ausbildung, die Lernorte und das Qualifikationsverfahren fest. Der Bildungsplan konkretisiert die Umsetzung. Leitend bei der Entwicklung der Bildungsinhalte ist das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz. Die Definition derselben erfolgt im Rahmen eines sechsstufigen Berufsentwicklungsprozesses, in den alle Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung (Wirtschaft, Kantone, Bund) involviert sind (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2017a). Im Zentrum stehen berufstypische Handlungskompetenzbereiche, die aus konkreten Handlungssituationen abgeleitet werden. Handlungskompetenz bedeutet, dass Lernende berufliche Situationen selbstständig, fachlich richtig und verantwortungsbewusst bearbeiten können. Handlungskompetenzen integrieren Planung, konzeptionelles Verständnis und praktische Ausführung in einem spezifischen Kontext (Rauner, 2024). Das Verständnis und das Anstreben einer ganzheitlichen Lösung gehen über theoretisches Wissen hinaus und schliessen praktische Fähigkeiten und anwendungsbezogenes Wissen ein. Ein Beispiel: Bei der Installation einer Sonnenstore ist technisches Wissen erforderlich, aber auch die Fähigkeit, die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden zu verstehen, Sicherheitsvorschriften einzuhalten und im Team zu arbeiten (Rauner, Haasler, Heinemann & Grollmann, 2009). In einer Hand-

lungskompetenz sind Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen legiert (Heyse, Erpenbeck & Ortman, 2015; Scharnhorst & Kaiser, 2018). Die Handlung bildet somit gleichzeitig den Lerngegenstand und die Lernform. Auch das Curriculum für den allgemeinbildenden Unterricht orientiert sich an kompetenz- und handlungsorientierten Prinzipien. Es wurde von einer Expertinnen- und Expertengruppe erarbeitet (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006) und im Rahmen des Projekts «berufsbildung2030.ch» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation et al., 2025b) mit den Organisationen der Arbeitswelt, den Berufsfachschulen, den Kantonen sowie Lehrpersonen der Allgemeinbildung in der Berufsbildung überarbeitet. Der Unterricht ist themenorientiert, das heisst nicht einer disziplinären Fachlogik folgend, und handlungsorientiert aufgebaut und umfasst auch Schlüsselkompetenzen wie «Medienkonsum» oder «Eigene Ziele setzen können» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation et al., 2025a). Im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität stehen die Fachkompetenzen im Zentrum (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2017b); dieser wird zurzeit jedoch revidiert (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation et al., 2025c).

Sekundarstufe II – Allgemeinbildende Schulen: Ein anderes Verständnis von Kompetenz liegt der (gymnasialen) Maturitätsschule zugrunde. Zentrales Ziel der Maturitätsausbildung ist die Studierfähigkeit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die Weiterentwicklung und die Umsetzung der gymnasialen Maturität werden gemeinsam von EDK und Bund getragen und von Akteurinnen und Akteuren wie der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz, der Schweizerischen Maturitätskommission, dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschule sowie den kantonalen Bildungsbehörden und Mittelschulen getragen. Der Kompetenzbegriff orientiert sich im aktuellen Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen (EDK, 2024) an Klieme und Hartig (2008), nach denen Kompetenzen als zu erlernende Dispositionen verstanden werden. Diese Kompetenzen werden an den Gymnasien «überwiegend in der curricularen Primärstruktur der Schulfächer» entwickelt (EDK, 2024, S. 7), wobei sich die Schulfächer an der Grundstruktur der wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientieren, neu ergänzt durch transversale Unterrichtsbereiche.

Diese Gegenüberstellung der Kompetenzverständnisse in den drei Bildungsbereichen zeigt deutlich, wie unterschiedlich deren Bildungsinhalte entwickelt und festgelegt werden. Die Curricula der Berufsbildung folgen einer berufsbezogenen, handlungsorientierten Logik, die in typischen beruflichen Handlungssituationen begründet ist. Die Allgemeinbildung – sei es die obligatorische Schule oder die Maturitätsschulen – orientiert sich eher an Fächern bzw. Fachwissenschaften. Die Rahmenlehrpläne der Mittelschulen sind auf (klassische) Studienfächer ausgerichtet; die Fachmittelschulen beziehen sich dabei auf verschiedene Berufsfelder.

4 Ausbildung der Lehrpersonen und Studienangebote

Die Ausbildung von Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen (Ausbildende in Betrieben, überbetrieblichen Kursen, Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen) orientiert sich stark am Curriculum der jeweiligen Zielstufe. Auch wenn alle Studien- und Bildungsgänge das gemeinsame Ziel verfolgen, kompetente Lehrpersonen bzw. Berufsbildungsverantwortliche auszubilden, lassen sie sich nur schwer miteinander vergleichen. So kann allein der Umfang der verschiedenen Bildungsangebote zwischen 3.3 ECTS-Punkten und 300 ECTS-Punkten liegen. Die nachfolgende Beschreibung der Ausbildungswege verdeutlicht dies.

4.1 Allgemeinbildung

Sekundarstufe I: Die Ausbildung als Lehrperson für die Sekundarstufe I dauert bis zu fünf Jahre und vermittelt jene beruflichen Kompetenzen, die für Bildung und Erziehung auf dieser Stufe erforderlich sind. Sie ist kantonal oder regional geregelt und unterliegt der Akkreditierung und der Diplomanerkennung durch die EDK (Generalsekretariat EDK, 2025). Das Studium wird in der Regel an einer Pädagogischen Hochschule absolviert und umfasst Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und berufspraktische Anteile. Die Studienprofile sind auf die im Lehrplan 21 verankerten Kompetenzziele und Fachbereiche abgestimmt (D-EDK, 2016). Für das Studium der Sekundarstufe I wird eine Maturität vorausgesetzt. Das Studium folgt meist einem einphasigen Modell mit integrierten Praktika (Keller-Schneider & Hericks, 2021) und wird auf Masterstufe abgeschlossen.

Sekundarstufe II (Gymnasien, Fachmittelschulen): Die fachliche Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen an Maturitätsschulen erfolgt an Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen), an denen die Studierenden einen Masterabschluss erlangen. Die Fachausbildung wird ergänzt durch eine pädagogisch-didaktische Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen (60 ECTS-Punkte). Die Studierenden erwerben das Lehrdiplom für Maturitätsschulen in einem oder zwei Fächern. Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen unterliegen der Akkreditierung und der Diplomanerkennung durch die EDK (Generalsekretariat EDK, 2025).

Analog zur kantonalen Steuerungslogik existiert kein nationaler oder sprachregionaler Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen. Die Pädagogischen Hochschulen leiten die Inhalte aus eigenen, kantonalen oder mehrkantonalen strategischen Zielen, dem Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) sowie den Rahmenlehrplänen für Gymnasien (EDK, 2024) und Fachmittelschulen (EDK, 2019a) ab. Damit ihre Abschlüsse schweizweit anerkannt sind, müssen die Studienangebote der Pädagogischen Hochschulen durch die EDK anerkannt werden. Grundlage ist die interkantonale Vereinbarung von 1993 (EDK, 1993), mit aktualisierter Verordnung seit 2020 (EDK, 2019b). Diese regelt unter anderem Zulassung, Ausbildungsumfang, Inhalte (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswis-

senschaften, Berufspraxis) und Eignungsabklärung. Die inhaltliche Ausgestaltung liegt in der Autonomie der Pädagogischen Hochschulen, wobei das Spannungsverhältnis zur politischen Steuerung regelmässig diskutiert wird. Die Pädagogischen Hochschulen kritisieren den übermässigen Einfluss der kantonalen Politik, die Kantone fordern teilweise pragmatischere Ausbildungen, vor allem angesichts des Lehrpersonenmangels. Im europäischen Vergleich verfügen die Pädagogischen Hochschulen über geringe organisationale Autonomie (European University Association, 2023), da kantonale Regelungen oft parlamentarische Beschlüsse erfordern (Criblez, Lehmann & Huber, 2016). Die Studienangebote variieren entsprechend: Die Pädagogische Hochschule Zürich betont die Modularisierung, die Pädagogische Hochschule Bern Teilzeitoptionen und Praxisnähe, die Pädagogische Hochschule Luzern ein umfassendes Angebot, die Pädagogische Hochschule St.Gallen Fächerkombinationen und regionale Verankerung und die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz interkantonale Ausrichtung und Forschungseinbindung. Gemeinsam ist lediglich die EDK-Anerkennung, die zur kantonsübergreifenden Berufsausübung berechtigt.

4.2 Berufsbildung

Die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen orientiert sich an einem nationalen Rahmenlehrplan, der durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation erlassen wird (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025c). Die Ausbildung von Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen sowie Berufsbildenden folgt einem konsekutiven Modell, in dem die fachliche der berufspädagogischen Ausbildung vorangeht (Barabasch & Fischer, 2019). Alle Ausbildungen sind auf nationaler Ebene geregelt und werden vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannt und beaufsichtigt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2024).

Die drei Lernorte «Betrieb», «Überfachliche Kurse» und «Berufsfachschule» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022) führen zu unterschiedlichen Anforderungen und Ausbildungsgängen der Berufsbildungsverantwortlichen:

- *Betrieb*: Berufsbildende in den Betrieben sind zuständig für die praktische Ausbildung der Lernenden in den Lehrbetrieben. Zugelassen sind Personen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) und minimal zwei Jahren Berufserfahrung. Die Ausbildung umfasst rund 3.3 ECTS-Punkte und wird von zahlreichen Bildungsanbietenden angeboten.
- *Berufsfachschule*: Berufsfachschullehrpersonen für Berufskunde (BKU) erteilen den berufskundlichen Unterricht. Voraussetzung ist neben einschlägiger beruflicher Praxis der Abschluss einer höheren Berufsbildung. Die Ausbildung umfasst 60 ECTS-Punkte bei einer angestrebten Vollzeitanstellung und 10 ECTS-Punkte bei einer Nebenbeschäftigung zur eigenen Tätigkeit im Beruf. Sie erfolgt in der Regel berufsbegleitend.

- *Berufsfachschule*: Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung (ABU) unterrichten in den Lernbereichen «Gesellschaft» sowie «Sprache und Kommunikation». Neben mindestens zweijähriger Erfahrung aus der Arbeitswelt wird ein von der EDK anerkanntes Lehrdiplom für die obligatorische Schule oder ein Hochschulabschluss vorausgesetzt. Die Ausbildung umfasst 60 ECTS-Punkte und erfolgt in der Regel berufsbegleitend.
- *Überbetrieblicher Kurs*: Leitende der überbetrieblichen Kurse (üK) vermitteln grundlegende Fertigkeiten des Berufs. Zur Ausbildung zugelassen sind Personen mit einer Anstellung in einem Zentrum für überfachliche Kurse und einem Abschluss der höheren Berufsbildung. Die Ausbildung umfasst 10 bis 20 ECTS-Punkte und erfolgt in der Regel berufsbegleitend.
- *Berufsmaturitätsschule (Allgemeinbildung)*: Lehrpersonen für Berufsmaturitätsschulen (BMS) verfügen über einen fachspezifischen, grundständigen Masterabschluss einer Hochschule. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung kann in das Studium zur Lehrperson für Maturitätsschulen integriert oder im Anschluss daran erlangt werden und umfasst in der Regel 60 ECTS-Punkte, davon 10 ECTS-Punkte für Berufspädagogik (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025b).

In der Berufsbildung ist der Gedanke leitend, dass Lernende betriebliche, gesellschaftliche und persönliche Perspektiven integrieren und so ein Fundament für ihre berufliche Entwicklung sowie soziale Unabhängigkeit legen. Die Lernprozesse werden zu Beginn stark von den Berufsbildungsverantwortlichen gesteuert, gehen jedoch zunehmend in eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen über – ein Prozess, der dem Prinzip des Scaffoldings entspricht (Wood, Bruner & Ross, 1976). Damit dies gelingt, müssen Berufsbildungsverantwortliche Lernprozesse passend zum Alter und zur Erfahrung der Lernenden gestalten und den Praxistransfer konsequent fördern. Da die duale Berufsbildung an mehreren Lernorten stattfindet, müssen Theorie und Praxis kontinuierlich miteinander verknüpft werden: Die Theorie systematisiert die Praxis, die Praxis macht die Theorie erlebbar.

In der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen spielen die Standards der Lehrpersonenbildung eine wichtige Rolle (Oser, 1997a, 1997b; Weiss, 2023). Ein Standard ist zum Beispiel «Auf Lernerfahrungen aus der Praxis zurückgreifen». Berufsbildungsverantwortliche sind dann kompetent, wenn sie die vier Elemente eines Standards «Theorie», «Empirie», «Qualität» und «Praxis» (Weiss, 2023) beherrschen und in verschiedenen Situationen professionell handeln können. Der Fokus liegt auf problembasiertem Lernen, Microteaching, Peerteaching, psychologischen Lerntechniken und Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (Weiss, 2023, S. 6). Das Lernen ist in der erlebten Praxis begründet und soll wiederum für die Praxis nutzbar gemacht werden, wie es auch in der Andragogik formuliert ist (Knowles, Holton III & Swanson, 2007). Wichtig ist, dass Berufsbildungsverantwortliche über solide praktische Erfahrung in ihrem Beruf und Praxisfeld verfügen.

Die Ziele der pädagogischen Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen lauten wie folgt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025c, S. 6):

1. Den Umgang mit Lernenden und/oder Studierenden als Interaktionsprozess gestalten.
2. Ausbildungs- und Lerneinheiten gemäss Bildungs- und Rahmenlehrplänen planen, durchführen und evaluieren.
3. Lernende und/oder Studierende fördern, Lern- und Arbeitsergebnisse beurteilen.
4. Das rechtliche, soziale und beraterische Umfeld der beruflichen Grundbildung erfassen und mit ihm interagieren.
5. Die eigene Arbeit reflektieren und sich im Kollegium kooperativ einbringen.

Für den Aspekt «Ausbildungs- und Lerneinheiten gemäss Bildungs- und Rahmenlehrplänen planen, durchführen und evaluieren» sind die Lerninhalte zum Beispiel wie folgt definiert (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025c, S. 20):
Lehrpersonen für Berufskunde

- ... planen die Lehr-Lernaktivitäten und formulieren deren Ziele ausgehend von den beruflichen Erfahrungen der Lernenden, auf der Grundlage der Bildungspläne und abgestimmt auf die anderen Lernorte.
- ... verknüpfen die Inhalte und die Didaktik mit der beruflichen Praxis und der Erfahrungswelt der Lernenden sowie zum allgemeinbildenden Unterricht.
- ... sequenzieren die Lehr-Lernaktivitäten.
- ... setzen verschiedene Arbeitsmethoden und -medien zielgruppengerecht ein.
- ... steuern die Lehr-Lernaktivitäten ausgehend von den Zielen, beachten individuelle Aspekte der Lernenden und lösen lernförderliche Prozesse aus. Sie fördern das selbstständige Lernen und verantwortungsvolle Handeln der Lernenden.

Diese geraffte Zusammenstellung verdeutlicht die unterschiedlichen Ausbildungswege von Berufsbildungsverantwortlichen. Lehrpersonen an Berufsfachschulen, Auszubildende in überbetrieblichen Kursen sowie Lehrpersonen an Berufsmaturitätsschulen (ABU, BKU, BMS) durchlaufen sehr unterschiedliche Ausbildungen, die sich wiederum stark von derjenigen für Berufsbildende unterscheiden. Eine BKU-Lehrperson zum Beispiel ist zuerst einmal Schreiner, Elektroinstallateurin oder Detailhandelsfachmann. Für viele stellt die Ausbildung den Einstieg in eine zweite Karriere dar: Sie beginnen mit dem Unterrichten an einer Berufsfachschule und absolvieren die Ausbildung berufsbegleitend (Berger & D'Ascoli, 2012). Lehrpersonen an Berufsmaturitätsschulen sind zunächst Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler. Sie gelangen über eine akademische Ausbildung in den Lehrberuf.

4.3 Was wäre, wenn ...

Ausgehend von der Idee des kontrafaktischen Denkens (Roese & Olson, 1995) stellen wir in einem Gedankenexperiment die folgende Frage: Was wäre, wenn die Allgemeinbildung auf Sekundarstufe I und II ähnlich organisiert wäre wie die Berufsbildung? Und welche Auswirkungen hätte dies auf die Ausbildung von Lehrpersonen?

Zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung gehen wir wiederum auf Aspekte der Bildungssteuerung sowie die Kompetenzverständnisse und Curricula der betreffenden Zielstufen ein. Vorweggenommen sei, dass diese Überlegungen rein hypothetisch sind und keine normativen Absichten implizieren.

Steuerungslogik: Wäre die Allgemeinbildung wie die Berufsbildung organisiert, läge deren Steuerung beim Bund. Bund, Kantone und Wirtschaft würden die Verantwortung gemeinsam tragen, wobei Schulen die Rolle der Wirtschaft übernehmen würden und die Kantone eine ausführende Rolle einnähmen. Eine zur Berufsbildung analoge Steuerung der Allgemeinbildung würde die Gründung einer gesamtschweizerischen «Schulweltorganisation» erfordern, die Bildungsinhalte zentral entwickelt.

Kompetenzverständnisse und Curricula: Würden der Allgemeinbildung ein Kompetenzverständnis und Curricula analog zu jenen der Berufsbildung zugrunde gelegt, wären die Kompetenzen noch stärker als bisher handlungsorientiert formuliert und würden sich an konkreten Handlungssituationen ausrichten. Die Curricula würden entlang von Handlungssituationen entwickelt. Letztere wären weniger als didaktisches Element, sondern vielmehr als Grundlage für die Definition der Kompetenzen zu verstehen. In der Konsequenz müssten die heutigen Fächerstrukturen aufgeweicht oder aufgehoben werden – vergleichbar mit dem Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG), der sich an vier Handlungsaspekten orientiert: «Die Welt wahrnehmen», «In der Welt handeln», «Sich die Welt erschliessen» und «Sich in der Welt orientieren» (D-EDK, 2016). Die Lehrpläne wären dieselben für die ganze Schweiz, allenfalls in Varianten für spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schülern.

Ausbildung von Lehrpersonen: Würde die Ausbildung von Lehrpersonen dem Berufsbildungsmodell folgen, wäre sie national geregelt und stärker durch Verordnungen und Standards reguliert. Die Schulen würden in der Funktion der «Wirtschaft» die Bildungsinhalte der Studiengänge massgebend bestimmen, die Pädagogischen Hochschulen wären für die Umsetzung verantwortlich. Die Studiengänge wären (noch stärker) handlungsorientiert konzipiert: mit realitätsnahen Szenarien, Fallanalysen, einer Projektdidaktik und Reflexionsaufgaben (Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, 2021; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025c). Analog zum Lehrplan der Zielstufe wäre die Fächerlogik aufzubrechen, die aktuellen Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften müssten anders gedacht und entlang von Handlungssituation neu konzipiert werden.

Die Berufsbildung orientiert sich an Handlungskompetenzen; klassische Fächer spielen keine zentrale Rolle. Entsprechend ist auch die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen gestaltet, etwa an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung. Die Frage wäre dann, welche fachliche Ausbildung Lehrpersonen für Allgemeinbildung vor Beginn des Studiums aufweisen müssten. In der Berufsbildung orientiert

sich das Kompetenzverständnis an situativen Handlungskompetenzen. Die Allgemeinbildung folgt zwar grundsätzlich ebenfalls einem kompetenzorientierten Ansatz, ist jedoch stark in den traditionellen Fächerlogiken verankert. Die Kompetenzdefinitionen ergeben sich zum Teil aus den klassischen Fächern wie Mathematik, Deutsch oder Geschichte und reproduzieren deren Struktur und Inhalte. Diese Fächer entstanden im 18. und 19. Jahrhundert als Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen und wurden durch Fachdidaktiken weiter ausdifferenziert (Wähler, Lorenz, Reh & Scholz, 2024). Eine Orientierung an der Berufsbildung würde in der Allgemeinbildung die klassischen Fächerinhalte wohl tendenziell weniger sichtbar machen.

Tief verwurzelte Unterschiede: Dieses kontrafaktische Gedankenspiel zeigt: Trotz des gemeinsamen Ziels, Lernende gut auf Bildungs- und Berufswege vorzubereiten, unterscheiden sich Allgemein- und Berufsbildung erheblich – in der Steuerung, im Kompetenzverständnis und in der Organisation der Lehrpersonenbildung. Das Verschieben der Verantwortung auf die nationale Ebene und der Definitionsmacht über die Inhalte der Ausbildung zu den Schulen würde die Rolle der kantonalen und mehrkantonalen Pädagogischen Hochschulen massiv verändern. Politisch wäre ein Modell «Allgemeinbildung wie Berufsbildung?» kaum durchsetzbar – nicht zuletzt wegen des Subsidiaritätsprinzips, der historisch gewachsenen und gesellschaftlich verankerten Strukturen und der geteilten Verantwortlichkeiten in den Bildungsstrukturen auf lokaler, kantonalen und nationaler Ebene.

5 Fazit

Die Lehrpersonenbildung in der Schweiz ist tief in unterschiedlichen historisch gewachsenen strukturellen und curricularen Kontexten verankert. Dies führt zu stark divergierenden Ausbildungswegen, Kompetenzverständnissen und institutionellen Rahmenbedingungen in Berufsbildung und Allgemeinbildung. Diese Unterschiede sind nicht nur systemisch begründet, sondern auch Ausdruck je eigener Logiken und Zielsetzungen der beteiligten Bildungsbereiche. In der Praxis zeigen sich daraus erwachsende Herausforderungen insbesondere an den Schnittstellen: In der Allgemeinbildung und in der Berufsbildung arbeiten Auszubildende mit unterschiedlichen Qualifikationen und beruflichen Sozialisierungen zusammen – aus akademischen, handlungsorientierten oder berufsbiografisch geprägten Communities of Practice. Diese Vielfalt birgt grosses Potenzial, stellt aber zugleich hohe Anforderungen an Verständigung und Zusammenarbeit.

Unsere Beobachtungen verweisen auf ein zentrales Desiderat: Es braucht mehr forschungsbasiertes Wissen über die Bedingungen, Praktiken und Verständigungsprozesse in der Lehrpersonenbildung an den Übergängen zwischen Bildungsbereichen. Unterschiede in Werdegang, Sprachgebrauch und Professionsverständnis sind nicht per se defizitär – sie bieten vielmehr eine Grundlage für gegenseitiges Lernen, sofern sie

sichtbar gemacht und reflektiert werden. Forschung zur Lehrpersonenbildung sollte deshalb verstärkt die Frage aufgreifen, *wie Zusammenarbeit über institutionelle und professionelle Grenzen hinweg gelingen kann*, welche Praktiken des Austauschs sich bewähren und wie gemeinsame Verständigung trotz unterschiedlicher Referenzrahmen möglich wird. Denn genau an diesen Übergängen – zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II oder der Berufsbildung und der Allgemeinbildung, zwischen Fachlogiken und Bildungslogiken – entstehen nicht nur Spannungen, sondern auch produktive Lerngelegenheiten für alle Beteiligten.

Literatur

- Aebli, H.** (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barabasch, A. & Fischer, S.** (2019). Die Berufsschullehrpersonenausbildung in der Schweiz und in Deutschland. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 16, 1–21.
- Berger, J.-L. & D’Ascoli, Y.** (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 317–341.
- Berner, E., Gonon, P. & Ritter, H. J.** (2011). Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen – Zur «Vor»-Geschichte der dualen Berufsbildung in der Schweiz (1870–1930). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (1), 14–32.
- Billett, S., Stalder, B. E., Aarkrog, V., Choy, S., Hodge, S. & Le, A. H.** (Hrsg.). (2022). *The standing of vocational education and the occupations it serves*. Cham: Springer.
- Bolli, T. & Rageth, L.** (2016). *Measuring the social status of education programmes: Applying a new measurement to dual vocational education and training in Switzerland*. Zürich: KOF Swiss Economic Institute.
- Bonoli, L. & Eigenmann, P.** (2021). Komplexität, Spannungsfelder und Kompromisse. Eine Relektüre der Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (S. 41–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.** (2006). *Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*. Bern: BBT.
- CIIP.** (2024). *Plan d’études romand*. Neuchâtel: CIIP. <https://portail.ciip.ch>
- Criblez, L.** (2008). *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, L. & Huber, C.** (2008). Bildungsstandards. Ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 279–291.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C.** (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- DECS.** (2024). *Piano di studio della scuola dell’obbligo*. Bellinzona: Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/>
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- EDK.** (1993). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen*. Bern: EDK.
- EDK.** (2019a). *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen*. Bern: EDK.
- EDK.** (2019b). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD)*. Bern: EDK.

- EDK.** (2023). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR)*. Bern: EDK.
- EDK.** (2024). *Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung.** (2021). *Modulkarte Grundlagen des Ausbildens in der Berufsbildung*. Zollikofen: EHB.
- Engeli, E., Smit, R. & Keller, A.** (2014). Kompetenzorientierung in der Unterrichtsplanung. Eine Einsatzmöglichkeit eines Qualitätsrasters für personalisierte Lernarrangements. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 385–398.
- Esposito, R. S.** (2023). Strengthening dual VET as an attractive educational pathway for high-achieving pupils in Switzerland – a governance perspective on strategies, instruments, and justifications. In C. Nägele, N. Kersh & B. E. Stalder (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Volume VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 108–118). MuttENZ: VETNET.
- European University Association.** (2023). *University autonomy in Europe IV. Country profiles (I). Austria – Denmark – Finland – Germany – Iceland – Ireland – Norway – Poland – Sweden – Switzerland*. Brüssel: European University Association.
- Gasser, P.** (2003). *Lehrbuch Didaktik* (2. Auflage). Bern: hep.
- Generalsekretariat EDK.** (2025). *Verzeichnis EDK-Anerkannte Diplome. Anerkannte Zertifikate von Zusatzausbildungen für Lehrpersonen*. Bern: EDK.
- Gonon, P.** (2023). Zur Kritik der Berufsbildung oder Berufsbildung als Bildung. *Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 8 (7). <https://transfer.vet/zur-kritik-der-berufsbildung-oder-berufsbildung-als-bildung/>
- Gonon, P. & Hägi, L.** (2019). Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960–2010). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 19 (36), 1–18.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortman, S.** (2015). Einleitung: Ein Meer von Kompetenzen. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortman (Hrsg.), *Kompetenzmanagement in der Praxis* (S. 13–16). Münster: Waxmann.
- IDES.** (2024). *Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Bern: EDK.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. & Hartig, J.** (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A.** (2007). *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen* (6. Auflage). Heidelberg: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.
- Nägele, C. & Stalder, B. E.** (2022). *Teachers' roles in supporting careers of students*. Präsentation gehalten am Erasmus+ VETteach final public meeting, 16. Juni, Rostock, Deutschland.
- Nägele, C. & Stalder, B. E.** (im Druck). Vocational education and training in Switzerland. A view on Swiss VET with a focus on what could be learned from it. In M. Pereyra, L. Moreno Herrera & M. Torres Sánchez (Hrsg.), *The dual VET from a comparative perspective*. Leiden: Brill.
- Neuenschwander, M. P. & Nägele, C.** (Hrsg.). (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F.** (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210–228.
- Quintana-Murci, E., Salvà-Mut, F., Stalder, B. E. & Nägele, C.** (Hrsg.). (2025). *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: Key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach. Proceedings of the 6th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Palma, Mallorca, Spain, 21 to 23 May 2025*. MuttENZ: VETNET.
- Rauner, F.** (2024). *Handbook of fundamentals of modern vocational education: Shaping the world of work*. Singapur: Springer.

- Rauner, F., Haasler, B., Heinemann, L. & Grollmann, P.** (2009). *Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements*. Münster: Lit.
- Roese, N. J. & Olson, J. M.** (Hrsg.). (1995). *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. New York: Psychology Press.
- Scharnhorst, U. & Kaiser, H.** (2018). *Transversale Kompetenzen*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: SKBF.
- Schweizerischer Bundesrat.** (2009). *Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität*. Bern: Bundeskanzlei.
- Seeber, S., Busse, R., Michaelis, C. & Baethge, M.** (2019). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (1), 71–99.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2017a). *Handbuch Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2017b). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2022). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2022*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2024). *Anerkannte Bildungsgänge und Bildungsgänge im Anerkennungsverfahren*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2025a). *Berufliche Grundbildung*. Bern: SBFI. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2025b). *Leitfaden Qualifikation von Lehrpersonen für Fächer der Berufsmaturität*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2025c). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Travail.Suisse, Schweizerischer Arbeitgeberverband & Schweizerischer Gewerbeverband.** (2025a). *Allgemeinbildung 2030*. Bern: SBFI. <https://berufsbildung2030.ch/de/component/content/article/allgemeinbildung-2030?catid=21&Itemid=101>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Travail.Suisse, Schweizerischer Arbeitgeberverband & Schweizerischer Gewerbeverband.** (2025b). *Berufsbildung 2030*. Bern: SBFI. <https://berufsbildung2030.ch/de/>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Travail.Suisse, Schweizerischer Arbeitgeberverband & Schweizerischer Gewerbeverband.** (2025c). *Berufsmaturität 2030*. Bern: SBFI. <https://berufsbildung2030.ch/de/component/content/article/berufsmaturitaet-2030?catid=21&Itemid=101>
- Stalder, B. E., Gaupp, P.-M. & Nägele, C.** (2023). Teachers and their role in the career choice process. In C. Nägele, N. Kersh & B. E. Stalder (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Volume VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 234–242). Muttenz: VETNET.
- Stalder, B. E., Kammermann, M., Michel, I. & Schönbächler, M.-T.** (2024). Successful integration of refugees in vocational education and training: Experiences from a new pre-vocational programme (Education, Equity, Economy). In M. Teräs, A. Osman & E. Eliasson (Hrsg.), *Migration, education and employment* (S. 133–154). Cham: Springer.

Stalder, B. E. & Nägele, C. (2011). Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 18–38). Zürich: Seismo.

Wähler, J., Lorenz, M., Reh, S. & Scholz, J. (2024). Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Eine Einleitung. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hrsg.), *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts* (S. 9–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weiss, S. (2023). *Wissenschaftliche Grundlagen und Zukunftsperspektiven der Berufspädagogik in der Schweiz*. Bern: SBFI.

Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.

Autor und Autorin

Christof Nägele, Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften, christof.naegele@fhnw.ch

Barbara E. Stalder, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, barbara.stalder@phbern.ch