BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

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) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



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

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Eberle, F. (2026). Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 160–175. https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10415

www.bzl-online.ch

Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

Schwerpunkt

Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

Franz Eberle Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

Res Mezger und Nadja Lindauer Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

Eric Jeisy und Charlotte Nüesch Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

Forum

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

Marco Galle und Anja Winkler Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

Rubriken

Buchbesprechungen

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

Neuerscheinungen 386

Zeitschriftenspiegel 388

Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

Marco Galle und Anja Winkler führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

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

Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule

Franz Eberle

Zusammenfassung Das Schweizer System der Zulassung zu den Hochschulen kennt die Unterscheidung zwischen allgemeiner und bereichs- oder studiengangspezifischer Studierfähigkeit. Erstere gilt grundsätzlich für den Zugang zu den universitären Hochschulen, die Zweite für jenen zu den Fachhochschulen. Beim Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen kommen mit den Zulassungsausweisen «gymnasiale Maturität» und «Fachmaturität Pädagogik» beide Varianten zur Anwendung. Mit anderen Ausweisen müssen Nachweise zum Ausgleich fehlender Voraussetzungen erbracht werden. Gemessen an den Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten scheint das jetzige System der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen die Passung zwischen Vorbildungen und den Anforderungen der Pädagogischen Hochschulen und damit die Studierfähigkeit ausreichend zu gewährleisten. Eine Abschaffung einzelner Nachweise würde die Studierfähigkeit der angehenden Studierenden gefährden.

Schlagwörter allgemeine und studiengangspezifische Studierfähigkeit – Studienerfolg und Studienabbruch – Maturitätsarten und Unterrichtsfächer

Study aptitude for teacher education programmes for compulsory education

Abstract The Swiss system for admission to higher education institutions distinguishes between general study aptitude and subject-specific or programme-specific study aptitude. The former generally applies to admission to universities whilst the latter applies to admission to universities of applied sciences. For admission to universities of teacher education, both types of qualification are accepted: the general upper secondary school leaving certificate and the specialised upper secondary school leaving certificate in education. Holders of other qualifications must provide evidence to compensate for any missing requirements. Measured by the success and dropout rates, the current system of admission to universities of teacher education appears to guarantee the fit between previous education and the requirements of universities of teacher education in a sufficient way and thus study aptitude. Abolishing certain certificates would jeopardise the ability of prospective students to study.

Keywords general and programme-specific study aptitude – academic success and dropout rates – types of Matura and subjects taught

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10415 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

1 Einleitung

Wie in allen tertiären Studiengängen sollten auch in der Lehrpersonenbildung nur jene Studierenden zugelassen werden, die über das Potenzial verfügen, das Studium erfolgreich aufzunehmen, zu durchlaufen und abzuschliessen, die also studierfähig sind. Die Studierfähigkeit sollte durch jene Abschlüsse der vorangehenden Stufen und allenfalls durch zu erbringende Zusatzleistungen bescheinigt sein, die formal zur Aufnahme der Studiengänge berechtigen. Während es bei den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen mit der gymnasialen Maturität und der Berufs- sowie der Fachmaturität relativ klare und abgestimmte Zugangswege gibt, sind jene zu den Studiengängen der Volksschule an den Pädagogischen Hochschulen heterogener (vgl. Eberle, 2024b).

Der Normalzugang zu den Pädagogischen Hochschulen war bei deren Entstehung jener mit einer gymnasialen Maturität. Eine fakultative Zulassung mit bestimmten anderen Abschlüssen der Sekundarstufe II, unter anderem Diplom einer Diplommittelschule (DMS) oder Berufsmaturität, waren möglich, wenn «allfällige Mängel an Allgemeinbildung» behoben wurden (EDK, 1999, Art. 5, Abs. 3). Im Jahre 2007 wurde die Fachmaturität Pädagogik geschaffen, die ebenfalls dem auflagenfreien Zugang zu den Studiengängen für die Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen dienen sollte (Criblez, 2010; Denzler, 2023). Dieser wurde im Jahr 2015 durch das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) gesamtschweizerisch verpflichtend, im Jahre 2019 auch im Anerkennungsreglement der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK, 2019). Der Zugang mit einer Fachmaturität Pädagogik ist mit heute rund 30 Prozent zu einem Hauptzugang zu den Studiengängen für die Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen geworden und der Anteil der Eintritte von Personen mit gymnasialer Maturität ist von 60 Prozent im Jahr 2011 auf unter 40 Prozent gesunken (SKBF, 2026, S. 284).

Für die Behebung der «allfälligen Mängel an Allgemeinbildung» bei anderen Abschlüssen der Sekundarstufe II bestehen heute die folgenden Möglichkeiten: Zum einen eröffnet die Ergänzungsprüfung Passerelle für Berufs- und Fachmaturand:innen die gleichen Zugänge wie die gymnasiale Maturität. Des Weiteren können sich Berufs- und Fachmaturand:innen anderer Berufsfelder über Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen Zugang zu den Studiengängen der Primarstufe (Niveau 1) und an einigen Pädagogischen Hochschulen auch zu jenen der Sekundarstufe I (Niveau 2) verschaffen (vgl. swissuniversities, 2026). Die Prüfungen orientieren sich je nach Niveau an der Fachmaturität Pädagogik oder der gymnasialen Maturität bzw. der Ergänzungsprüfung Passerelle. Die Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen stehen auch Berufsleuten mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) offen und mit den Sur-dossier-Aufnahmen für Quereinsteigende bestehen seit fast fünfzehn Jahren weitere Zugangsmöglichkeiten (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017).

Aufgrund des Lehrpersonenmangels wurden in den letzten Jahren unter anderem sowohl in kantonalen Parlamenten als auch im nationalen Parlament der Schweiz politische Vorstösse lanciert mit dem Ziel, die Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Kindergarten- und Primarstufe für Berufsmaturand:innen abzuschaffen. Spätestens ab dann wurde die Diskussion um die vorausgesetzten Kompetenzen für die Studierfähigkeit an Pädagogischen Hochschulen und die Berufsqualifikation intensiviert und die Problemstellung war auch Gegenstand eines Gutachtens für den Bundesrat (Eberle, 2024b).

Im Gegensatz zu den meisten universitären Studiengängen muss sich die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen – wie jene an den Fachhochschulen – an beruflichen Qualifikationsanforderungen orientieren. Die Pädagogische Hochschule soll am Schluss der erfolgreichen Ausbildung den Studierenden das Lehrdiplom als Zertifizierung der Berufsbefähigung überreichen. Zertifizierung und effektive Berufsqualifikationen sollten übereinstimmen, was nicht per se gegeben ist. Die Studierfähigkeit ist nur die Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium mit entsprechender Zertifizierung und führt damit nicht automatisch zur angestrebten Berufsbefähigung. In der politischen Diskussion[1] vermischen sich diese Aspekte häufig. Sie werden deshalb nachfolgend in Abschnitt 2 genauer beschrieben. Die Abschnitte 3 und 4 fokussieren dann auf jene Kompetenzen, die Voraussetzung für Ausbildung und Abschluss an der Pädagogischen Hochschule sind, also für die Studierfähigkeit an der Pädagogischen Hochschule. Abschnitt 5 nimmt die erwähnte Problemstellung der geforderten Abschaffung der Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen für Berufsmaturand:innen auf.

2 Studierfähigkeit und Berufsbefähigung

Gemäss den gesellschaftlichen Anforderungen sollten ausgebildete Lehrpersonen ihre Berufstätigkeit so ausüben können und wollen, dass ihre Lernenden eine im Sinne der massgebenden Lehrpläne möglichst gute Bildung erhalten. Diese Grundanforderung führt zu einer Kaskade von zu klärenden Fragen:
1) Welches sind die professionellen Soll-Kompetenzen von Lehrpersonen?

Dabei ist zu unterscheiden zwischen stabilen, kaum erlernbaren, in der Persönlichkeit verankerten sowie variablen, erlernbaren professionellen Kompetenzen. Die Pädagogischen Hochschulen sollten ihre Studienprogramme so gestalten, dass sie die entspre-

[1] Wenn beispielsweise im Schweizer Parlament die Befürworter:innen einer prüfungsfreien Zulassung von Berufsmaturand:innen zu den Studiengängen der Primarstufe das damit begründen, dass diese Personen einen reichhaltigeren Erfahrungsschatz aus der Berufswelt in die Schule einbringen könnten, bezieht sich diese Behauptung auf die Berufsqualifikation, obwohl es um die Studierfähigkeit geht.

chende Qualifizierung sicherstellen und einen möglichst grossen Beitrag zur Förderung der erlernbaren Kompetenzen leisten können. Entsprechend lautet die folgende Frage:

2) Wie sollten die Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, damit sie die erlernbaren professionellen Kompetenzen für die Lehrtätigkeit möglichst gut erwerben und wie können weitere Erfordernisse zur Berufsqualifizierung sichergestellt werden?

Aus den Antworten auf diese Fragen resultieren auch Anforderungen an die Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen, die für den Beginn des Studiums an der Pädagogischen Hochschule bereits vorauszusetzen sind: Es handelt sich erstens um die stabilen, berufsrelevanten Kompetenzmerkmale der Persönlichkeit. Die Sicherstellung ist Gegenstand der Eignungsbeurteilung (Frage 3). Zweitens gibt es variable, erlernbare professionelle Kompetenzen für die Berufsausübung, die – vor allem wegen des begrenzten Zeitrahmens eines Studiums – nicht mehr Gegenstand der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule sein können und deshalb bereits beim Eintritt vorausgesetzt werden (Frage 4). Für die Frage der Studierfähigkeit sind drittens jene kognitiven und nicht kognitiven Kompetenzen erforderlich, die für das Lernen im Studium selbst vorausgesetzt werden (Frage 5). Kurz gefasst ergeben sich diese Folgefragen für die Zulassung und die Auswahl der künftigen Lehrpersonen:

3) Welche durch stabile Persönlichkeitsdispositionen geprägten beruflichen Kompetenzen und Eigenschaften, die bei ungenügender Ausprägung kaum durch Lernen im Studium noch ausreichend erworben werden können, müssen die künftigen Lehrpersonen bereits mitbringen (Teile der Eignung)?
4) Welches ist das im Hinblick auf die Berufsausübung bereits mitzubringende, erlernbare Wissen und Können, das nicht mehr Gegenstand der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule ist?
5) Welche Kompetenzen müssen die Studierenden mitbringen, damit sie in der Lage sind, die lernbaren Zielkompetenzen des Studiums zu erwerben (Kompetenzen für Studierfähigkeit an der Pädagogischen Hochschule)?

Die Antworten auf diese Fragen sollten zueinanderpassen und keine Brüche aufweisen. Die Zulassungskriterien zu den Pädagogischen Hochschulen sollten prognosevalide sein und die besten Absolvent:innen der Pädagogischen Hochschulen sollten auch die besten Lehrpersonen sein. Im Folgenden werden einige mögliche Antworten zu den Fragen 1 bis 4 kurz dargelegt, bevor Frage 5 in den weiteren Abschnitten eingehend behandelt wird.

Die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen (Frage 1) wurden bisher zumindest in Teilaspekten in einer ganzen Reihe von Studien untersucht (z.B. Bacher-Hicks, Chin, Kane & Staiger, 2019; Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann & Oser, 2017; Holtsch & Eberle, 2018; Kunter et al., 2011), es sind aber noch viele Fragen offen (Brühwiler, Hollenstein, Kassis & Pauli, 2024; SKBF, 2026, S. 289–290). Gemäss dem Kompetenzmodell der wegweisenden Studie «COACTIV» (Baumert & Kunter, 2011a,

2011b) umfassen die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen die folgenden Hauptelemente:
- adäquate Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele (z.B. subjektive Lerntheorien),
- motivationale Orientierungen (z.B. Enthusiasmus für den Unterricht),
- Selbstregulation (z.B. Umgang mit Belastungen),
- Professionswissen, bestehend aus Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern, fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen.

Im Hinblick auf die in Abschnitt 4 und 5 beschriebenen Unterschiede bei den Fachkompetenzen verschiedener Zugangsgruppen zu den Pädagogischen Hochschulen sei die Bedeutung der Professionskomponente «Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern» besonders erwähnt. Das Fachwissen beeinflusst die Unterrichtsqualität unterschiedlich: Im Fach Mathematik wirkt es auf der Sekundarstufe I über das fachdidaktische Wissen, das erst im Studium aufgebaut wird, mediierend, während es vor allem auf der Primarstufe auch direkte Effekte hat (Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2016, S. 32).

Ebenfalls für die in Abschnitt 4 beschriebenen Gruppenunterschiede bedeutsam weisen weitere Studien auch auf einen positiven Zusammenhang zwischen den allgemeinen kognitiven Kompetenzen von Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs von Schüler:innen hin (vgl. die Literaturübersicht bei Denzler, 2018; SKBF, 2026, S. 288). Ihre Ausprägung kann deshalb als ein für die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen bedeutsamer Faktor betrachtet werden.

Zur Wirksamkeit der Ausbildung von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen (Frage 2) gibt es nur wenige Untersuchungen (SKBF, 2023, S. 305; SKBF, 2026, S. 289). Bildungspraktisch sind entsprechende Vorgaben über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen im Reglement vom 28. März 2019 festgelegt (EDK, 2019). Mit der Vorgabe der Ausbildungsbereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und berufspraktisches Studium sowie der Mindestanzahl an zu erwerbenden Kreditpunkten in diesen Bereichen sind sie relativ rudimentär gehalten. Differenzierte wissenschaftliche Fundierungen und Untersuchungen der Wirksamkeit bestimmter Ausbildungssettings fehlen aber bisher.

Auch Frage 3 nach den durch stabile Persönlichkeitspositionen geprägten beruflichen Kompetenzen und Eigenschaften, die künftige Lehrpersonen bereits mitbringen müssen, obwohl sie für die Studierfähigkeit selbst eine nur untergeordnete Bedeutung haben, ist nur teilweise untersucht. In der praktischen Anwendung wird bei jenen Merkmalen und Eigenschaften eine relativ hohe Stabilität angenommen, die an einigen Pädagogischen Hochschulen in selektiven Eignungs-Assessments zu Beginn des Stu-

diums beurteilt werden (z.B. Kontaktfähigkeit, Konfliktfähigkeit; vgl. auch Hanetseder & Keller-Schneider, 2006).

Zu Frage 4 nach dem für die Berufsausübung mitzubringenden, erlernbaren Wissen und Können, das nicht mehr Gegenstand der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen ist, gibt es ebenfalls kaum Untersuchungen. Eine Sicherstellung sollte bereits durch die Zulassungsausweise erfolgen. Da es sich um lernbares Wissen und Können handelt, sollte aber die Möglichkeit eingeräumt werden, trotzdem fehlende Kompetenzen bis zum Ende der Ausbildung parallel zu dieser zu erwerben. Diese Frage ist beispielsweise bei der bereits erwähnten bildungspolitischen Forderung nach der prüfungsfreien Zulassung von Berufsmaturand:innen zum Studiengang Primarstufe der Pädagogischen Hochschulen von Bedeutung, wenn damit auch solche fachlichen Kompetenzen nicht mehr vorausgesetzt werden, die zwar nicht zu den fachlichen Voraussetzungen der fachdidaktischen Teile des Studiums gehören, aber für den flächendeckend eigenständig zu gestaltenden und weiterzuentwickelnden Unterricht in der späteren Schulpraxis wichtig sind. Deren Erwerb muss dann entweder neu zum Gegenstand des Studiums an der Pädagogischen Hochschule werden oder parallel zum Studium erfolgen. Wenn im ersten Fall die Studienzeit nicht verlängert wird, müssen andere Ausbildungsinhalte gekürzt werden. Der zweite Fall kann in einer Überlastung der Studierenden resultieren. Beides ist problematisch. – Im folgenden Abschnitt wird Frage 5 der Studierfähigkeit für die Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen vertieft.

3 Elemente der Studierfähigkeit an Pädagogischen Hochschulen

Studierfähigkeit für Pädagogische Hochschulen lässt sich umschreiben als Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Wissen, Können und Wollen) zur erfolgreichen Bewältigung des Lehrdiplomstudiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, dieses Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschliessen (in Anlehnung an Huber, 2009). Dafür sind allgemeine kognitive und nicht kognitive Kompetenzen nicht ausreichend; Studierfähigkeit umfasst auch vorausgesetztes Fachwissen und Fachkönnen (vgl. Eberle, Brüggenbrock, Rüede, Weber & Albrecht, 2015, S. 10–11). Studierfähigkeit ist somit nicht eine ausschliesslich überfachliche Kompetenz, wie das zuweilen fälschlicherweise angenommen wird (Trost & Haase, 2005). Studierfähigkeit in diesem umfassenden Sinn ist ein Potenzial, das durch aktives Arbeiten und Lernen im Studium bis zum erfolgreichen Abschluss genutzt werden muss.

Bei der Zulassung zu Schweizer Hochschulen kann zwischen dem Qualifikationserfordernis der allgemeinen und der studiengangspezifischen Studierfähigkeit unterschieden werden. Diese beiden Konzepte haben sich historisch entwickelt und spiegeln sich in den in Artikel 24 des HFKG explizit genannten Ausweisen «gymnasiale Maturität» und «Fachmaturität pädagogischer Ausrichtung». Erstere bescheinigt eine allgemei-

ne Studierfähigkeit für alle universitären Studiengänge und jene der Pädagogischen Hochschulen. Die zweite attestiert nur die Studierfähigkeit für die Studiengänge für die Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen. Die weiteren Zulassungsmöglichkeiten gemäss «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen» (EDK, 2019) umfassen andere Ausweise mit zu erbringenden Ergänzungsleistungen, die sich entweder an der gymnasialen Maturität (Passerellen-Prüfung, dazu äquivalente Prüfung «Niveau 2») oder an der Fachmaturität pädagogischer Ausrichtung (Äquivalenzprüfung «Niveau 1») orientieren, also an der allgemeinen oder an der studiengangspezifischen Studierfähigkeit.[2]

Bei der allgemeinen Studierfähigkeit sollte – streng gedacht – die maturitäre Qualifikation dazu befähigen, jedes Studium erfolgreich aufzunehmen. Dies folgt dem Prinzip der Übereinstimmung von Zutrittsqualifikation und Zutrittsberechtigung bei nur selektiv zugänglichen Bildungsstufen. Denn mit der Maturität darf – mit wenigen Ausnahmen – jedes Studium ohne weiteren Nachweis der spezifischen Studierfähigkeit gewählt werden und für jeden effektiv gewählten universitären Studiengang wird erwartet, dass die Studienanfänger:innen das notwendige Wissen und Können mitbringen. Entsprechend sind gymnasiale Maturität und die Ergänzungsprüfung Passerelle breit, das heisst auf Wissen und Können in vielen Fächern, ausgerichtet. Das gilt ebenso für die Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen «Niveau 2». Die allgemeine Studierfähigkeit umfasst alle, sich teilweise überlappenden studiengangspezifischen Studierfähigkeiten, auch jene für die Pädagogischen Hochschulen.

Bei der Zulassung zur Ausbildung für die Primarstufe mit einer Fachmaturität Pädagogik oder einer Aufnahmeprüfung, die sich an der Fachmaturität Pädagogik orientiert, wird als Minimalanforderung nur die studienfachspezifische Studierfähigkeit für diesen Studiengang an Pädagogischen Hochschulen vorausgesetzt. Das Qualifikationsprofil von Fachmaturand:innen Pädagogik kann deshalb mangels mit EVAMAR II (Eberle et al., 2008) vergleichbarer Untersuchungen zur allgemeinen universitären Studierfähigkeit als gedachtes, wissenschaftlich noch nicht bestätigtes Mindestkompetenzprofil für die spezifische Studierfähigkeit für diesen Studiengang gelten.

Bei der Prüfung «Niveau 1» für den konkreten Zugang zum Studiengang Primarstufe der Pädagogischen Hochschulen sind alle jene Elemente der allgemeinen Studierfähigkeit keine Voraussetzung mehr, die es ausschliesslich für alle anderen bzw. die nicht gewählten potenziellen Studiengänge braucht. Von den andernorts (zuletzt in Eberle, 2024a) beschriebenen Kompetenzbündeln für die allgemeine Studierfähigkeit bleiben für die studienfachspezifische Studierfähigkeit auf Niveau 1 die folgenden Elemente:

[2] Artikel 24 HFKG ermöglicht in Absatz 3 auch die Zulassung aufgrund von gleichwertigen Vorbildungen. Praktisch erfolgt diese mittels der Sur-dossier-Aufnahmen.

- Überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen bzw. Kompetenzen, die sich im Kern nicht einem einzelnen Fach zuordnen lassen, sondern in vielen Fächern gleichartig sind (vgl. Eberle, 2023, S. 10; ausführliche Auslegeordnung im Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen: EDK, 2024, S. 12–13): Beispiele sind analytisches, schlussfolgerndes und kritisches Denken, hochschulspezifische Lernstrategien, Prüfungsstrategien, Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung, Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum Zeitmanagement, Leistungsmotivation und Selbstdisziplin, Neugier, sozialitätsbezogene Kompetenzen, Resilienz und viele weitere (vgl. auch Eberle et al., 2008, S. 55–57). Diese überfachlichen Kompetenzen werden auch für die Studiengänge Primarstufe benötigt. Dazu kommen Eignungsmerkmale für die handlungspraktischen Ausbildungsteile (vgl. auch SKBF, 2026, S. 289).
- Fachwissen und Fachkönnen, das von vielen Studiengängen vorausgesetzt wird (Basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit [BfKA]): Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatikanwendungskompetenzen (Eberle et al., 2008, S. 47; Eberle et al., 2015; EDK, 2024, S. 13–16; Oepke & Eberle, 2014, S. 195–196). Sie sind zu einem grossen Teil auch für die Studiengänge Primarstufe Voraussetzung, Englisch aber zum Beispiel nur, wenn für das Unterrichten im Fach Englisch ausgebildet wird.
- Spezifisches Fachwissen und Fachkönnen, das nur vom gewählten Studiengang und allenfalls wenigen weiteren, verwandten Studiengängen vorausgesetzt wird: An den Universitäten wird beispielsweise Französisch nur im Studiengang Romanistik vorausgesetzt. Hier ist es das Wissen und Können, das von den Studiengängen Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen (und wenigen anderen Studiengängen) vorausgesetzt wird. Dazu gehören alle Fachbereiche, für deren Unterricht ausgebildet wird und die nicht bereits durch die BfKA abgedeckt sind. Im Vergleich zu universitären und Fachhochschulstudien impliziert somit auch die spezifische Studierfähigkeit für die Studiengänge der Primarstufe grundsätzlich ein breit gefächertes Fachwissen und Fachkönnen, das vor allem für die Fachdidaktik von grosser Bedeutung ist.

Der Unterschied in den Anforderungen zwischen der Zulassung «Niveau 1» oder «Niveau 2» zu den Pädagogischen Hochschulen zeigt sich auch in den Stundentafeln der Gymnasien und der Fachmaturität Pädagogik, die die Normalzubringer zu diesen beiden Niveaus sind. Beim beispielhaften Vergleich an einer typischen Mittelschule (Kantonsschule Sargans) ergibt sich eine Gesamtdifferenz von 29 Jahreswochenstunden bzw. 1160 Unterrichtstunden zuungunsten der Fachmaturität Pädagogik (detailliert bei Eberle, 2024b, S. 15). Das entspricht einem mit Unterrichtsstunden gut gefüllten Jahr Vollzeitunterricht und damit den unterschiedlich weit gehenden Zielen dieser Schultypen (spezifische Studierfähigkeit für den Studiengang Primarstufe versus allgemeine Studierfähigkeit [und vertiefte Gesellschaftsreife]). Die gymnasiale Maturität umfasst auch jenen Teil der gymnasialen Bildung, der ausschliesslich der Vorbereitung auf alle anderen Studiengänge (Erweiterung von der spezifischen zur allgemeinen

Studierfähigkeit) und ergänzend dem gymnasialen Bildungsziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife) dient (vgl. Arlettaz et al., 2021; Eberle & Brüggenbrock, 2013; Eberle et al., 2015). Zudem werden bei der Aufnahme in die Fachmittelschulen (FMS) selbst tiefere Anforderungen gestellt als bei jener zum Gymnasium (Eberle, 2024a).

4 Empirische Befunde zum Studienerfolg als Indikator für Studierfähigkeit

Für die in Abschnitt 3 beschriebenen Komponenten der Studierfähigkeit für Pädagogische Hochschulen liegen bis anhin weder Untersuchungen über deren konkrete Inhalte noch mit der Studie «EVAMAR II» (Eberle et al., 2008) vergleichbare Erhebungen der Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen vor. Hingegen gibt es empirische Befunde zum tatsächlich eingetretenen und nicht nur prognostizierten Studienerfolg sowie zu den erfolgten Studienabbrüche der Studierenden mit unterschiedlichen Zugangswegen, von denen einige in diesem Abschnitt aufgearbeitet werden. Der Studienerfolg ist ein sicherer Indikator für die tatsächliche Mindeststudierfähigkeit im gewählten Studiengang und damit für die minimale Passung der Zulassungsvoraussetzungen. Der Studienabbruch hingegen indiziert nicht mit Sicherheit fehlende Studierfähigkeit, denn diese ist nur einer der möglichen Gründe für den Studienabbruch (vgl. z.B. Neugebauer, Daniel & Wolter, 2021). Zu hohe Abbruchquoten sind aber trotzdem ein Indikator für mangelnde Passung zwischen Studienvoraussetzungen der Studierenden und Studienanforderungen.

Grundlage zur Ermittlung von Studienerfolg und Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen sind die Daten des Bundesamts für Statistik, die für die «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) verfügbar waren und dort beschrieben sind. Noten für weitere Qualitätsdifferenzierungen der Abschlüsse sind leider nicht zugänglich. Tabelle 1 zeigt für die Eintrittsjahrgänge 2012 bis 2015 mit den Abschlüssen Berufsmaturität 1 und 2 (BM1, BM2, überwiegend Studiengänge Primarstufe), Fachmaturität (FM, überwiegend Studiengänge Primarstufe) und anerkannte kantonale Maturität (GM, Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I) die Quoten des Studienerfolgs und des definitiven Abbruchs bis zum Jahr 2020 im Bachelorstudium an den Pädagogischen Hochschulen. Dabei mussten die Studierenden mit BM1 und BM2 für die Zulassung eine Aufnahme-/Ergänzungsprüfung zum Nachweis der Behebung von Kompetenzdefiziten absolvieren, von den Fachmaturand:innen hingegen nur jene mit einem anderen Berufsfeld als Pädagogik.

Tabelle 1: Studienerfolg und Studienabbruch im Bachelorstudium an Pädagogischen Hochschulen (Eberle, 2024b, S. 24)

Ausweis	Studien-beginn 2012–2015	PH-BA nach 5 Jahren	2020 kein BA	PH-BA bis 2020	2020 kein PH-BA	2020 noch im PH-BA-Studium	Abbruch PH-BA-Studium
BM1	553	481 87.0%	51 9.2%	491 88.8%	62 11.2%	11 2.0%	51 **9.2%**
BM2	834	706 84.7%	103 12.4%	722 86.6%	112 13.4%	19 2.3%	93 **11.2%**
FM	2428	1953 80.4%	366 15.1%	2032 83.7%	396 16.3%	126 5.2%	270 **11.1%**
GM	5614	4804 85.6%	503 9.0%	4902 87.3%	712 12.7%	104 1.9%	608 **10.8%**

Anmerkungen: BA = Bachelorabschluss; BM1 = Berufsmaturität 1 (integriert in die Berufsausbildung EFZ); BM2 = Berufsmaturität 2 (addiert nach dem Erwerb des EFZ); FM = Fachmaturität, überwiegend Richtung «Pädagogik»; GM = Gymnasiale Maturität an anerkannten kantonalen Gymnasien.

Die Studienabbruchquote von insgesamt nur rund 10 Prozent beim Total dieser Studierenden deutet auf eine ausreichende Studierfähigkeit für diese Studiengänge hin, vor allem auch verglichen mit der mehr als doppelt so hohen Abbruchquote an universitären Hochschulen (Eberle, 2025). Die fehlenden Gruppenunterschiede verweisen auf eine vergleichbare Mindeststudierfähigkeit, obwohl das auf den ersten Blick nicht erwartbar war. So verfügen gymnasiale Maturand:innen im Mittel sowohl über höhere Fachkompetenzen in Mathematik und Unterrichtssprache als auch über höhere allgemeine kognitive Kompetenzen. Das zeigte sich sowohl bei den PISA-Ergebnissen 2012 für Mathematik und Lesen (SKBF, 2023, S. 302–303) und bei den ÜGK-Resultaten (Überprüfung der Grundkompetenzen) 2016 für Mathematik (SKBF, 2026, S. 287) als auch in einer Zusatzauswertung der Studie «OEKOMA» (Eberle, 2021) für alle drei Bereiche im Vergleich von gymnasialen und Berufsmaturand:innen. Es scheint sich auszuwirken, dass erstens für den Studienerfolg nicht nur Mathematik- und Lesekompetenzen relevant sind. Zweitens ist beim Resultat der gymnasialen Maturand:innen zu beachten, dass ein namhafter Anteil von ihnen erst nach einem abgebrochenen Studium an einer universitären Hochschule an eine Pädagogische Hochschule gelangt (Denzler, 2018, S. 288; Eberle, 2025, S. 28–37; SKBF, 2026, S. 284). Eine geringere Leistungsfähigkeit dieser Gruppe gymnasialer Maturand:innen hat sich im Weiteren in der Folgestudie von EVAMAR II (Eberle et al., 2008) gezeigt: Künftige Lehrdiplomstudierende haben im Vergleich zu den künftigen Studierenden aller anderen Studiengänge im Mittel in Deutsch in kleinem, bei Mathematik und Biologie in mittlerem und bei den allgemeinen kognitiven Studierfähigkeiten in grossem Umfang schlechter abgeschnitten (Eberle, 2016; Oepke & Eberle, 2014).

Indirekt bestätigt sich damit einerseits die in Abschnitt 3 erläuterte Annahme eines im Mittel tieferen Kompetenzniveaus in studienrelevanten Bereichen bei Fachmatu-

rand:innen (Niveau 1) im Vergleich mit allen gymnasialen Maturand:innen (Niveau 2). Andererseits zeigt sich aber auch, dass dieses Kompetenzniveau 1 für das Studium an einer Pädagogischen Hochschule (Primarstufe) ausreichend ist, die mittels einer Aufnahmeprüfung zugelassenen Berufsmaturand:innen dieses Niveau 1 erreichen und die Aufnahme-/Ergänzungsprüfung ihre Funktion der Sicherung der Studierfähigkeit für die Pädagogischen Hochschulen erfüllt.

5 Politische Kontroverse: Studierfähigkeit von Berufsmaturand:innen in Relation zu den Anforderungen der Studiengänge Primarstufe

Im Zusammenhang mit den in der Einleitung erwähnten politischen Vorstössen zur Abschaffung der Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen für Berufsmaturand:innen (vgl. im Einzelnen Eberle, 2024b) stellt sich die Frage, ob sie denn bereits aufgrund ihrer Berufsmaturitätsabschlüsse über die Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Kindergarten- und Primarstufe verfügen. Die nachfolgenden Überlegungen beschränken sich auf die Primarstufe.

Mit der Berufsmaturität wird primär eine Studierfähigkeit für die Fachbereiche einer Fachhochschule attestiert, die mit dem Lehrgang zum Erwerb eines EFZ verwandt sind. Es handelt sich um eine studienbereichsspezifische Studierfähigkeit für Fachhochschulen. Zur Vorbereitung der Lernenden auf die mit ihrem Beruf verwandten Fachbereiche der Fachhochschulen gibt es fünf Ausrichtungen der Berufsmaturität (SBFI, 2025), die sich beträchtlich unterscheiden. Die konkreten Fächer und weiteren Lerngefässe der Berufsmaturität sind im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (SBFI, 2025) beschrieben. Beim Vergleich mit den Fächern und weiteren Lerngefässen einer typischen Fachmaturitätsschule Pädagogik (Kantonsschule Sargans), die zur studiengangspezifischen Studierfähigkeit für die Studiengänge Primarstufe führen soll, ergibt sich eine Gesamtdifferenz von 80.5 Jahreswochenstunden bzw. 3220 Unterrichtsstunden zuungunsten der Berufsmaturand:innen (detailliert für die einzelnen Fächer bei Eberle, 2024b, S. 16–18). Das entspricht rund zweieinhalb Jahren Vollzeitunterricht. Je nach Ausrichtung der Berufsmaturität sind die Differenzen zur Fachmaturität Pädagogik in den einzelnen Fächern unterschiedlich gross und es fehlen ganze Fächer.

Im Hinblick auf die fachlichen Voraussetzungen in den Studiengängen Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen bestehen die folgenden Defizite: In den Grundlagenfächern Erstsprache, zweite Landessprache, dritte Sprache/Englisch und Mathematik müssen an den Berufsmaturitätsschulen wesentlich weniger Unterrichtsstunden besucht werden. Einzig in der Ausrichtung «Technik, Architektur, Life Science» ist die Zahl der Unterrichtsstunden für Mathematik gleich hoch, weil bei dieser Ausrichtung Mathematik ein Schwerpunktfach ist. Die Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik kommen in den Ausrichtungen «Wirtschaft und Dienstleistungen» und «Gestaltung und Kunst» sowie der Variante «Soziale Arbeit» der Ausrichtung «Gesundheit und

Soziales» nicht vor, dafür das verwandte Fach «Technik und Umwelt» in den beiden Typen «Wirtschaft» der Ausrichtung «Wirtschaft und Dienstleistungen». In allen anderen Ausrichtungen und Varianten, in denen diese Fächer unterrichtet werden, liegen die Stundenzahlen in der Berufsmaturitätsschule erheblich unter jenen der Fachmaturitätsschule Pädagogik. Geschichte (und Politik) wird in allen Ausrichtungen der Berufsmaturitätsschulen unterrichtet, aber nur mit etwa der Hälfte der Unterrichtsstunden, die an den Fachmaturitätsschulen Pädagogik besucht werden. Das Fach Geografie fehlt an den Berufsmaturitätsschulen. «Wirtschaft und Recht» wird, mit Ausnahme der Ausrichtung «Gestaltung und Kunst», ebenfalls in allen Ausrichtungen der Berufsmaturitätsschulen unterrichtet – mit Ausnahme der Ausrichtung «Wirtschaft und Dienstleistungen» und der Variante «Soziale Arbeit» der Ausrichtung «Gesundheit und Soziales», aber mit weniger Unterrichtsstunden als an der Fachmaturitätsschule Pädagogik. «Bildnerisches Gestalten und Kunst» wird einzig in der Berufsmaturitätsausrichtung «Gestaltung und Kunst» unterrichtet, und zwar mit etwa gleich vielen Stunden wie an der Fachmaturitätsschule Pädagogik. Auch wenn Unterrichts- und Lernzeit nicht in einem konstanten Verhältnis stehen, dürfte in den zahlreichen Fächern mit weniger Unterrichtsstunden auch die Lernzeit und damit bei vergleichbaren übrigen Lernbedingungen ebenso das erreichbare Kompetenzniveau tiefer sein (vgl. z.B. Helmke & Weinert, 1997).

Somit verfügen Berufsmaturand:innen in einigen für die Primarschule wichtigen und damit für die Studiengänge Primarstufe relevanten Fächern nicht über Wissen und Können, das über jenes aus der obligatorischen Schule hinausgeht. Das ist für diese Bereiche der Studierfähigkeit nicht ausreichend. In den meisten anderen Fächern verfügen die Berufsmaturand:innen über weniger Wissen und Können als Fachmaturand:innen Pädagogik. Dabei gibt es diesbezüglich grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausrichtungen und Varianten der Berufsmaturität. Die Studierfähigkeit ist deshalb auch in diesen anderen Fachbereichen je nach Berufsmaturitätsgruppe zumindest fraglich.

Es sollte allerdings noch besser (als nur mit den in Tabelle 1 dargelegten Zahlen) untersucht werden, ob die Prüfung «Niveau 1», die sich an der Fachmaturität Pädagogik orientiert, wirklich die unabdingbare Mindestschwelle an vorausgesetztem Wissen und Können für die Studierfähigkeit für die Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen ist. Die folgenden qualitativen Überlegungen zu dieser Mindestschwelle sind empirisch nicht abgestützt, sollten aber beachtet und genauer untersucht werden.

Für den Fremdsprachunterricht auf der Primarstufe sind Sprachkompetenzen unabdingbar, die dem Mindestniveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) entsprechen und deshalb bereits beim Eintritt ins Studium auf dem Niveau B2 sein müssen (vgl. z.B. Pädagogische Hochschule Zürich, 2026). Die hohe Kompetenzanforderung gilt für die Unterrichtssprache noch viel mehr, in der ein Niveau C1 bereits beim Eintritt in das Studium vorausgesetzt werden sollte. Die Studie «EVAMAR II» (Eberle et al., 2008) hat ergeben, dass nicht alle gymnasialen Maturand:innen über dieses Niveau verfügen. Das dürfte bei der Fachmaturität Pädagogik noch weniger

der Fall sein und bei der Berufsmaturität aufgrund der massiv geringeren Unterrichtsstundenzahl in der ersten Landessprache noch weniger.

In der Mathematik sollten Primarlehrpersonen beispielsweise in der Lage sein, Aufgaben von Aufnahmeprüfungen ins Langzeitgymnasium – dem zumindest von einem Teil der Schüler:innen höchsten zu erreichenden Kompetenzniveau – mit Leichtigkeit lösen und lernwirksam erklären zu können. Deshalb sollten Primarlehrpersonen qualitativ über ein mathematisches Können verfügen, das jenem der Verstehens- und Könnensqualität basaler mathematischer Kompetenzen für allgemeine (universitäre) Studierfähigkeit entspricht, wie sie seit 2016 im Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen vorgegeben ist (EDK, 2016, 2024). Dabei dürften für die Studiengänge Primarstufe die im Lehrplan für die Fachmaturität Pädagogik genannten mathematischen Themen ausreichend sein. Bei der Berufsmaturität hingegen fehlen sie teilweise. Ähnliche Überlegungen können auch für die anderen Unterrichtsfächer angestellt werden.

Zu klären bleibt die Frage, wieweit die in der mit der Berufsmaturität verknüpften beruflichen Ausbildung (EFZ) im Kontext der praktischen Berufsbereiche erworbenen fachlichen Kompetenzen (betriebliche Ausbildung, überbetriebliche Kurse und Berufskunde in der Berufsfachschule) die Lücken zu den an der Berufsmaturitätsschule erworbenen fachlichen Kompetenzen im Hinblick auf die Studierfähigkeit an der Pädagogischen Hochschule (Primarstufe) schliessen (z.B. Polymechaniker:innen in Physik; vgl. Eberle, 2024a, S. 31). Grundsätzlich könnte das aber wegen der Spezialisierung der EFZ-Ausbildungen höchstens in einzelnen Fächern der Fall sein. Die Defizite bei den anderen fachlichen Komponenten der Studierfähigkeit für die Primarstufe würden bleiben. Auch allfällige im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen als Teile der überfachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (vgl. Abschnitt 3) vorhandene besondere Stärken können die aufgezeigten Lücken bei den für die Studierfähigkeit relevanten Fachkompetenzen nicht kompensieren.

Die Beschreibung der Kompetenzkomponenten der Studierfähigkeit für die Studiengänge Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen, der Vergleich der Palette der Unterrichtsfächer an Fachmaturitätsschulen Pädagogik mit jener an Berufsmaturitätsschulen und die zusammengetragenen empirischen Befunde (vertieft in Eberle, 2024b) zeigen, dass es bei den Berufsmaturand:innen tatsächlich die Lücken in der Studierfähigkeit für die Studiengänge Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen gibt, die den Grund für die Notwendigkeit der Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen bilden. Bei einem freien Zugang ohne die selektiven Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen, deren Vorbereitung die Behebung der Defizite bewirkt, wäre zu erwarten, dass sowohl die Studienabbruchquoten ansteigen als auch mehr nur minimal qualifizierte Lehrpersonen aus dem Lehrdiplomstudium entlassen würden oder gar die Anforderungen der Pädagogischen Hochschulen gesenkt würden. Alternativ könnten auch andere Massnahmen zur Defizitbehebung (z.B. Brückenkurse der Pädagogischen Hochschulen) erwogen und evaluiert werden. Das sollte aber immer auch in eine aktualisierte Beurteilung

des den politischen Vorstoss auslösenden Motivs des Lehrpersonenmangels eingebettet sein, bei dem sich bereits wieder eine Entspannung abzeichnet.

6 Fazit und Forschungsdesiderate

In diesem Beitrag wurden die Elemente der Studierfähigkeit an Pädagogischen Hochschulen skizziert. Des Weiteren wurde auf der Grundlage der aufgezeigten hohen Studienerfolgs- und tiefen Studienabbruchzahlen sowie weiterer Befunde die bestehende Zulassungspraxis als im Grossen und Ganzen zielführende Einschätzung der Studierfähigkeit beurteilt und es wurden die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen zur Abschaffung der Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen für Berufsmaturand:innen diskutiert. Viele Fragen sind aber aufgrund des Fehlens von in die Tiefe gehenden Daten noch nicht ausreichend geklärt. Es ergeben sich insbesondere die folgenden Forschungsdesiderate:

1) Die Frage der für das Studium an der Pädagogischen Hochschule effektiv benötigten minimalen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die Studierfähigkeit in den verschiedenen Studiengängen bedarf genauerer Untersuchungen, vergleichbar mit der EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008) für Teile der universitären Studierfähigkeit. Dabei sollten die Studiengänge der Stufen Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe I separat analysiert werden und die Frage gleicher oder unterschiedlicher Anforderungen sollte geklärt werden.
2) Mit den Ergebnissen der unter Punkt 1 angeregten Untersuchungen könnten präzisiere Vergleiche mit den Kompetenzen jener Abschlussgruppen der Sekundarstufe II angestellt werden, deren Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen umstritten ist. Daraus liessen sich auch präzisere Aufnahme-/Ergänzungsprüfungen oder andere Massnahmen zur Behebung von Kompetenzdefiziten bei einzelnen zugelassenen Gruppen entwickeln.
3) Der Studienerfolg wurde in diesem Beitrag nur kategorial mit den Indikatoren «Diplomabschluss» (Ja/Nein) und «Studienabbruch» (Ja/Nein) gemessen. Künftige Untersuchungen sollten den Studienerfolg differenzierter erfassen und vor allem die Auswirkungen verschiedener Eingangsvoraussetzungen auf die Güte der erreichten Abschlussqualifikationen einbeziehen.
4) Über die Frage der Studierfähigkeit an Pädagogischen Hochschulen hinaus ist die weitere Klärung der in Abschnitt 2 skizzierten Zusammenhänge wichtig. Dazu gehören die Fragestellungen der erforderlichen professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Lernerfolg der Schüler:innen, der Angemessenheit der darauf abzustimmenden Ausbildung von Lehrpersonen und der validen Zertifizierung mit dem Lehrdiplom sowie die Frage der als Teil der Berufseignung bereits beim Eintritt ins Studium zwar nicht unabdingbar für die Studierfähigkeit, aber für die spätere Berufstätigkeit mitzubringenden Kompetenzen und weiteren Merkmale.

Literatur

Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenzbereiche von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung, 16* (4), 28–34.
Arlettaz, D., Burkard, M., Castella Schwarzen, C., Eberle, F., Holtsch, D. & Sargenti, A. (2021). *WEGM – Fächerkanon, Lernbereiche und Maturitätsprüfungen: Bericht der Expertengruppe WEGM.* Bern: EDK.
Bacher-Hicks, A., Chin, M. J., Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2019). An experimental evaluation of three teacher quality measures: Value-added, classroom observations, and student surveys. *Economics of Education Review, 73,* Artikel 101919, 1–15.
Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung.* Bern: hep.
Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H. & Oser, F. (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7* (3), 209–228.
Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W. & Pauli, C. (2024). Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 42* (3), 256–271.
Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
Denzler, S. (2018). Die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten angehender Lehrpersonen. Ausführungen zum Bildungsbericht Schweiz 2018. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36* (2), 282–294.
Denzler, S. (2023). *Prüfungsfreie Zulassung zur Pädagogischen Hochschule FHNW für Personen mit Berufsmaturität? Kurzgutachten zuhanden des Direktionspräsidenten der FHNW.* Aarau: SKBF.
Eberle, F. (2016). Für PH-Studium vorausgesetzte Expertise und Einfluss der Maturaquote. *Journal für LehrerInnenbildung, 16* (4), 35–41.
Eberle F. (2021). Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.
Eberle, F. (2022). *Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung «Passerelle» an den universitären Hochschulen.* Bern: SBFI.
Eberle, F. (2023). Kompetenzen und transversale Unterrichtsbereiche – Definitionen. *Gymnasium Helveticum, 77* (5), 10.
Eberle, F. (2024a). *Zugang zu universitären Hochschulen mit Berufsmaturität – Prüfung neuer Möglichkeiten, insbesondere mit Berufsmaturität im entsprechenden Fachbereich. Gutachten im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)*. Zürich: Universität Zürich.
Eberle, F. (2024b). *Zulassung von Absolventen und Absolventinnen einer Berufsmatura zur Primarlehrerausbildung. Bericht/Gutachten zum Postulat WBK-N 22.4267 im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)*. Zürich: Universität Zürich.
Eberle, F. (2025). *Studienerfolg und Studienabbruch an Hochschulen. Studie im Auftrag der Schweizerischen Maturitätskommission.* Bern: SBFI.
Eberle, F. & Brüggenbrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium.* Bern: EDK.
Eberle, F., Brüggenbrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U. (2015). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK.* Zürich: Universität Zürich.

Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II.* Bern: SBF.
EDK. (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999.* Bern: EDK.
EDK. (2016). *Empfehlungen zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität.* Bern: EDK.
EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019.* Bern: EDK.
EDK. (2024). *Rahmenlehrplan Maturitätsschulen vom 20. Juni 2024.* Bern: EDK.
Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M. (2006). Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung, 24* (1), 110–113.
Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Band 3: Pädagogische Psychologie* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
Holtsch, D. & Eberle, F. (Hrsg.). (2018). *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis.* Münster: Waxmann.
Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.
Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.). (2021). *Studienerfolg und Studienabbruch.* Wiesbaden: Springer VS.
Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer VS.
Pädagogische Hochschule Zürich. (2026). *Fremdsprachen. Fachbeschreibung Voll- und Teilzeitstudium Primarstufe.* Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
SBFI. (2025). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 13. Juni 2025.* Bern: SBFI.
Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011.* Bern: Bundeskanzlei.
SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023.* Aarau: SKBF.
SKBF. (2026). *Bildungsbericht Schweiz 2026.* Aarau: SKBF.
swissuniversities. (2026) *Ergänzungsprüfungen.* https://www.swissuniversities.ch/themen/zulassung/zulassung-paedagogische-hochschulen/ergaenzungspruefungen
Trost, G. & Haase, K. (2005). *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen.* Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.

Autor

Franz Eberle, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, feberle@ife.uzh.ch