

Michael Jöhr, Anina Lauber, Andrea Meier, Martin Vonlanthen (Hrsg.)

Berufsmaturität im Kontext der Schweizer Berufsbildung verstehen und gestalten



Jöhr, Lauber, Meier, Vonlanthen (Hrsg.)

**Berufsmaturität im Kontext der Schweizer Berufsbildung
verstehen und gestalten**

Michael Jöhr, Anina Lauber, Andrea Meier, Martin Vonlanthen (Hrsg.)

Berufsmaturität im Kontext der Schweizer Berufsbildung verstehen und gestalten



EHB

EIDGENÖSSISCHE
HOCHSCHULE FÜR
BERUFSBILDUNG

Schweizer Exzellenz in Berufsbildung

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

ISBN Print: 978-3-0355-3113-8
ISBN PDF: 978-3-0355-3227-2

DOI: 10.36933/9783035532272
1. Auflage 2026
© 2026 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung
– Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International
(CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

Mehr als ein Abschluss – Berufsmaturität als Bildungsversprechen <i>Barbara Fontanellaz</i>	7
Berufsmaturität als «the new normal» <i>Philipp Gonon</i>	9
Einleitung <i>Michael Jöhr, Anina Lauber, Andrea Meier und Martin Vonlanthen</i>	13
1 Berufsmaturität als erweiterte Allgemeinbildung <i>Michael Jöhr, Daniel Schmuki, Corinne Hadorn und Anina Lauber</i>	15
2 Berufsmaturität im historischen Kontext in der Schweiz und in deutschsprachigen Nachbarländern <i>Antje Barabasch und Lorenzo Bonoli</i>	31
3 Professionsverständnis von BM-Lehrpersonen <i>Andrea Meier</i>	45
4 Zugang zur Berufsmaturität und erfolgreiche Berufsmaturitätsabschlüsse <i>Irene Kriesi und Jürg Schweri</i>	63
5 Lernende in der Berufsmaturität <i>Anina Lauber und Michael Jöhr</i>	85
6 Von der beruflichen Sozialisation zur Berufsidentität – Lernende als Berufsleute <i>Béatrice Di Pizzo</i>	107
7 Individualisierung von Lernprozessen durch innovative Lernkulturen in Schweizer Betrieben <i>Antje Barabasch</i>	117
8 Das KV und die Berufsmaturität <i>Andrea Meier</i>	133
9 Kompetenzorientiertes Lernen im BM-Unterricht <i>Andrea Meier und Martin Vonlanthen</i>	149
10 Kompetenzorientiertes Prüfen im BM-Unterricht <i>Andrea Meier</i>	169
11 Interdisziplinarität in der Berufsmaturität <i>Anina Lauber</i>	185
12 Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Berufsmaturität <i>Martin Vonlanthen</i>	201

13	Kollaboration zwischen der Berufsmaturität und der Berufswelt <i>Chiara Piccini und Francesco Galetta</i>	213
14	BM-Lehrpersonen und ihr Fach: Ein Blick auf die ästhetische Dimension <i>Francesco Galetta</i>	229
15	Die Individualität von Lernenden anerkennen: Talentförderung und Nachteilsausgleich <i>Anina Lauber</i>	243
16	Beruf, Sprache, Welt: Bili in der Berufsbildung <i>Kathrin Jonas Lambert</i>	261
17	Sport an Berufsfachschulen <i>Manuela Catillaz</i>	275
18	Qualifikationsverfahren und Berufsmaturitätsprüfung <i>Andrea Meier</i>	297
19	Wege im Anschluss an die Berufsmaturität <i>Michael Jöhr</i>	313
20	Die praxisorientierte Tertiärbildung der Schweiz: Fachhochschule und höhere Berufsbildung <i>Michael Jöhr</i>	331
	Ausblick <i>Michael Jöhr, Anina Lauber, Andrea Meier und Martin Vonlanthen</i>	351
	Herausgeber:innen und Autor:innen	355

Mehr als ein Abschluss – Berufsmaturität als Bildungsversprechen

Wenn eine angehende Polymechanikerin im Fach *Geschichte und Politik* Verbindungen zwischen industrieller Revolution und heutiger Automatisierung herstellt oder ein Lernender Informatiker im Fach *Wirtschaft und Recht* über Chancen und Risiken von KI nachdenkt, dann zeigt sich, was die Berufsmaturität BM auszeichnet. Sie steht an einer faszinierenden Schnittstelle im schweizerischen Bildungssystem. Die Verbindung von beruflicher Praxis mit erweiterter Allgemeinbildung eröffnet den jungen Menschen den Zugang zum Hochschulsystem. Doch die BM ist mehr als nur ein strukturelles Element. Als Brücke zwischen Berufsbildung und Hochschulwelt verkörpert sie ein bildungstheoretisches Programm, das auf umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zielt – und dies in Hinblick auf eine Zukunft, die von Veränderungen geprägt sein wird, deren Richtung wir erst erahnen.

Damit dieses Bildungsprogramm Wirklichkeit wird, spielen die Lehrpersonen der BM eine entscheidende Rolle. Sie begleiten junge Erwachsene auf ihrem Weg, eine berufliche Identität zu entwickeln und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Ihre Aufgabe ist es, Lernräume zu gestalten, in denen Reflexion, kritisches Denken und Kreativität gefördert werden. So eröffnen sie Gelegenheiten, sich mit den grossen Veränderungen unserer Zeit auseinanderzusetzen und Orientierung für die eigene Zukunft zu gewinnen. Sie tragen dazu bei, dass die Lernenden fachlich kompetent, reflektiert, selbstbestimmt und sozial verantwortungsbewusst handeln können.

Die BM ist insofern mehr als nur ein Ort der Durchlässigkeit im Bildungssystem: Sie ist ein zukunftsorientierter Bildungsraum. Sie bereitet auf lebenslanges Lernen vor, stärkt die Fähigkeit, in einer überinformierten und unübersichtlichen Welt die richtigen Fragen zu stellen, und wird so zu einem Ort, an dem Selbstbestimmung nicht als Gegensatz zur Solidarität verstanden wird, sondern als Voraussetzung dafür, Zukunft gemeinsam gestalten zu können. Darin liegt auch die Faszination des Lehrberufs – junge Menschen auf ihrem Weg in eine ungewisse, aber gestaltbare Zukunft zu begleiten.

Dr. Barbara Fontanellaz
Direktorin Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung

Berufsmaturität als «the new normal»

Wie auch in dieser Publikation festgestellt, ist die Berufsmaturität BM die bedeutendste Innovation im Schweizerischen Bildungswesen. Reformen sind nie in Stein gemeisselt. Gut gemeinte, aber wenig überzeugende Neuerungen verschwinden oft im Stillen oder fristen ein randständiges Dasein. Nicht aber so die BM in der Schweiz. Sie floriert und hat sich weiterentwickelt. Sie findet auch internationale Beachtung. Die BM hat unser berufliches Bildungswesen viel durchlässiger gemacht.

Die BM wird auch in der Arbeitswelt akzeptiert, denn diese markiert unter anderem, dass in Dienstleistungsberufen und in technischen Branchen, aber durchaus auch im Gewerbe und in der Landwirtschaft bildungs- und weiterbildungswillige Jugendliche willkommen sind, auch wenn sie den Betrieb nach Lehrabschluss erst einmal verlassen werden, und allenfalls wieder zurückkehren.

Es ist inzwischen normal geworden, Jugendliche darauf hinzuweisen, dass, wenn sie eine berufliche Grundbildung beginnen, sie gleich lehrbegleitend eine BM1 oder zu einem späteren Zeitpunkt die BM2 erwerben können. Das heisst nicht, dass jede und jeder eine BM machen muss, aber dass eine (fachgebundene) Hochschulreife und dafür erworbene *Studierfähigkeit* die Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln, in den Augen der Jugendlichen und ihrer Eltern erheblich steigert. Das berufliche Fortkommen ist heute, in einer Zeit wechselhafter wirtschaftlicher Dynamiken, höchst bedeutsam, zumal ja nach Lehrabschluss etwa 2/3 der Jugendlichen nicht mehr im gleichen Betrieb arbeiten und nach über 5 Jahren nur noch etwa die Hälfte im ursprünglich erlernten Ausbildungsberuf tätig ist.

Was wäre passiert, wenn die Berufsmaturität nicht eingeführt worden wäre?

Wenn Berufsbildungskreise in den 1970er-Jahren nicht aktiv geworden wären und Berufsmittelschulen mit Zugangsmöglichkeiten zu den damaligen höheren Technischen Lehranstalten gegründet hätten, dann gäbe es heute stattdessen technische Gymnasien. Mittelschulen mit spezifischen berufsnahen Profilen, so ähnlich wie die heutigen Fach- und Handelsmittelschulen, würden eine rein schulische Ausbildung gewährleisten. Entsprechende Pläne für eine solche «Schule für mittlere Kader» lagen auf dem Tisch.¹ Auch die Bedeutung der kaufmännischen Berufsbildung KV als solche wäre nicht dieselbe, zumal die Wahl eines solchen Ausbildungswegs auch damit zusammenhängt, dass die BM1 und BM2 von Beginn an starken Anklang fand und damit zur beliebtesten und meist gewählten beruflichen Grundbildung wurde.

Die BM wurde in den 1990er-Jahren zunächst im technischen Bereich angestossen und dann gleich auch im kaufmännischen Bereich eingeführt, also genau in den Kernbereichen der schweizerischen Industrie und Dienstleistungsgesell-

¹ Gonon, P. & Bonoli, L. (2025). Two waves of academisation of VET in Switzerland: Threat or way forward? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 15(1), 100–120.

schaft. Die Entwicklung der BM bis heute folgt damit weiterhin dem Trend der Tertiarisierung der Wirtschaft und des Bildungswesens.

Berufsmaturität: Gewinne, Verluste und Chancen

Gerade die Verknüpfung von berufspraktischen und erweiterten allgemeinbildenden Inhalten an der BM hat die Attraktivität der Berufsbildung erhöht. Dies hat allerdings auch eine Schattenseite: Der Bedeutungsverlust von handwerklichen Tätigkeiten und die Zunahme von mehr schulischen Leistungserwartungen können Jugendliche auch abschrecken, sich für eine BM zu entscheiden. Aber auch Betriebe, die sich im Produktionsstress befinden, können sich eine weitere Betriebsabwesenheit von BM1-Lernenden nur schwer leisten. Die BM hat eine weitere Verschulung und *Akademisierung* der Berufsbildung befördert. Sie verstärkt den schulischen Leistungsdruck. Die Berufsbildung verliert dabei auch ein Stück weit ihre inklusive Seite.² Dennoch: Die BM hat dazu beigetragen, dass berufliche Mobilität dank Zugang zu höherer beruflicher Bildung und Fachhochschule möglich ist. Damit wird die Bedeutung der Berufsbildung insgesamt gestärkt.

Wie gerade auch in Beiträgen in dieser Publikation festgehalten, hat die BM nicht alle vorgefundenen Probleme gelöst, sondern ebenso neue Fragen bzw. Herausforderungen sichtbar werden lassen. Hier nur einige Hinweise: Es zeigt sich auf längere Frist, dass die gymnasiale Vorbereitung auf die Fachhochschulen von diesen nicht als schlechter, sondern teilweise als besser angesehen wird. Auch die BM-Lernenden selbst schätzen ihre Fähigkeiten, so etwa in Mathematik, aber auch im sprachlichen Ausdruck, als optimierungsfähig ein.

Auf Systemebene lässt sich nach einem rasanten Anstieg der BM-Absolvierenden eine gewisse Saturierung bzw. Stagnation feststellen, was ja auch mit dem Trend zusammenspielt, dass insgesamt die Berufsbildung leicht an Bedeutung verloren hat.

Damit wird verdeutlicht, dass nach wie vor ein Flexibilisierungs- und Innovationsdruck besteht und ein Bestreben, die Qualität zu halten und allenfalls zu steigern, bedeutsam ist und bleibt. Genau dazu soll diese Publikation beitragen. Gerade gut ausgebildete und motivierte Lehrpersonen, die sowohl in der BM1 wie auch in der BM2 sehr gefragt sind, können viel dazu beitragen. Ich wünsche der Herausgeberschaft und allen Trägerinnen und Trägern viel Beachtung und Erfolg für dieses verdienstvolle Unterfangen!

Prof. Dr. Philipp Gonon
Emeritierter Professor für Berufsbildung Universität Zürich

² Gonon, P. (2023). Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung. Bern: Hep

Einleitung

Einleitung

Die berufliche Grundbildung ist ein fest verankertes, erfolgreiches und anerkanntes Element des schweizerischen Bildungssystem. Zusätzlich zur beruflichen Grundbildung kann eine Berufsmaturität BM absolviert werden, die breitere Bildungs- und Karrierewege eröffnet. Lehrpersonen übernehmen dabei eine Schlüsselrolle, denn ihre Arbeit prägt die Qualität und Weiterentwicklung dieses Angebots. Um die BM zu verstehen und mitzugestalten, braucht es vertiefte Einblicke in ihre Strukturen, Ziele, inhaltliche Schwerpunkte sowie Chancen und Herausforderungen. Dieses Sammelwerk bietet solche Einblicke und zeigt, wie die BM ausgestaltet ist, welche Ansätze verfolgt werden und welche Perspektiven sich eröffnen.

Das Buch beginnt mit einer Verortung der BM im Schweizer Bildungssystem und mit der Frage nach der Bedeutung von Allgemeinbildung im Kontext der Berufsbildung und der BM (Beitrag 1). Darauf folgt ein Blick auf die historischen Entwicklungen, die zur Implementierung der BM führten, sowie auf ähnliche Ansätze in den deutschsprachigen Nachbarländern (Beitrag 2). Um den erweiterten Bildungsauftrag der BM umzusetzen, sind engagierte Lehrpersonen entscheidend. Ihr Rollen- und Professionsverständnis wird deshalb als Nächstes thematisiert (Beitrag 3).

Im Anschluss richtet sich der Fokus auf die Lernenden: Zugänge und Wege in die BM (Beitrag 4) und verschiedene Möglichkeiten, eine BM zu absolvieren, werden anhand von Porträts von BM-Lernenden (Beitrag 5) diskutiert. Da die BM stets an eine berufliche Grundbildung gebunden ist, werden Aspekte der beruflichen Sozialisation und der Entwicklung einer Berufsidentität (Beitrag 6) sowie betriebliche Lernformen (Beitrag 7) behandelt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der kaufmännischen Grundbildung, die den grössten Anteil aller BM-Abschlüsse ausmacht (Beitrag 8). Darauf aufbauend geht es um kompetenzorientiertes Lernen (Beitrag 9) sowie kompetenzorientierte Lern- und Prüfformen im BM-Unterricht (Beiträge 9 und 10). Auch die Interdisziplinarität als zentrales Merkmal der BM wird beleuchtet (Beitrag 11) und anhand der nachhaltigen Entwicklung konkretisiert (Beitrag 12).

Ein weiterer Teil widmet sich der Zusammenarbeit: Lehrpersonen arbeiten in Fachgruppen und Teams sowie mit Akteur:innen inner- und ausserhalb des Bildungssystems zusammen (Beitrag 13). Diese Kooperation erfolgt stets vor dem Hintergrund eigener Fachlichkeit (Beitrag 14). Zugleich sind Lehrpersonen gefordert, auf die Vielfalt der Lernenden einzugehen – etwa durch Talentförderung, Nachteilsausgleich (Beitrag 15) oder bilingualen Unterricht (Beitrag 16). Auch das Fach Sport in der Berufsfachschule sowie die Gestaltung von Sportunterricht wird thematisiert (Beitrag 17).

Abschliessend werden Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung und Berufsmaturitätsprüfungen angesprochen (Beitrag 18), bevor sich der Blick auf Anschlussmöglichkeiten (Beitrag 19) nach der BM, insbesondere auf Fachhochschulen und die höhere Berufsbildung als praxis- und arbeitsmarktorientierte Tertiärbildung der Schweiz richtet (Beitrag 20).

1 Berufsmaturität als erweiterte Allgemeinbildung

Michael Jöhr, Daniel Schmuki, Corinne Hadorn und Anina Lauber



1 Berufsmaturität als erweiterte Allgemeinbildung

Die Berufsmaturität BM stellt in der Schweiz eine bedeutsame Ergänzung zur beruflichen Grundbildung dar. Dieser Beitrag verortet zunächst die BM im schweizerischen Bildungs- und Berufsbildungssystem und richtet anschliessend den Fokus auf die Frage, wie Allgemeinbildung innerhalb der Berufsbildung verstanden wird. Dazu werden grundlegende Konzepte der Allgemeinbildung skizziert, bevor der allgemeinbildende Unterricht ABU in der beruflichen Grundbildung dargestellt wird und dann eine Auseinandersetzung mit der BM als erweiterte Allgemeinbildung erfolgt. Der Beitrag verfolgt das Ziel, Lehrpersonen dabei zu unterstützen, die BM nicht nur als formale Zusatzqualifikation, sondern als allgemeinbildendes Gefäss innerhalb der Berufsbildung zu verstehen.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Die BM bildet eine Schnittstelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. BM-Unterricht soll so gestaltet werden, dass er den beiden Kontexten gerecht wird. Es lohnt sich, Lerngelegenheiten anzubieten, in denen die Lernenden ihr fachliches Wissen mit ihren beruflichen Erfahrungen verbinden und für ihre persönliche Laufbahnentwicklung nutzbar machen können.
- Allgemeinbildung in der BM soll zur persönlichen Reife und geistigen Offenheit beitragen. Lehrpersonen sollen deshalb Lernformen wählen, die Ambiguitätstoleranz, Perspektivenwechsel und kritisches Denken fördern.

1.1 Die Berufsmaturität im schweizerischen Bildungssystem: Eine Übersicht

Im Bildungssystem der Schweiz besuchen Schüler:innen während elf Jahren die Volksschule. Diese gliedert sich in den meisten Kantonen in 8 Jahre Primarstufe (Zyklus 1 + 2) und 3 Jahre Sekundarstufe I (Zyklus 3). Am Ende der Primarschule durchlaufen Schüler:innen in der Regel ein Selektionsverfahren, in dem eine Zuteilung in unterschiedliche Niveaus der Sekundarstufe I erfolgt. Nach der obligatorischen Schulbildung stehen grundsätzlich zwei nachobligatorische Bildungswege auf Sekundarstufe II offen: berufliche Grundbildungen sowie Allgemeinbildungen. Beim Übertritt in die Sekundarstufe II entscheiden sich rund 65 Prozent der Jugendlichen für eine berufliche Grundbildung, rund 28 Prozent entscheiden sich für den gymnasialen Lehrgang und rund 7 Prozent für eine Fachmittelschule (BFS, 2025). Es gilt anzumerken, dass rund 5 Prozent zunächst praktische Ausbildungen (bspw. PrA INSOS) oder Übergangsausbildungen (bspw. Motivationssemester SEMO) besuchen oder weder einen Eintritt in die Sekundarstufe II noch in eine Übergangslösung vornehmen (BFS, 2024a).

Bei der beruflichen Grundbildung wird zwischen betrieblich organisierten Grundbildungen (duale Berufslehre) und schulisch organisierten Grundbildungen (bspw. Handelsmittelschule oder Lehrwerkstätte) unterschieden, wobei die betrieblich organisierte Grundbildung mit 90 Prozent den Hauptteil ausmacht. Diese ist in der Deutschschweiz stärker verankert, während in der Westschweiz und im Tessin die schulisch organisierte Grundbildung eine lange Tradition hat (Wettstein, Schmid & Gonon, 2014). Die betrieblich organisierte Berufsbildung findet an drei Lernorten statt: im Lehrbetrieb, in der Berufsfachschule sowie in überbetrieblichen Kursen ÜK. Pro Woche besuchen die Lernenden bis zu zwei Tage Berufsfachschulunterricht, an den restlichen Tagen erfolgt die Ausbildung im Betrieb. ÜK werden in der Regel blockweise absolviert und sind von Organisationen der Arbeitswelt OdA¹ bzw. den Berufsverbänden organisiert (Meier, Jöhr & Kammermann, 2022). Das Absolvieren einer beruflichen Grundbildung dauert zwischen zwei und vier Jahren. Zweijährige Bildungsgänge führen zu einem eidgenössischen Berufsattest EBA, drei- und vierjährige Ausbildungen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis EFZ. Leistungsstärkere EFZ-Lernende haben zusätzlich die Möglichkeit, eine Berufsmaturität BM zu erlangen.

Wer ergänzend zum EFZ den Berufsmaturitätsunterricht besucht und die BM-Prüfung erfolgreich abschliesst, erlangt eine BM. Diese kann parallel zur beruflichen Grundbildung (BM1) oder nach deren Abschluss in Teil- oder Vollzeitlehrgängen (BM2) erworben werden. Vollzeitlehrgänge dauern in der Regel zwei, Teilzeitlehrgänge drei bis vier Semester. Alternativ haben Personen mit EFZ die Möglichkeit, nach individueller Vorbereitung eine durch das SBFI organisierte BM-Prüfung abzulegen, um eine eidgenössische BM zu erlangen (SBFI, 2023). Die BM kann in folgenden Ausrichtungen erworben werden:

¹ OdA schliessen eine Bandbreite von Organisationen ein. Dazu gehören nebst Berufsverbänden, Branchenorganisationen und weiteren Trägerschaften von Berufen auch Sozialpartner sowie andere zuständige Organisationen oder Anbieter der Berufsbildung (SBFI, 2024a).

- Technik, Architektur, Life Sciences, TALS
- Natur, Landschaft und Lebensmittel, NLL
- Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft, WD-W oder BM Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen, WD-D
- Gestaltung und Kunst, ARTE
- Gesundheit und Soziales, GESO, Typ Gesundheit oder Typ Soziales²

Die BM-Quote³ lag im Jahre 2022 bei 16.0 Prozent. Die Quote der gymnasialen Maturität lag bei 22.9 Prozent, während die Fachmaturitätsquote bei 4.1 Prozent lag. Somit erlangen über 40 Prozent der jungen Erwachsenen in der Schweiz eine Maturität (BFS, 2024b). In der lateinischen Schweiz wird deutlich häufiger ein allgemeinbildender Weg eingeschlagen, was sich in bis zu doppelt so hohen Maturitätsquoten zeigt (ebd.). Gleichzeitig verfügt die BM generell in der Deutschschweiz über «eine stärkere Präsenz» (Gonon, 2012, S. 125), wobei es zu regionalen Unterschieden kommt. Eine BM ermöglicht den Zugang zur Fachhochschule FH im Fachbereich des erlernten Berufs sowie mittels Auflagen zu fachfremden FH, pädagogischen Hochschulen PH und Universitäten (siehe Beiträge 19 und 20). Je nach Abschluss auf Sekundarstufe II stehen unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten auf Tertiärstufe offen, wie Abbildung 1 aufzeigt.

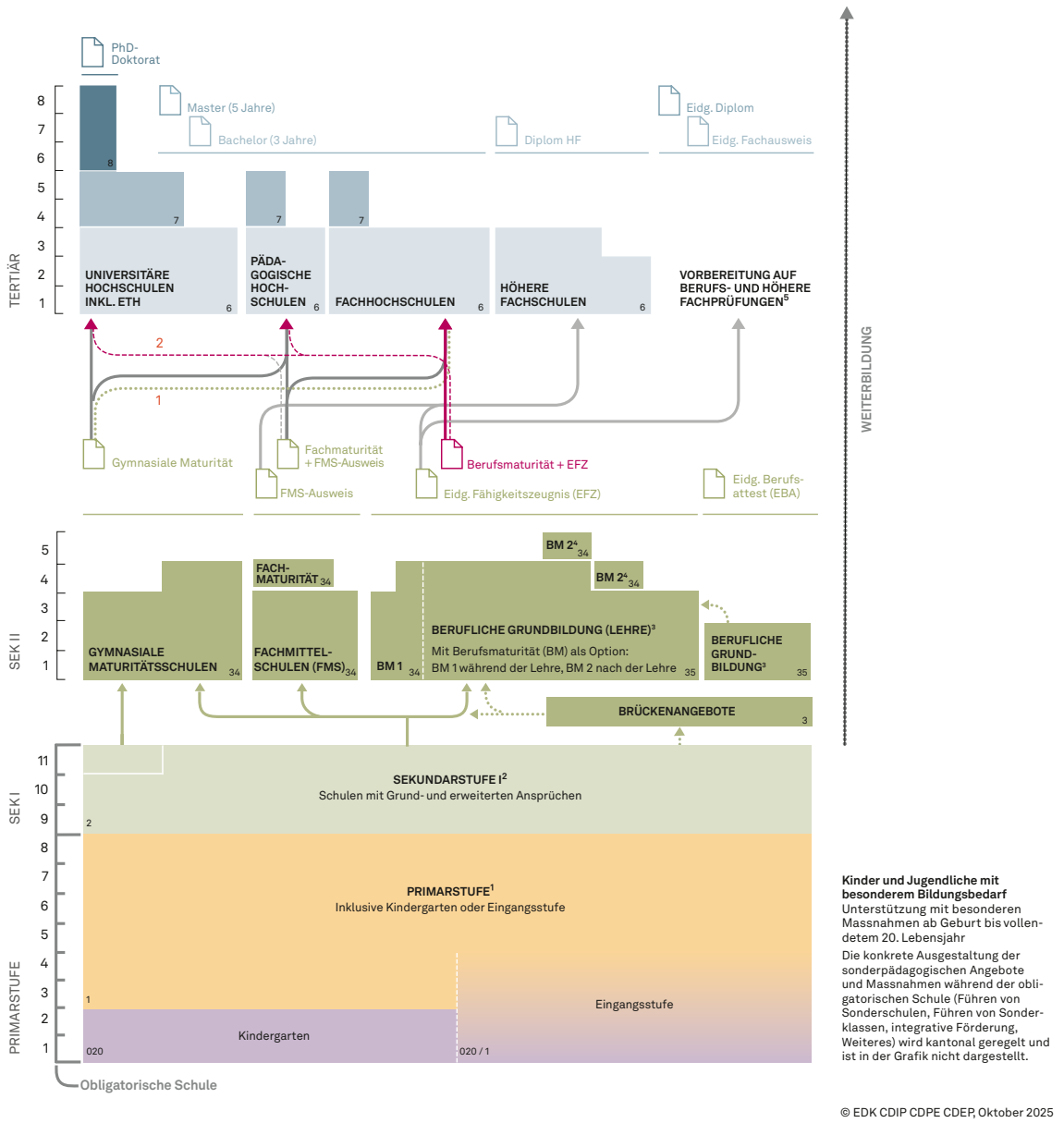
Die Schweizerische Berufsbildung ist eine verbundpartnerschaftliche Angelegenheit von Bund, Kantonen und ODA. Das partnerschaftliche Aushandeln und Erarbeiten von Lösungen, die von allen Beteiligten getragen werden, ist im Berufsbildungsgesetz verankert. Wie bei der Berufsbildung generell übt das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI auch über die BM die Oberaufsicht aus und ist für die Koordination auf gesamtschweizerischer Ebene zuständig. Die Kantone sind indes für den Vollzug zuständig, sorgen für ein «bedarfsgerechtes Angebot an Berufsmaturitätsunterricht» (BBG, Art. 25, Abs. 3), üben die Aufsicht über die BM-Lehrgänge aus und verantworten die Qualitätssicherung und -entwicklung (BMV, Art. 33).

Der nationale Rahmenlehrplan RLP BM bildet die verbindliche Grundlage für die Ausgestaltung der Bildungsgänge. An dessen Erarbeitung sind gemäss BMV (Art. 12, Abs. 3) die Kantone, ODA, Schulen sowie FH beteiligt. Es werden Ziele, Lerngebiete, fachliche Kompetenzen, Richtlinien und Bestimmungen zur Abschlussprüfung beschrieben. Viele Kantone konkretisieren den RLP BM in kantonalen Lehrplänen BM (bspw. Kantone Bern, Zürich oder St. Gallen). Diese werden in der Regel in Zusammenarbeit mit kantonalen Fachgruppen erarbeitet. Einige Kantone (bspw. Kanton Thurgau) verfügen nicht über eigene kantonale BM-Lehrpläne. Auf einer noch konkreteren Ebene dienen Schullehrpläne als operative Grundlage für die Unterrichtsumsetzung. Diese sind eine wichtige Grundlage für Absprachen unter Lehrpersonen.

2 Die Ausrichtung Gesundheit und Soziales kann in zwei Varianten absolviert werden. Die Bezeichnungen der Varianten sind nicht einheitlich und unterscheiden sich zwischen den Kantonen. Während bspw. die Bezeichnung in Zürich *Typ Gesundheit* bzw. *Typ Soziales* lautet, wird in Bern *Variante Gesundheit* bzw. *Variante Soziale Arbeit* gebraucht.

3 Die BM-Quote berechnet sich aus dem Anteil Jugendlicher bis zum 25. Altersjahr, welche die obligatorische Schule abgeschlossen haben.

Das Bildungssystem Schweiz



ISCED | International Standard Classification of Education 2011

- ISCED 8
- ISCED 7
- ISCED 6
- ISCED 4
- ISCED 34 + 35
- ISCED 2
- ISCED 1
- ISCED 020

- 1 Passerelle 1: Gymnasiale Maturität → Fachhochschule (Berufspraktikum)
- 2 Passerelle 2: Berufsmaturität oder Fachmaturität → Universitäre Hochschule (Ergänzungsprüfung)

- ¹ Zwei Jahre Kindergarten resp. die beiden ersten Jahre einer Eingangsstufe: in der Mehrheit der Kantone ins Obligatorium eingebunden
- ² Sekundarstufe I: Kanton Tessin mit vierjähriger scuola media (gemäss Ausnahmebestimmung in Art. 6 HarmoS-Konkordat). Übertritt in gymnasiale Maturitätsschulen nach 10. Schuljahr möglich
- ³ Berufliche Grundbildung (Lehre): Ausbildung im Lehrbetrieb + Unterricht an Berufsfachschule + Besuch überbetrieblicher Kurse. Bei gewissen Berufen kann der Abschluss der beruflichen Grundbildung in einem schulischen Vollzeitangebot erworben werden (z.B. Lehrwerkstätte, Handels- oder Informatikschule)
- ⁴ BM 2 Berufsmaturität nach der Lehre: Vollzeit 1 Jahr oder Teilzeit 2 Jahre
- ⁵ Eidg. Berufsprüfung / Eidg. Fachausweis = ISCED 6; Höhere Fachprüfung / Eidg. Diplom = ISCED 7

Abb. 1: Bildungssystem der Schweiz (EDK, 2025a)

Bei der Implementierung der BM wurde eine eidgenössische Berufsmaturitätskommission EBMK als beratendes Gremium des SBFJ installiert, die verbindliche Empfehlungen zur Qualität und zur Anerkennung von BM-Bildungsgängen sowie zur Weiterentwicklung der BM machte (Gonon, 2013). Die EBMK wurde per Ende 2024 aufgelöst. Hinsichtlich der Weiterentwicklung der BM organisiert das SBFJ «den regelmässigen Austausch mit Vertretungen der Verbundpartnern und der Fachhochschulen» (SBFJ, 2024b, S. 24). Auf kantonaler bzw. regionaler Ebene sind die Berufsmaturitätskommissionen zu erwähnen. Viele Kantone verfügen über eigene Berufsmaturitätskommissionen (bspw. Bern, Solothurn, Thurgau, Wallis, Zürich etc.), es gibt aber auch regionale Kommissionen (bspw. Kommission Berufsmaturität der CLPO⁴ oder zentralschweizer Berufsmaturitätskommission). Die Zuständigkeiten der Kommissionen drehen sich zu einem grossen Teil um die Berufsmaturitätsprüfung BMP (siehe Beitrag 18).

1.2 Allgemeinbildung in der Berufsbildung

Um den Begriff der Allgemeinbildung im berufsbildenden Kontext zu erfassen, werden nachfolgend Konzepte der Allgemeinbildung umrissen. Anschliessend wird auf den allgemeinbildenden Unterricht der beruflichen Grundbildung fokussiert und dann auf die erweiterte Allgemeinbildung der BM eingegangen.

1.2.1 Übergeordnete Konzepte von Allgemeinbildung: Was ist Allgemeinbildung?

Was zeichnet einen allgemeingebildeten Menschen aus – ist zum Beispiel der amtierende Captain der Schweizer Fussballnationalmannschaft Granit Xhaka allgemeingebildet? Wenn wir uns auf eine konsolidierte Definition von Allgemeinbildung abstützen, die unterschiedliche Perspektiven zusammenführt, kann man diese Frage durchaus bejahen. Gemäss einer solchen Definition umfasst Allgemeinbildung Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die wesentlich sind, um das eigene Leben kritisch und aktiv zu gestalten sowie sich in möglichst viele Bereiche der Gesellschaft mitverantwortlich einzubringen. Geht man von diesem Allgemeinbildungsverständnis aus, so weist Xhaka zahlreiche Merkmale auf, die ihn als allgemeingebildet kennzeichnen. Schon als Kind zeigte er grosses Engagement im Fussball und wurde bald als Nachwuchstalent entdeckt. Nachdem er sich als 16-Jähriger eine Sportverletzung zuzog, orientierte er sich neu und startete eine Lehre als Büroassistent. Nach eigener Aussage lernte er dort viel von den älteren und reiferen Mitarbeitenden und vom Lehrmeister, welche ihn motivierten, seine Sportkarriere weiterzuerfolgen. Er brach die Lehre ab und wurde zu einem der besten Schweizer Fussballer der Geschichte. Seine Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, ist bemerkenswert. Sein Wille und die Fähigkeit, individuelle Lernstrategien zu entwickeln und zu nutzen, sind zentrale Merkmale bildungswirksamer Persönlichkeitsentfaltung. Zudem nimmt Xhaka eine öffentliche Rolle ein. Er spricht mehrere Sprachen, findet sich in verschiedenen Teams und Kontexten zurecht und verfügt somit über eine hohe Weltgewandtheit. Ein Versuch, Xhakas Allgemeinbildung aus bildungstheoretischer Sicht einzuordnen, kann über das bekannte Konzept von

4 Conférence latine de l'enseignement postobligatoire (CLPO)

Wolfgang Klafki erfolgen. Klafki (2007) unterscheidet zwischen materialer und formaler Bildung. Material gebildet ist demnach, wer über ein breites enzyklopädisches Wissen verfügt und sich intensiv mit grossen Denkleistungen und kulturellen Errungenschaften der Menschheit auseinandergesetzt hat. Formal gebildet ist hingegen, wer über methodische, reflexive und soziale Fähigkeiten verfügt, um das eigene Leben selbstbestimmt zu führen und sich produktiv in die Gesellschaft einzubringen. Legt man diese Unterscheidung zugrunde, so lässt sich festhalten, dass Xhaka vor allem im formalen Sinne als gebildet gelten kann. Seine materiale Bildung dürfte Lücken aufweisen, was angesichts seiner intensiven sportlichen Karriere und der damit verbundenen eingeschränkten Schulzeit nicht verwundern würde.

Ein Transfer zur Allgemeinbildung im Kontext der Berufsbildung legt nahe, Klafkis (1964) Konzept der kategorialen Bildung heranzuziehen. Dieses strebt eine Verbindung von materialer und formaler Bildung an, um Lernenden ein vertieftes Verstehen von Welt und Selbst zu ermöglichen. Der aktuelle allgemeinbildende Unterricht ABU, der durch bildungstheoretische Überlegungen Klafkis mitgeprägt wurde, verfolgt diese Zielsetzung konsequent – wenn auch mit einer gewissen Schwerpunktverschiebung zugunsten formaler Bildungsaspekte. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Orientierung an Kompetenzmodellen, die heute zentrale didaktische Bezugspunkte in der Berufsbildung darstellen (siehe nächstes Unterkapitel).

In der einschlägigen Literatur werden die beiden Begriffe *Bildung* und *Allgemeinbildung* teilweise synonym verwendet, die Begriffe *Bildung* und *Ausbildung* hingegen nie. Heymann (1996) ist ein Beispiel für einen Autor, der Bildung und Allgemeinbildung unterschiedlich versteht. In den Augen von Heymann (1996, S. 42) knüpft der Terminus *Bildung* letztlich stets an die Frage an, «was den Menschen zum Menschen macht» – es wird mithin ein anthropologisches, philosophisches Grundproblem angesprochen. Demgegenüber verweise der pragmatischere Allgemeinbildungsbegriff auf das schulpädagogische Grundproblem: Was, wie und wozu soll an öffentlichen Schulen gelehrt bzw. gelernt werden?

Die konzeptionellen Unterschiede zwischen Bildung und Ausbildung sind eindeutiger: Bildung wird stets vom Gesichtspunkt des sich entwickelnden Subjekts her gedacht. Der Mensch soll über die Auseinandersetzung mit kulturellen Errungenschaften und gesellschaftlichen Problemlagen zu einem sinnerfüllten Leben finden. Ausbildung dagegen ist auf eine Erwerbstätigkeit ausgerichtet und damit zweck- und anwendungsorientiert(er). Ausbildung ist also Berufsbildung. Im Brennpunkt von Ausbildungen stehen ganz bestimmte, eher enge Ausschnitte kultureller Errungenschaften (Berufe), die dafür mit der notwendigen Tiefe durchdrungen werden. Der Zugang der Bildung zur Kultur im umfassenden Sinne ist breiter, eben allgemeiner. Oft verbergen sich hinter den beiden Begriffen *Bildung* und *Ausbildung* dogmatische Positionen, die einander unveröhnlich gegenüberstehen. Vertreter einer möglichst weitreichenden Allgemeinbildung kritisieren gerne den utilitaristischen Charakter der Ausbildung und die von der Berufswelt aufgezwungenen Lerninhalte. Demgegenüber wird Gymnasien gerne vorgehalten, idealistisch abgehoben und weltfremd zu sein.

Nichtsdestotrotz zeigt sich seit längerer Zeit eine begrüßenswerte Tendenz, die dogmatische Trennung zwischen Bildung und Ausbildung aufzuheben oder zu-

mindest aufzuweichen. Von der Berufswelt her scheint mit der Schlüsselqualifikationendiskussion (Mertens, 1974) bereits im letzten Jahrhundert eine irreversible Entwicklung eingesetzt zu haben, die durch den aktuell dominierenden didaktischen Ansatz der Kompetenzorientierung weiter befruchtet wurde und wird (siehe Beiträge 9 und 10). Mit Blick auf diese Entwicklung meinte Pöggeler (2004, S. 217): Weil «der moderne Berufstätige zugleich Generalist und Spezialist sein muss, wird der alte Gegensatz zwischen Allgemein- und Berufsbildung irrational». Geprägt ist diese Neuorientierung freilich eher durch utilitaristische Überlegungen bzw. ökonomische Zwänge als durch eine veränderte Vorstellung dessen, was Menschen an Bildung von der Gesellschaft geschuldet wird. Gleichwohl erhält Allgemeinbildung in einer modernen Berufsbildung eine Bedeutung, die weit über den beruflichen Nutzen hinausgeht. Sie muss anschlussfähig sein an die Lebenswelt junger Erwachsener, gleichzeitig aber auch eine grössere Welt in den Blick nehmen, die über den Alltag hinausführt. Allgemeinbildung bedeutet dann, sich mit relevanten Themen auseinanderzusetzen, die Orientierung stiften, zur Urteilskraft beitragen und die Teilhabe an Gesellschaft ermöglichen. Es geht um die Fähigkeit, sich mit den zentralen kulturellen, sozialen und politischen Herausforderungen unserer Zeit auseinanderzusetzen und – in konstruktivistischer Perspektive betrachtet – um die Idee des Selbstverstehens in der Welt. Dazu gehört in einer sehr arbeitsteiligen und komplexen Welt auch vermehrt die Fähigkeit zur Kommunikation mit Expert:innen in einer Gesellschaft, in der Laien zunehmend verantwortungsvolle Urteile auf unsicherer Wissensbasis treffen müssen. Fischer (2012) betont, dass nicht alle Expert:innen werden müssen, wohl aber in der Lage sein sollten, deren Aussagen zu verstehen, kritisch zu bewerten und daraus Entscheidungen abzuleiten. In einer solchen Gesellschaft braucht es mündige Laien, die auch ohne tiefes Fachwissen urteilsfähig bleiben – und genau dazu ist ein bestimmtes Mass an Allgemeinbildung unabdingbar.

1.2.2 Allgemeinbildender Unterricht ABU in der beruflichen Grundbildung

Als 1996 der «Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht an Gewerblich-industriellen Berufsschulen und an Lehrwerkstätten» des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit in Kraft trat (BIGA, 1996), kam dies einem kleinen pädagogisch-didaktischen Erdbeben in der schweizerischen Bildungslandschaft gleich. So wurde der bisherige Kanon der allgemeinbildenden Fächer wie Staats- und Wirtschaftskunde, Geschäftskunde und Deutsch in einem einzigen Fach zusammengefasst, in dem die Lerninhalte thematisch gegliedert unterrichtet wurden. Dabei waren im Rahmenlehrplan ABU bereits erste Anzeichen einer Kompetenzorientierung zu finden, indem Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenzen, Methodenkompetenz sowie Sprach- und Kommunikationskompetenz als Bildungsziele aufgeführt wurden. Diese sollte mit dem für diese Zeit visionären, vom Konstruktivismus beeinflussten pädagogisch-didaktischen Ansatz der Handlungsorientierung⁵ ermöglicht werden (Schori Bondeli et al., 2017).

5 Handlungsorientierung bedeutet, dass Lernende mit einem möglichst hohen Grad an Selbststeuerung (der den Lernvoraussetzungen entsprechen muss) und (wo lernförderlich und angezeigt) kooperativ und eigenaktiv mit Lerngegenständen auseinandersetzend lernen. Weitere Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht sind der Lebensweltbezug sowie eine starke Produktorientierung, um Lernergebnisse sichtbar zu machen (Gudjons, 1997; Jank & Meyer, 2011).

Die expliziten Ausführungen im revidierten Rahmenlehrplan von 2006 verstärken diese Ausrichtung. So steht dort, «dass die Lernenden ihre Kompetenzen durch eigenes Handeln weiterentwickeln» (BBT, 2006). Und weiter: «Die Lernenden tragen im Unterricht Verantwortung für ihr Lernen, gestalten ihren Lernprozess selbstständig und erarbeiten konkrete Produkte» (ebd.). Auf diese Weise wird angestrebt, verschiedenartige Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die entsprechende Haltung und den Willen zu entwickeln, diese Ressourcen (auch Teilkompetenzen) zur Meisterung problemhaltiger Situationen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Alltag effektiv und verantwortungsbewusst einzusetzen (Schori Bondeli et al., 2017). Zur Kernidee der Handlungsorientierung gehört ausserdem, dass Bildungsinhalte der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden entsprechend ausgewählt werden (siehe auch Gudjons, 1997).

«ABU ist einfach das Leben, denn wir schauen hier immer Aktuelles an, das uns alle betrifft.»



Elif, 16 Jahre, Lernende Dentalassistentin EFZ

Der multidisziplinäre Ansatz des themenorientierten Unterrichts anstelle einer Organisation der Lerninhalte nach einer disziplinenorientierten Logik unterstützt das Lernen in konkreten Situationen ebenfalls und trägt wirkungsvoll zum Aufbau von kontextgebundenen Ressourcen bei. Ausserdem fordert der RLP ABU (SBFI, 2025a) eine spiralförmige Struktur der Schullehrpläne, um den Aufbau und die Erweiterung von Teilkompetenzen über die ganze Lehrzeit hinweg auf einer jeweils höheren Progressionsstufe und mit zunehmendem Komplexitätsgrad zu ermöglichen.

Die Lerninhalte werden zwei Lernbereichen zugeteilt, Sprache und Kommunikation SuK und Gesellschaft GES. Die vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen GER inspirierten Kommunikationsmodi⁶ widerspiegeln den vielfältigen Einsatz von Sprache im Alltag. Sprachförderung im ABU folgt einem pragmatischen Ansatz, in dem rund 50 Prozent der Lernzeit zur Förderung von SuK-Kompetenzen eingesetzt werden. Im Lernbereich SuK werden also situationsspezifisch wirksame Kommunikationskompetenzen und effektive Sprachhandlungen als konkrete Lerninhalte definiert, die im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Kompetenzen gezielt gefördert werden sollen. Der revidierte RLP ABU (ebd.) hebt dies nochmals ausdrücklich hervor, um die Relevanz von sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie im Berufsalltag und zur individuellen Laufbahngestaltung zu betonen. Gerade mit Blick auf die rasante Entwicklung von text- und bildbasierten generativen KI-Modellen und deren Auswirkungen auf den privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Alltag zeigt sich, dass SuK-Kompetenzen noch relevanter geworden sind (Wessels, 2025).

⁶ Rezeption schriftlich, mündlich und audiovisuell (lesen und [zu-]hören), Produktion mündlich, schriftlich und multimedial (sprechen und schreiben) sowie Interaktion mündlich, schriftlich und digital (adressatengerecht über verschiedene Kanäle kommunizieren)

Der Lernbereich Gesellschaft besteht aus Aspekten, die Domänenwissen aus acht Disziplinen enthalten, nämlich Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft (SBFI, 2025a). Die Aspekte stellen die ausgewählten Blickwinkel dar, unter denen ein Thema schwerpunktmässig erarbeitet wird. Die Setzung der Themen in den Schullehrplänen folgt immer dem Lebensweltbezug von jungen, in der Schweiz lebenden Menschen, inklusive deren Einbettung in die Gesellschaft im weiteren Sinn und deren Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft. So soll einerseits eine grundlegende Lebens- und Alltagsstauglichkeit entwickelt und andererseits die Erweiterung von Weltverstehen und Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden, womit sich wiederum der deutliche Rückgriff auf Klafkis Konzept der kategorialen Bildung zeigt.



«ABU ist eines der komplexesten und gleichzeitig der inspirierendsten pädagogisch-didaktischen Konstrukte in der Bildungslandschaft.»

Sebastian, ABU-Lehrer

Die in dieser Form in der Bildungslandschaft einzigartige und anspruchsvolle Verknüpfung der beiden Lernbereiche GES und SuK im Rahmen der Erarbeitung von Themen unterstützt den Aufbau von Fachwissen konzeptueller und prozeduraler Art (Schori Bondeli et al., 2017). Zudem wird intrapersonales überfachliches Wissen wie metakognitive Lernstrategien, Volition, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Digital Literacy oder kritisches Denken gefördert (SBFI, 2025a). Die konsequente Kontextualisierung der Lerninhalte mit problemhaltigen Alltagssituationen, Dilemmata oder authentischen Fragestellungen der Lernenden in Verbindung mit der Handlungs- und Kompetenzorientierung ermöglicht die vielfältige Entwicklung von Ressourcen, die es den Lernenden erlaubt, aktiv gesellschaftliche und berufliche Prozesse mitzugestalten und aktuellen und künftigen Herausforderungen handlungsfähig zu begegnen (ebd.).

1.2.3 Die BM als erweiterte Allgemeinbildung

Gemäss RLP BM ergänzt eine BM die berufliche Grundbildung auf Stufe EFZ mit einer erweiterten Allgemeinbildung, indem sie den Fokus auf zwei Landessprachen, Englisch und Mathematik sowie jeweils zwei von der BM-Ausrichtung abhängige Schwerpunkt- und Ergänzungsbereiche richtet. Die Schwerpunktbereiche orientieren sich an den beruflichen Grundbildungen und den verwandten FH-Fachbereichen, wie Tabelle 1 verdeutlicht. Ausserdem werden meist komplementäre Ergänzungsbereiche angeboten. Zusätzlich gibt es obligatorische interdisziplinäre Gefässe (SBFI, 2025b; siehe Beitrag 11). Der BM-Unterricht umfasst mindestens 1440 Lektionen (BMV, Art. 5, Abs. 4), wobei die BM1 WD-W, welche parallel zur kaufmännischen Berufsbildung integrativ absolviert wird, aus mindestens 1800 Lektionen besteht (siehe Beitrag 8). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Fächer sowie deren Lektionenzahlen in den einzelnen BM-Ausrichtungen.

BM-Ausrichtung	Beispiele verwandter EFZ-Berufe	Grundlagenbereich (720 Lektionen; BM1 WD-W 920 Lektionen)	Schwerpunktbereich (440 Lektionen; BM1 WD-W 600 Lektionen)	Ergänzungsbereich (240 Lektionen)
Technik, Architektur, Life Sciences (TALS)	EFZ-Berufe technischer oder handwerklicher Art, bspw. Informatiker:in, ICT-Fachleute, Elektroniker:in, Polymechaniker:in, Automatiker:in	1. Landessprache (240 L) 2. Landessprache (120 L; BM1 WD-W 240 L) Englisch (160 L; BM1 WD-W 240 L) Mathematik (200 L)	Naturwissenschaften (Chemie ⁷ 80 L & Physik 160 L) Mathematik (200L)	Wirtschaft und Recht (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Natur, Landschaft und Lebensmittel (NLL)	EFZ-Berufe im Bereich Natur, Landschaft und Lebensmittel, bspw. Landwirt:in, Pferdefachleute, Milchtechnolog:in		Naturwissenschaften 1 (Biologie 160 L & Chemie 120 L) Naturwissenschaften 2 (Physik 160 L)	Wirtschaft und Recht (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft (WD-W)	EFZ-Berufe aus dem Wirtschaftssektor oder Handelsmittelschule, bspw. Kaufleute		Finanz- und Rechnungswesen (BM1 300L, BM2 240 L) Wirtschaft und Recht (BM1 300L, BM2 200 L)	Technik und Umwelt (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen (WD-D)	EFZ-Berufe aus dem Dienstleistungssektor, bspw. Detailhandelsleute, Hotelfachleute, Logistiker:in		Finanz- und Rechnungswesen (280 L) Wirtschaft und Recht (160 L)	Wirtschaft und Recht (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Gestaltung und Kunst (ARTE)	EFZ-Berufe aus dem künstlerischen oder technisch-handwerklichen Bereich, bspw. Designer:in, Gewerbegealter:in, Gestalter:in Werbetechnik oder Interactive Media		Gestaltung, Kunst, Kultur (320 L) Information und Kommunikation (120 L)	Technik und Umwelt (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Gesundheit und Soziales, Typ Gesundheit (GESO-G)	EFZ-Berufe aus dem gesundheitlichen Bereich oder Körperpflege, bspw. medizinische Praxisassistent:in, Fachleute Gesundheit, Tierpfleger:in, Podolog:in		Sozialwissenschaften (Soziologie 100 L, Psychologie 100 L & Philosophie 40 L) Naturwissenschaften (Biologie 80 L, Chemie 80 L & Physik 40 L)	Wirtschaft und Recht (120 L) Geschichte und Politik (120 L)
Gesundheit und Soziales, Typ Soziale Arbeit (GESO-S)	EFZ-Berufe aus dem sozialen Bereich, bspw. Fachleute Betreuung Kinder, Fachleute Betreuung Menschen mit Beeinträchtigung, Fachleute Betreuung Menschen im Alter		Sozialwissenschaften (Soziologie 100 L, Psychologie 100 L & Philosophie 40 L) Wirtschaft und Recht (200 L)	Technik und Umwelt (120 L) Geschichte und Politik (120 L)

Tab. 1: BM-Ausrichtungen mit Grundlage-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich (SBFI, 2025b, S. 13)

⁷ Bei Berufen im Bereich Chemie und Life Sciences ist alternativ Biologie (80 L) möglich.

Vergleicht man die BM mit ABU, dem Gymnasium und der Fachmittelschule, zeigen sich Unterschiede. So hat der gymnasiale Bildungsgang einen deutlich breiteren Fächerkanon als die BM (EDK, 2024). Auch stehen der BM deutlich weniger Unterrichtslektionen zur Verfügung als den Bildungsgängen an Gymnasien und Fachmittelschulen (EDK, 2025b). Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass durchaus auch im berufskundlichen Unterricht auf Stufe EFZ allgemeinbildende Inhalte, wie etwa «mathematische, technische oder chemische Kenntnisse» (Gonon, 1994, S. 401) erworben werden.

Tabelle 2 beschränkt sich auf einen Vergleich der vorgegebenen Unterrichtslektionen⁸ der Fächer des BM-Grundlagenbereichs mit den identischen Fächern der gymnasialen Maturität sowie der Fachmaturität. Da bei Letzteren die Unterrichtslektionen kantonal variieren können, erfolgt die Illustration am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern (BKD, 2016; BKD, 2023).

Fach	Berufsmaturität (alle Ausrichtungen ausser BM1 WD-W)	BM1 WD-W ⁹	Gymnasiale Maturität ¹⁰	Fachmaturität
Deutsch	240	240	585	312
Französisch	120	240	468	351
Englisch	160	240	468	351
Mathematik	200	200	585	312

Tab. 2: Gegenüberstellung Lektionenzahl Kanton Bern

Die BM kann «wegen der beschränkten Stundenzahlen nicht die Tiefe der gymnasialen Allgemeinbildung erreichen» (Eberle, 2021, S. 283). So zeigt sich, dass BM-Absolvent:innen durchschnittlich in gewissen Bereichen ein tieferes Kompetenzniveau erreichen, etwa in Mathematik (z. B. Analysis) und in der Erstsprache (Eberle, 2024)¹¹. Ein Blick auf Tabelle 1 zeigt aber, dass in den Schwerpunktfächern spezifisches Fachwissen erworben wird, das auf ein Studium im entsprechenden FH-Bereich vorbereitet. In diesen Bereichen verfügen Absolvent:innen der BM teilweise über höhere Kompetenzen als Gymnasiast:innen (Eberle, 2024, S. 23), während Fächer ausserhalb des jeweiligen FH-Bereichs kaum behandelt werden.

Die BM beschränkt sich also auf eine fachbereichsspezifische Studierfähigkeit, legt aber zugleich die Grundlage, nach zusätzlicher Aneignung fehlender Kompetenzen auch ein fachfremdes FH-Studium zu wählen. So führt die BM gemäss Eberle (2021, S. 290) zu einer «beschränkt-allgemeinen Studierfähigkeit» (siehe Beitrag 20). Eine allgemeine Studierfähigkeit wäre, so Eberle (ebd., S. 282) «nur bei einer erheblichen Ausweitung der Unterrichtsfächer erreichbar».

⁸ In einer Mehrheit der Kantone beträgt die Lektionsdauer 45 Minuten.

⁹ BM1 WD-W ist ein integrativer Bildungsgang (siehe Beitrag 8). BM2 WD-W hingegen hat dieselben Lektionenvorgaben wie alle übrigen BM-Ausrichtungen (SBFI, 2025b).

¹⁰ Basierend auf Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang des Kantons Bern (BKD, 2016).

¹¹ Es gilt festzuhalten, dass auch Absolvent:innen der Fachmaturität im Vergleich zu Absolvent:innen des Gymnasiums durchschnittlich ein tieferes Kompetenzniveau aufweisen, «namentlich bei den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie in Erstsprache und Mathematik» (Eberle, 2024, S. 28).

Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die BM allgemeinbildend ist. Eckpunkte, wie Allgemeinbildung im Kontext der BM zu verstehen ist, finden sich in der BMV. Demnach soll die BM Lernende insbesondere zu Folgendem befähigen (BMV, Art. 3, Abs. 1):

- a. ein Fachhochschulstudium zu absolvieren und sich darin auf eine anspruchsvolle Aufgabe in Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten;
- b. die Welt der Arbeit mit ihren komplexen Prozessen zu erkennen, zu verstehen und sich darin zu integrieren;
- c. über ihre beruflichen Tätigkeiten und Erfahrungen im Kontext von Natur und Gesellschaft nachzudenken;
- d. Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Kultur, der Technik und der Natur wahrzunehmen;
- e. sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen und ihre Vorstellungskraft und Kommunikationsfähigkeit zu entfalten;
- f. erworbenes Wissen mit beruflichen und allgemeinen Erfahrungen zu verbinden und zur Weiterentwicklung ihrer beruflichen Laufbahn zu nutzen;
- g. sich in zwei Landessprachen und auf Englisch zu verständigen und das mit diesen Sprachen verbundene kulturelle Umfeld zu verstehen.

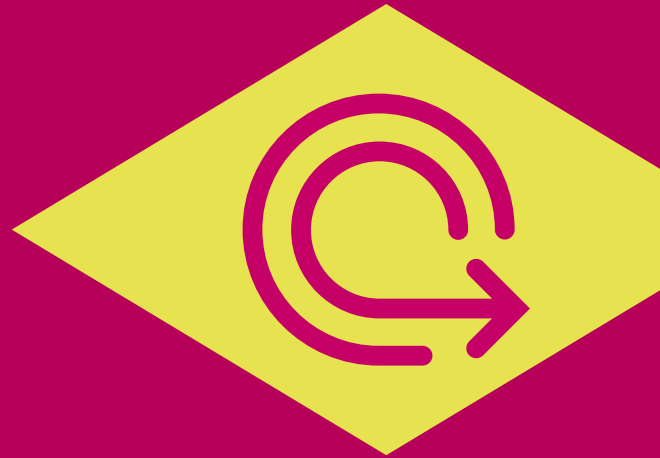
Zudem soll der BM-Unterricht selbständiges, nachhaltiges Lernen sowie interdisziplinäres Arbeiten fördern und zu geistiger Offenheit sowie persönlicher Reife führen. Ziel ist die Befähigung, Wissen vor dem beruflichen Hintergrund zu strukturieren (BMV, Art. 3, Abs. 2). Mit der BM werden folglich «auch noch solche allgemeinbildenden Ziele verfolgt, die über das Ziel der Studierfähigkeit hinausgehen» (Eberle, 2021, S. 283).

Mit der Implementierung der BM ging ein Abwägen einher «zwischen ökonomisch-berufsbezogenen Anliegen und dem Anspruch, auch berufsbezogene Bildung verallgemeinerbaren und wissenschaftsbezogenen Kriterien zugänglich zu machen» (Gonon, 1994, S. 402). Insofern ergänzt die BM die berufliche Grundbildung um sprachlich-kulturelle, mathematisch-naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, gesellschaftlich-soziale, historisch-politische und interdisziplinäre Dimensionen und konkretisiert die Allgemeinbildung durch einen beruflichen Kontext. Die BM ermöglicht folglich jungen Erwachsenen, sich mit relevanten Themen auseinanderzusetzen, die über die unmittelbare Berufswelt hinausgehen – gleichzeitig ermöglicht sie, diese aber auch miteinzubeziehen. Dadurch trägt die BM zur Mündigkeit und Selbstverantwortung bei, denn Lernende erwerben Kompetenzen, die für Orientierung, Urteilskraft und gesellschaftliche Teilhabe entscheidend sind. Dies macht die BM zu einer institutionell verankerten Form erweiterter Allgemeinbildung, die curricular abgesichert, bildungstheoretisch fundiert, anschlussfähig und gesellschaftlich relevant ist. Zugunsten berufsbezogener Kompetenzen ist die Breite der Allgemeinbildung zwar eingeschränkter als am Gymnasium, dafür erfolgt gleichzeitig ein Erwerb von Arbeitswelterfahrung und Berufsbefähigung. Dies ist eine einzigartige Stärke der BM, da sie zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung balanciert und so zum Erfolg der Berufsbildung und ihrer Absolvent:innen beiträgt. Folglich positioniert sich die BM als eigenständige Allgemeinbildung in praktischer Verankerung mit hoher Relevanz für Gesellschaft, Hochschule und Arbeitswelt.

Literatur

- ▶ BBG, Bundesgesetz über die Berufsbildung, Berufsbildungsgesetz (2003). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2003/674/de> [25.10.2024].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024a). Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/uebergang-sekii.assetdetail.32606719.html> [21.11.2024].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024b). Quote der Erstabschlüsse auf der Sekundarstufe II und Maturitätsquote: Tabellen für das Jahr 2022. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich/abschlussquoten.assetdetail.32669556.html> [21.11.2024].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025). Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/katalogedatenbanken.assetdetail.33907233.html> [16.06.2025].
- ▶ BKD, Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2016). Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang. BKD/ERZ: Bern.
- ▶ BKD, Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2023). Lehrplan 2021 für die Fachmittelschulbildungsgänge. BKD: Bern.
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ 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, Festschrift für Philipp Gonon (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Eberle, F. (2024). Zugang zu universitären Hochschulen mit Berufsmaturität – Prüfung neuer Möglichkeiten, insbesondere mit Berufsmaturität im entsprechenden Fachbereich. Bern: SBFI.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2024). Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen. Bern: EDK.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025a). Grafik. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/allgemeines/grafik> [22.11.2025].
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025b). Unterrichtsdauer. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/a-2-unterrichtsdauer> [02.09.2025].
- ▶ Fischer, R. (2012). Fächerorientierte Allgemeinbildung: Entscheidungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen. In: R. Fischer, U. Greiner & H. Bastel, H. (Hrsg.): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Band 1 (S. 9–17). Linz: Trauner.
- ▶ Gonon, P. (1994). Die Einführung der «Berufsmatura» in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung – In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (3), 389–404.
- ▶ Gonon, P. (2012). Entstehung und Dominanz der dualen Berufsbildung in der Schweiz. In M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.). Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden, ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (S. 221–242). Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz, Bestandesaufnahme und Perspektiven (S. 119–146). Bern: hep.
- ▶ Gudjons, H. (1997). Didaktik zum Anfassen. Lehrer/-in Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Julius Klinkhardt.
- ▶ Heymann, H. W. (1996). Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim: Beltz.
- ▶ Jank, W. & Meyer, H. (2011). Didaktische Modelle (10. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Klafki, W. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Göttinger Studien zur Pädagogik. Beltz.
- ▶ Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- ▶ Meier, T., Jöhr, M. & Kammermann, M. (2022). Ausbilden und Lernen am dritten Lernort. Bern: hep.

- ▶ Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7/1974, 36–43.
- ▶ Pöggeler, F. (2004). Zum Wandel des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland. In: Lechner, E. & Pöggeler, F. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Konkurrenz und Kongruenz der Konzepte im Europa des 20. Jahrhunderts (S. 209–223). Frankfurt a M.: Peter Lang.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2023). Richtlinien des SBFI zur eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfung. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024a). Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erklärt. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024b). Erläuternder Bericht zur Totalrevision der Verordnung des Bundesrates über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV) vom 24. Juni. Verfügbar unter: https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/dl/proj/2024/1/cons_1/doc_9/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-dl-proj-2024-1-cons_1-doc_9-de-pdf-a.pdf [21.11.2024].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025a). Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025b). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ Schori Bondeli, R., Schmuki, D. & Erne, M. (2017). Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Bern: hep.
- ▶ Wessels, D. (2025). Kompetent oder inkompetent? Das neue Spannungsfeld von Mensch und Maschine bei der Bewertung von (Zukunfts-)Kompetenzen. Keynote am 13. Tag der Lehre der Universität Bern. Inhalt: 2025 Dreizehnter Tag der Lehre: ILLIAS Universität Bern.
- ▶ Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz, Formen, Strukturen, Akteure (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep.



2 Berufsmaturität im historischen Kontext in der Schweiz und in deutschsprachigen Nachbarländern

Antje Barabasch und Lorenzo Bonoli

2 Berufsmaturität im historischen Kontext in der Schweiz und in deutschsprachigen Nachbarländern

Dieser Beitrag beleuchtet die historischen Entwicklungen, die zur Einführung der Berufsmaturität BM in der Schweiz geführt haben, und erläutert zentrale Eckpunkte ihrer Implementierung. Ein Blick über die Landesgrenzen zeigt, dass sich im deutschsprachigen Raum ähnliche Verbindungen von Berufsbildung und Hochschulreife herausgebildet haben. Der Vergleich mit der BM ermöglicht es Lehrpersonen, die Entwicklung der BM in einen breiteren bildungspolitischen Kontext einzuordnen.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Die BM entstand aus einem bildungspolitischen Reformimpuls, u. a. zur Fachkräftesicherung. Sie eröffnet den Weg von der Berufsbildung zur Hochschulbildung. Diese Bildungsdurchlässigkeit soll durch die Lehrpersonen sichtbar gemacht und kann im Unterricht reflektiert und thematisiert werden.
- Die BM ist Teil eines partnerschaftlich gesteuerten Systems. Qualitätssicherung ist dabei eine gemeinsame Verantwortung, und die Lehrpersonen tragen als aktive Mitgestaltende wesentlich zur Schul-, Fach- und Systementwicklung bei. Ihre Mitwirkung in Fachgruppen und in künftigen Reformprozessen stärkt die BM sowohl innerhalb des Systems als auch im gesellschaftlichen Diskurs.

2.1 Die wichtigsten Etappen der Einführung der Berufsmaturität in der Schweiz

Um die zentralen Schritte nachzuzeichnen, die zur Entstehung der Berufsmaturität BM in der Schweiz führten, muss man sich in die Jahre des Wirtschaftsbooms zwischen 1950 und 1970 zurückversetzen. Diese Jahre waren geprägt von einem starken wirtschaftlichen und technologischen Aufschwung, der zu einer hohen Nachfrage nach Arbeitskräften führte und die Anforderungen an das Niveau der erforderlichen Qualifikationen erhöhte. Die Berufsbildung geriet dadurch unter Druck: Sie musste mehr, besser und auf höherem Niveau ausbilden (Bonoli & Gonon, 2023; Criblez, 2001; Criblez, 2002).

In diesem angespannten Kontext des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften forderten viele Akteure die «Rekrutierung sämtlicher verfügbaren Nachwuchsrreserven», wie es im «Schlußbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses» (Hummler, 1959, S. 12) heisst. Dies bedeutete insbesondere, einem grösseren Teil der Bevölkerung den Zugang zu Grund- und höheren Ausbildungen zu erleichtern:

Wir müssen die menschliche Basis verbreitern; wir müssen auf einem umfassenden, durch gründliche Erhebungen festgestellten und durch gute Grundschulung vorbereiteten Fundament von Menschen, die zu irgendwelchen qualifizierten Tätigkeiten geeignet sind, aufbauen und jedes Talent und jede Fähigkeit dort einsetzen, wo sie am besten zur Wirkung kommen (ebd., S. 4).

Parallel zu diesem quantitativen Aspekt wurde auch die Forderung nach einer besseren, an die neuen Herausforderungen der Wirtschaft angepassten Ausbildung laut. «Der moderne Produktionsprozeß erfordert auf der ganzen Linie vermehrte theoretische und technische Kenntnisse, was bewirkt, daß wir einer wachsenden Intellektualisierung der Berufe entgegenschreiten», so Dellsperger (1969, S. 332), Chef der Unterabteilung für Berufsbildung im Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA.

Zu diesen beiden zentralen Herausforderungen, denen sich die Schweizer Berufsbildung in dieser Zeit gegenüber sah – die Behebung des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften und die Erhöhung des Niveaus der theoretischen Ausbildung – kam eine dritte Herausforderung hinzu: die Attraktivität der Berufsbildung zu steigern, um zu verhindern, dass leistungsstarke Schüler:innen gegenüber der Berufslehre das Gymnasium oder eine andere Mittelschule vorziehen. Chresta (1970, S. 6), Vorsteher des kantonalen Amtes für Berufsbildung in Zürich, stellte klar: «Die Berufslehre muss als Bildungsvariante, als echte Alternative zur Mittelschule wieder reaktiviert werden.» Dies sollte die «Auschwemmung des Nachwuchses für Industrie und Gewerbe durch den starken Sog zur Mittelschule und Universität» verhindern. Diese Elemente bildeten den Hintergrund der ersten Überlegungen, die gegen Ende der 1960er-Jahre aufkamen und darauf abzielten, eine erweiterte berufliche Erstausbildung mit höheren Qualifikationen zu schaffen.

Ein Vorschlag des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer beschleunigte die Debatte. Im Namen einer Arbeitsgruppe veröffentlichte Nyikos (1967), Rektor

des Gymnasiums am Kohlenberg in Basel, einen Artikel in der Zeitschrift *Gymnasium Helveticum*, in dem er die Schaffung einer Schule für «mittlere Kader» vorschlug. Diese neue Struktur, die zwischen Gymnasium und Berufsbildung angesiedelt wäre, sollte die zuvor genannten Herausforderungen bewältigen. Der Vorschlag schlug in den Kreisen der Berufsbildung wie eine Bombe ein, da man ihn als «einen Übergriff der Gymnasiallehrer auf das Hoheitsgebiet der Berufsbildung» (Sommerhalder, 1989, S. 55) wahrnahm. In der Zeitschrift *Blätter für gewerblichen Unterricht* (heute *Folio*) erschien eine sofortige und scharfe Reaktion, die diesen Vorschlag als Forderung nach einer Art Minigymnasium kritisierte, das weiterhin leistungsstarke Jugendliche abziehen und damit der Lehre schaden würde:

Sollte nun noch eine Schule für das mittlere Kader geschaffen werden, so müsste man sich ernsthaft fragen, wer dann noch einen handwerklichen Beruf ergreift. Der Weg über die Berufslehre würde damit mit einem Schlag abgewertet (SVGU, 1967, S. 294).

Die Antwort schloss jedoch die Entwicklung einer neuen Struktur, sofern sie in die Berufsbildung integriert würde, nicht aus:

Der Weiterbildung der tüchtigen Berufsleute, sei es während oder nach der Berufslehre, sollte besondere Beachtung geschenkt werden, denn die Kaderschulung in Industrie und Gewerbe kann nur über die Berufslehre erfolgen. Damit würde die Berufslehre attraktiver gestaltet und würde auch dem Berufsmann außerhalb von Meisterkurs und Technikum Aufstiegsmöglichkeiten bieten (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erhielt Paul Sommerhalder, damals Präsident der Konferenz Aargauischer Gewerblicher Berufsschulen, grünes Licht vom BIGA, um in Aarau die erste Berufsmittelschule BMS für technische Berufe zu eröffnen. Es war Herbst 1968. Das vorgeschlagene Modell war stark in der traditionellen dualen Lehre verankert, mit einem bedeutenden Anteil an betrieblicher Ausbildung und Unterricht an einer Berufsfachschule. Die Lernenden sollten weiterhin den regulären Unterricht an der Berufsfachschule besuchen, jedoch ein erweitertes Allgemeinwissen erhalten, mit zusätzlichen Lehrveranstaltungen in Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und Wahlfächern. Dafür waren anderthalb zusätzliche Unterrichtstage vorgesehen: Ein Tag wurde vom Unternehmen getragen, ein halber Tag fiel auf die Freizeit der Lernenden (Sommerhalder, 1970; Sommerhalder, 1989).

Es ist hervorzuheben, dass diese erweiterte Ausbildung nicht nur auf eine erweiterte Qualifikation abzielte, sondern auch eine mögliche Lösung darstellte, um den Zugang zu den Höheren Technischen Lehranstalten HTL zu erleichtern – mit der Absicht, den Absolvent:innen einer BMS einen Zugang ohne Aufnahmeprüfung zu garantieren.

Darüber hinaus spiegelte die Schaffung der BMS auch das Bedürfnis nach Differenzierung (Bonoli & Gonon, 2023) innerhalb der Berufsbildung wider, die mit einer besonders heterogenen Lernendenschaft konfrontiert war. Ein Problem, das insbesondere an Berufsfachschulen spürbar war, wo sowohl hochmotivierte Jugendliche, die die bisherigen Schulstufen erfolgreich besucht hatten, als auch

solche mit unvollständigen Bildungswegen und geringerer Motivation zusammenkamen. Dies führte zur Kritik an der «Eintopfgericht»-Situation (Sommerhalder, 1970). Die Schaffung der BMS wurde somit Teil dieser Differenzierung, zu der auch die Einführung der Anlehre gehörte – einer vereinfachten Ausbildungsform für Jugendliche, die Schwierigkeiten hatten, eine reguläre Lehre zu absolvieren. Abbildung 1 veranschaulicht die neue Organisation der beruflichen Erstausbildung, die sich ab den 1970er-Jahren allmählich durchsetzte, mit einer Angabe der erwarteten Teilnahmequoten.

Differenzierung als Ausweg

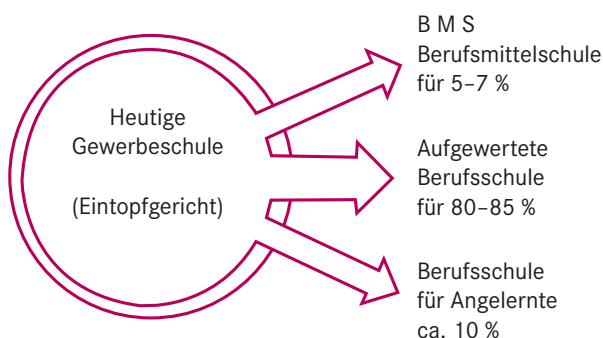


Abb. 1: Differenzierung in der Berufsbildung (Sommerhalder, 1970, S. 32)

Das BIGA verabschiedete die Richtlinie *Wegleitung für die Errichtung und die Organisation von Berufsmittelschulen und deren Subventionierung durch den Bund*, und mehrere Schulen starteten das Experiment und gründeten eine Berufsmittelschule, bspw. 1969 in Bern und Baden, 1970 in Zürich und Lausanne (Wettstein, 2020).

Die BMS findet auch klare Unterstützung innerhalb der *Expertenkommission Grübel*, einer Gruppe von Expert:innen, die zwischen 1969 und 1972 zusammenkamen, um an einer «Verbesserung der Berufslehre» (Expertenkommission, 1972) zu arbeiten. Diese Kommission bestätigte die Notwendigkeit, eine Differenzierung innerhalb der beruflichen Erstausbildung einzuführen, insbesondere durch die BMS und die Anlehre. Die Arbeit dieser Kommission beeinflusste massgeblich die Weiterentwicklung der Berufsbildung in den folgenden Jahren bis hin zum Bundesgesetz von 1978, das weitgehend die Schlussfolgerungen dieser Kommission widerspiegelt.

Während es erstaunlich ist, mit welcher Geschwindigkeit die ersten BMS eingerichtet und institutionell anerkannt wurden, blieb der Erfolg in Bezug auf die Teilnehmendenzahlen zunächst aus. Nur etwa 4 Prozent der Jugendlichen in einer beruflichen Ausbildung entschieden sich für die BMS (Wettstein, 2020, S. 170). Für diese begrenzten Zahlen gab es verschiedene Gründe. Einerseits blieb die BMS auf technische Berufe beschränkt. Versuche, BMS für andere Branchen zu eröffnen, waren wenig erfolgreich. Darüber hinaus war die Belastung für die Lernenden mit Unterricht am Samstag und an einigen Abenden pro Woche besonders hoch. Trotz verschiedener Diskussionen konnte aber keine andere Lösung gefunden werden. Die Unternehmenskreise waren nicht bereit, die drei Tage der betrieblichen Aus-

bildung zu unterschreiten, was wenig Spielraum für zusätzlichen Unterricht liess. Nicht zuletzt erlaubte das Abschlussdiplom nicht zu allen HTL einen direkten Zugang ohne Aufnahmeprüfung, was seine Attraktivität weiter einschränkte.

Erst in den 1990er-Jahren änderte sich die Situation. Die Berufsbildung stand unter Druck: Einige Probleme, die in den 1970er-Jahren aufgekommen waren, standen weiterhin im Mittelpunkt der Diskussionen, während sich neue Herausforderungen hinzugesellten. Die damalige Debatte war insbesondere durch drei zentrale Themen geprägt: Erstens gab es Druck, sich an die Strukturen der Nachbarländer anzupassen, um die internationale Anerkennung der Schweizer Abschlüsse zu verbessern. Diese Forderung kam vor allem von den HTL, die eine bessere Positionierung auf der tertiären Stufe anstrebten, ähnlich den entsprechenden höheren Bildungseinrichtungen im Ausland. Mit anderen Worten: Sie strebten an, Hochschulen nach dem Vorbild der zuvor in Deutschland entstandenen Fachhochschulen FH zu werden. Dafür mussten auch die Zulassungsbedingungen zu diesen neuen Hochschulen einheitlich geregelt werden – etwa durch eine berufliche Maturität. Zweitens stand weiterhin die Attraktivität der Berufsbildung im Fokus, ebenso wie die begrenzten Möglichkeiten der Spezialisierung und Weiterentwicklung nach der Lehre. Für viele galt die Berufsbildung als Sackgasse, die im Vergleich zum Gymnasium weniger Weiterbildungsmöglichkeiten und Karriereperspektiven bot. Auch hier wurde eine Art berufliche Maturität als mögliche Antwort gesehen.

Drittens verlangte die Wirtschaft weiterhin nach besser qualifizierten Fachkräften, um zunehmend komplexe Aufgaben zu bewältigen. Dies führte zu Überlegungen, wie solche höheren Ausbildungen nicht nur über den universitären Weg, sondern auch über die berufliche Laufbahn gefördert werden könnten (Gonon, 2013).

Die Antwort auf diese Herausforderungen erfolgte relativ schnell mit einer doppelten Reform: der Einführung der BM und der Gründung der FH. Die Geschwindigkeit, mit der diese Reform umgesetzt wurde, ist bemerkenswert und steht im Kontrast zu anderen Reformen in der Schweiz, die oft langsamer voranschreiten. Im Jahr 1991 wurden im Rahmen einer *BIGA-Arbeitsgruppe Schnittstelle BMS/HTL* die Grundlagen für die zukünftige BM gelegt (Wettstein, 2020, S. 171). Mit der Revision der *Verordnung über die Organisation, die Zulassungsbedingungen, die Promotion und die Abschlussprüfung der Berufsmittelschule* im Jahr 1993 tauchte erstmals der Begriff *Berufsmaturität* in einem offiziellen Dokument auf. Artikel 14a präziserte:

Mit Zustimmung des Bundesamtes können BMS auf eine Berufsmaturität vorbereiten. Diese besteht aus der abgeschlossenen Berufslehre und der erweiterten Allgemeinbildung im Sinne der nachfolgenden Bestimmungen. Sie bescheinigt, dass der Inhaber fähig ist, die Ausbildung an einer Höheren Fachschule¹ fortzusetzen.

Im Jahr 1994 wurden die ersten 242 BM-Abschlüsse erlangt (Wettstein, 2020). Die Zahl der Absolvent:innen stieg danach schnell an (siehe Abbildung 2). 1995 verabschiedete das Parlament mit grosser Mehrheit das Bundesgesetz über die Fachhochschulen, das die BM als Zugangsvoraussetzung vorsah (Art. 5). Seit der Revision im Jahr 2002 ist die BM auch im Bundesgesetz über die Berufsbil-

¹ Später wird die Bezeichnung *Höhere Fachschule* durch *Fachschule* ersetzt.

dung, Art. 25, verankert. Rückblickend lässt sich die Reform mit Philipp Gonon als «die wichtigste Innovation der letzten Jahre im Bildungswesen» (2013, S. 132) bezeichnen:

[Diese Reform] [...] hat zur erhöhten Durchlässigkeit zwischen den bis anhin recht isoliert bestehenden Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung wesentlich beigetragen und fand die Unterstützung der allermeisten bildungspolitischen Akteure, aber auch der Öffentlichkeit. Insbesondere wurde die Berufsmaturität auch von den Jugendlichen und ihren Eltern als Bildungsweg akzeptiert, der weitere Optionen gewährleistet. Damit wurde auch die traditionelle Berufsbildung in ihrer Bedeutung gestärkt.

Seit ihrer Einführung hat sich die BM positiv entwickelt, mit einer wachsenden Zahl von Berufen, die sie anbieten², und einer zunehmenden Anzahl von Absolvent:innen. Sie hat sich als wichtiger Abschluss auf der Sekundarstufe II – neben der gymnasialen Maturität – etabliert, wie die folgende Grafik zeigt:

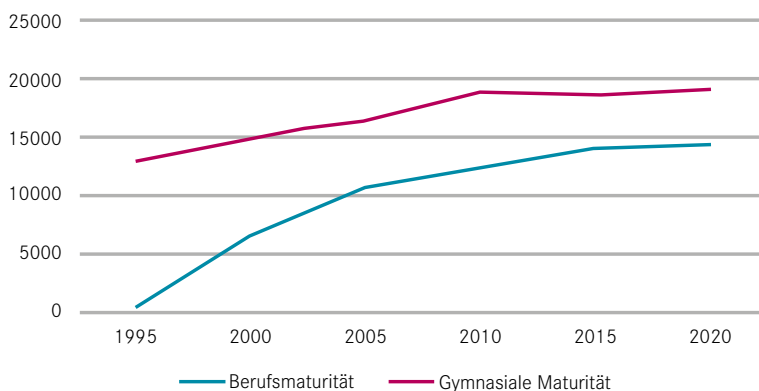


Abb. 2: Berufsmaturitäts- und gymnasiale Maturitätsdiplome 1995–2020 (BFS, 2023)

Mit der BM und den FH hat die Schweiz zunächst eine Bildungsmöglichkeit für Personen geschaffen, die sich für den beruflichen Bildungsweg entscheiden und auf Hochschulstufe weiterstudieren möchten. Diese Entwicklung der Berufsbildung und die damit einhergehende Annäherung an die allgemeine Bildung erforderten eine bedeutende Anpassung des Berufsbildungssystems. Es wurde eine zuvor im beruflichen Bereich unbekannte Struktur eingeführt, indem die traditionelle Struktur des akademischen Bildungswegs übernommen und an den beruflichen Bildungsweg angepasst wurde.

Maturität + Hochschule
 Berufsmaturität + Fachhochschule

Abb. 3: Berufsmaturität und Fachhochschule

² Zunächst wurde die BM in der technischen, kaufmännischen, gestalterischen und gewerblichen Richtung eingeführt. Ab 2004 kommen zwei weitere Bereiche hinzu: Gesundheit und Soziales sowie Naturwissenschaften (Wettstein 2020).

Diese Innovation veränderte das Gleichgewicht des Schweizer Bildungssystems. Der neue Bildungsweg mit seiner hybriden Identität schlug eine Brücke zwischen den zuvor getrennten und undurchlässigen beruflichen und akademischen Bildungswegen. Damit trug er zur Entwicklung eines integrierten Systems bei, das Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungswegen durch gezielte Übergänge ermöglicht.

2.2 Modelle der BM in deutschsprachigen Nachbarländern

Die Verbindung von allgemeiner Hochschulreife mit einer vollwertigen beruflichen Ausbildung ist ein hochinteressantes, gleichwohl international seltenes Modell zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit, Fachkräftesicherung und sozialem Aufstieg. In einem ersten Schritt wird im Folgenden die historische Entwicklung, Struktur und bildungspolitische Bedeutung der damals in der DDR geltenden Berufsausbildung mit Abitur BmA aufgezeigt. Diese war in etwa vergleichbar mit der schweizerischen BM. Leider gibt es heute kaum mehr Modelle in anderen Bildungssystemen, die das Abitur mit einer Berufsausbildung verbinden. Allerdings haben sich in der Bundesrepublik Deutschland genauso wie in Österreich verschiedene Modelle der Verbindung von Berufsausbildung und Abitur herausgebildet, die nachfolgend erläutert werden.

2.2.1 Die Berufsausbildung mit Abitur BmA in der DDR

Die BmA wurde 1959 in der Deutschen Demokratischen Republik DDR eingeführt und diente dem gleichzeitigen Erreichen der vollen, uneingeschränkten Hochschulreife (Abitur) und eines Facharbeiterbriefes und wurde innerhalb von drei Jahren nach erfolgreichem Abschluss der 10. Klasse der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule POS absolviert. Sie hat bisher wenig Aufmerksamkeit erhalten und wurde leider mit der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten aufgegeben. Die Beschäftigung mit dem Modell zeigt, dass die Schweizer BM diesem Modell besonders ähnlich ist, nicht nur in Bezug auf seine Struktur und Intention, sondern auch bezogen auf ihren Anteil am Sekundarstufe-II-System, welches bezüglich der Aufteilung in Berufsbildung, BM und Matura demjenigen der DDR sehr ähnlich ist.

Die Einführung der BmA im Schuljahr 1959/60 war Bestandteil umfassender bildungspolitischer Reformbestrebungen in der DDR, die massgeblich von ihrem Selbstverständnis als Arbeiter- und Bauernstaat beeinflusst waren. Im Zentrum dieser Reformen stand das Bestreben, die bürgerlichen Bildungsprivilegien aufzubrechen und Jugendlichen aus Arbeiter- und Bauernfamilien den Zugang zur Hochschulbildung zu erleichtern (Kuhrt, 1996). Die BmA verkörperte somit eine konkrete bildungspolitische Umsetzung des Gleichheitsgedankens und hatte zugleich eine funktionale Komponente: Sie sollte dem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften insbesondere in den industriellen und technischen Sektoren Rechnung tragen.

Im Bildungssystem der DDR wurden Bildungsinstitutionen nicht primär als Orte individueller Entfaltung konzipiert, sondern vielmehr als zentrale Steuerungsinstrumente zur Gestaltung und Festigung der sozialistischen Gesellschaftsordnung verstanden (Waterkamp, 1990). Vor diesem ideologischen Hintergrund erfuhr das Abitur eine konzeptionelle Umgestaltung: Es entwickelte sich von einem rein allgemeinbildenden Abschluss hin zu einem integrierten Bildungsmodell, das die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen mit berufspraktischen Qualifikationen verknüpfte. Dieses kombinierte Abschlussmodell spiegelte die gesellschaftspolitische Zielsetzung wider, Bildung nicht nur als individuelle Qualifikation, sondern zugleich als Beitrag zur sozialistischen Produktivkraftentwicklung zu begreifen.

Bereits im 19. Jahrhundert lassen sich in Deutschland Entwicklungen erkennen, die eine stärkere Integration naturwissenschaftlicher Inhalte in das Abitur forderten und damit eine schrittweise Erosion des bis dahin dominierenden geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnisses einleiteten. Diese Tendenzen bereiteten den Weg für die spätere bildungspolitische Entscheidung, das Primat eines rein wissenschaftspropädeutischen Abiturs zugunsten einer Verbindung mit beruflichen Inhalten aufzubrechen. In der DDR wurde diese Idee im Rahmen der BmA systematisch umgesetzt und stand in direktem Einklang mit der staatlichen Bildungsagenda. Diese folgte der Logik der sozialistischen Arbeiterbewegung, die darauf abzielte, das als bürgerlich konnotierte Bildungsmonopol zu überwinden und Jugendlichen aus Arbeiter- und Bauernfamilien den Zugang zu höherer Bildung, insbesondere zu Hochschulen, zu eröffnen. Die Konsequenz dieser politischen Ausrichtung war eine zeitweilige strukturelle Bevorzugung dieser Zielgruppe gegenüber dem Nachwuchs aus bürgerlichen Familien. Parallel dazu entsprach die BmA einer wirtschaftspolitischen Notwendigkeit: Die industrielle und technische Entwicklung der DDR erforderte eine kontinuierliche Versorgung mit qualifizierten Fachkräften, die entweder direkt aus der BmA hervorgingen oder über weiterführende Studiengänge an Hochschulen entsprechend qualifiziert werden konnten.

Die Konzeption und Ausgestaltung der BmA unterlag im Verlauf ihrer Entwicklung zahlreichen Modifikationen. Zentrale Diskussionspunkte betrafen dabei die curriculare Struktur des allgemeinbildenden Teils im Vergleich zum regulären Abitur: So stellte sich wiederholt die Frage, welche traditionellen Abiturfächer beibehalten, reduziert oder vollständig aufgegeben werden sollten, und in welchem Umfang inhaltliche Kürzungen unter bildungspolitischen wie pädagogischen Gesichtspunkten vertretbar erschienen. Ebenso rückten Fragen der Personalrekrutierung in den Fokus, insbesondere hinsichtlich der Qualifikation und Verfügbarkeit geeigneter Fachlehrkräfte für den erweiterten und teilweise beruflich integrierten Unterricht. Die praktische Umsetzung dieser Reformansätze war von organisatorischen Massnahmen begleitet, die eine zeitliche Verdichtung und Effizienzsteigerung des Unterrichts zum Ziel hatten. Dazu gehörten unter anderem die Verkürzung der Ferienzeiten, eine Ausweitung der täglichen Unterrichtsphasen sowie der fächerübergreifende und flexible Einsatz des Lehrpersonals (Grottker, 2024).

Im Zuge der Umstrukturierungen wurden drei Varianten der beruflichen und schulischen Qualifizierung getestet:

- berufliche Grundbildung in der POS (Polytechnische Oberschule) in den Klassen 9 und 10,
- Integration von Facharbeiterqualifikationen in die Erweiterte Oberschule EOS in den Klassen 9 bis 12,
- Berufsausbildung mit Abitur BmA in den Klassen 11 bis 13 mit gleichzeitiger Facharbeiter- und Hochschulreifequalifikation (Kuhrt, 1996, S. 214–216).

Die Berufsbildung folgte mehrheitlich dem dualen Prinzip. Ähnlich wie in der Schweiz war auch die Quote der Abiturient:innen vergleichsweise niedrig. Das Modell der BmA, welches 1959 bereits in 47 Klassen eingeführt worden war, setzte sich durch. 1989 bestanden in der DDR 250 Betriebsberufsschulklassen der BmA (Kuhrt, 1996). Insbesondere in industriellen Ballungsgebieten wurden jährlich ca. 10 000 Jugendlichen ausgebildet, etwa 4,2 Prozent eines Jahrgangs (bei der Erweiterten Oberschule EOS betrug die Quote 8,2 Prozent). Von den 286 Facharbeiterberufen, für die es eine Berufsausbildung gab, waren 86 für die BmA zugelassen (ebd.). Besonders häufig vertreten waren technische Berufe, etwa in der Elektrotechnik oder der Chemieindustrie. Etwa 80 Prozent der Absolvent:innen studierten nach Abschluss der BmA an einer Hochschule (ebd.).

Die BmA war auf drei Jahre angelegt und schloss an die zehnjährige Schulpflicht an. In dieser Zeit wurden die Jugendlichen in einem kooperativen Modell sowohl schulisch als auch betrieblich qualifiziert. Sie waren formal Lernende eines Betriebes und schlossen mit diesem einen Ausbildungsvertrag (Werkvertrag) ab.

Die zeitliche Aufteilung der Ausbildung betrug:

- 52 Prozent theoretischer Unterricht, davon
- 40 Prozent allgemeinbildender Unterricht (u. a. Mathematik, Deutsch, Russisch, Naturwissenschaften),
- 12 Prozent berufstheoretischer Unterricht,
- 48 Prozent berufspraktische Ausbildung im Betrieb (Kuhrt, 1996, S. 220).

Der allgemeinbildende Unterricht entsprach weitgehend dem Lehrplan der Erweiterten Oberschule EOS, wobei einzelne Kürzungen vorgenommen wurden. Insbesondere Fächer wie Kunsterziehung, Musik und die dritte Fremdsprache wurden reduziert oder gestrichen. Im beruflichen Bereich wurden hingegen berufstheoretische und praktische Inhalte in industriellen Standardberufen unterrichtet. Inhaltlich waren die schriftlichen Abiturprüfungen (Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und Russisch) mit denen der EOS identisch, was eine stärkere Fokussierung des Unterrichts in der BmA auf das Bestehen der Prüfungen zur Folge hatte (Hanke, 1975).

Die Umsetzung des Modells stellte das Bildungssystem der DDR vor erhebliche Herausforderungen. So herrschte in den Anfangsjahren ein akuter Lehrkräftemangel. Um die parallele Vermittlung von Abitur- und Berufsbildungsinhalten sicherzustellen, wurden verstärkt Lehrkräfte mit Doppelausbildung benötigt. Ausserdem mussten Lehrpersonen aus Mittelschulen gewonnen werden, die parallel den Unterricht in den Abiturfächern übernahmen. Ingenieur:innen unterrichteten Fächer wie Mathematik und Physik, während Hochschulen spe-

zielle Studiengänge für Lehramtskandidat:innen schufen, etwa in technischer und gymnasialer Chemie (Grottker, zit. in Waterkamp, 1990, S. 257). Gleichzeitig wurde die geisteswissenschaftliche Bildung, vor allem die Fächer Kunst und Musik, reduziert. Die dritte Fremdsprache entfiel (Hanke u. a., 1975).

Auch organisatorisch war die Integration der beiden Ausbildungszweige anspruchsvoll. Die Ausbildung musste verdichtet werden, was unter anderem durch eine Verkürzung der Ferienzeiten und die Einführung von Sechstageswochen (bis 1989) erreicht wurde. Ab Mitte der 1960er-Jahre kam eine dreimonatige vormilitärische Ausbildung hinzu, die die Ausbildungszeit zusätzlich belastete (Waterkamp, 1990). Des Weiteren wollten die an der Berufsausbildung beteiligten Betriebe die Einsatzzeiten der Lernenden nicht verkürzen, da diese bereits in der Lage waren, produktive, wenn auch einfachere Tätigkeiten auszuführen.

Vor diesem Hintergrund wurde für die Lernenden im Rahmen der BmA eine vollständige zweijährige berufliche Ausbildung vorgesehen. Die gesamte Ausbildungsdauer entsprach somit derjenigen des regulären Abiturs und umfasste vier Jahre. In den 1960er-Jahren kam es an den Betriebsberufsschulen im Zuge der Einführung der Fünftageswoche zu einer Reduktion der wöchentlichen Unterrichtstage von sechs auf fünf. Im Gegensatz dazu wurde an den EOS der traditionelle sechstägige Unterricht beibehalten – eine Praxis, die bis zum November 1989 Bestand hatte. Parallel dazu erfolgten curriculare Anpassungen, insbesondere in Form von Kürzungen und zeitlicher Verdichtung der berufstheoretischen sowie berufspraktischen Unterrichtsinhalte, um die integrative Struktur der BmA organisatorisch abzusichern.

Die BmA war von grosser Bildungs-, Wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Bedeutung. Mit ihr sollte gemäss dem volkswirtschaftlichen Bedarf eine Vorbereitung auf ein Studium an den Ingenieurhochschulen, in den Agrarwissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften erfolgen. Chancen auf einen BmA-Platz hatten auch diejenigen, welche sich für eine Hochschulausbildung als Offizier, Berufsschullehrperson oder zur Lehrperson für Polytechnik entschieden. Insbesondere die technische Grundlagenbildung in der BmA (Datenverarbeitung, Betriebs-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik sowie Elektronik) sicherte die Vorbereitung für das Hochschulstudium (Kuhrt, 1996).

Die BmA galt in der DDR als Erfolgsmodell. Das zeigte sich unter anderem daran, dass deren Absolvent:innen bevorzugte Studierende in bestimmten Studienrichtungen waren. Mit der Wiedervereinigung Deutschlands verlor die BmA jedoch schrittweise an Bedeutung. Ihre spezifische Verknüpfung von beruflicher und allgemeinbildender Ausbildung fand in der westdeutschen Bildungskultur, die zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung stärker trennt, kaum Anschluss (Baethge, 2007).

2.2.2 Aktuelle Situation in Deutschland und Österreich

Das Bildungssystem der heutigen Bundesrepublik fokussiert entweder auf berufsbildende Wege ohne Matura (duales System) oder allgemeinbildende Wege ohne Berufsabschluss (Gymnasium). Einzelne Nachfolgeprojekte der BmA, etwa das Berliner Modell seit 2003 oder das sächsische Modell seit 2011, wel-

che beide einen integrativen Ansatz durch die Verknüpfung von Berufsausbildung und allgemeiner Hochschulreife verfolgen, bleiben randständig. Das sogenannte konsekutive Modell zur Erlangung der Hochschulreife wird in mehreren Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland – darunter Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz – angeboten. Im Rahmen dieses Modells absolvieren die Lernenden zunächst eine berufliche Ausbildung, die mit dem parallelen Erwerb der Fachhochschulreife kombiniert wird (ähnlich der BM1 in der Schweiz). Daran anschliessend besteht die Möglichkeit, einen zusätzlichen einjährigen vollzeitschulischen Bildungsgang zu durchlaufen. Dieser ist institutionell von der zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung getrennt organisiert und dient dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (ähnlich der Passerelle in der Schweiz).

In Österreich wurde erst 1997 die Berufsreifeprüfung BRP eingeführt. Diese ermöglichte es Personen mit abgeschlossener Lehre oder einer berufsbildenden mittleren Schule, durch zusätzliche Prüfungen die Hochschulreife zu erlangen (Klimmer, Schlögl & Neubauer, 2006). 2008 wurde die Lehre mit Matura eingeführt (Mohl & Illedits, 2016). Grundsätzlich zeigen diese neuen Modelle der Verknüpfung von Berufsausbildung und Abitur eine leicht zunehmende Teilnehmendenzahl.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Konzeption, eine berufliche Ausbildung mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife zu verbinden, aus der Perspektive bildungstheoretischer Positionen, die auf eine umfassende Allgemeinbildung fokussierten, als ambivalenter und kontrovers diskutierter Kompromiss bewertet wurde (siehe Büchter, 2017). In der traditionellen bildungstheoretischen Argumentation wurde das allgemeinbildende Abitur primär als wissenschaftspropädeutische Qualifikation verstanden, deren Hauptfunktion in der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium bestand. Es wurde lange Zeit als alleiniger legitimer Bildungsweg zur Hochschulreife angesehen und war ursprünglich eng mit der Vermittlung klassischer Bildungsgüter – etwa dem Erlernen der alten Sprachen – verbunden. Vor diesem Hintergrund stiessen Bestrebungen zur Reduktion allgemeinbildender Inhalte im Zuge einer Integration beruflicher Ausbildungselemente auf deutlichen Widerstand (siehe Klafki, 2007).

Die strukturelle und ideologische Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung konnte in der Bundesrepublik Deutschland nicht durch die ostdeutschen Erfahrungen überbrückt werden. Die BmA der DDR stellte ein international singuläres Modell der Doppelqualifikation dar, das zentrale Fragen von Bildungsgerechtigkeit, Fachkräftesicherung und Studienvorbereitung in einem integrativen Bildungsgang verband. Die empirisch belegte Studierfähigkeit der Absolvent:innen bestätigt den Erfolg des Modells (Kuhrt, 1996). Vergleiche mit der schweizerischen BM zeigen, dass eine enge Verknüpfung von beruflicher Praxis und akademischer Anschlussfähigkeit unter bestimmten politischen und institutionellen Rahmenbedingungen erfolgreich umgesetzt werden kann (Meyer, 2016). Zugleich macht die Geschichte der BmA deutlich, dass solche Modelle stets bildungspolitische Kompromisse erfordern: zwischen Tiefe und Breite, zwischen Theorie und Praxis, zwischen individueller Förderung und systemischer Steuerung.

Literatur

- ▶ Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Bildung-Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- ▶ Bonoli, L. & Gonon, P. (2023). Challenges, Future and Policy Orientations: The 1960s–1970s as Decisive Years for Swiss Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 10(3), 340–360.
- ▶ Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.). *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand* (S. 21–43). Gütersloh: Bertelsmann.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2023). *Ausgewählte Bildungsabschlüsse. Entwicklung. Verfügbar unter: Ausgewählte Bildungsabschlüsse. Entwicklung – 1980–2024 | Daten – Tabelle [24.11.2025]*.
- ▶ Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (23), 95–118.
- ▶ Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule. Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse* (9), 29–40.
- ▶ Chresta, H. (1970). Aktuelle Probleme der Berufsbildung. *Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantons Zürich* (2).
- ▶ Dellsperger, H. (1969). Entwicklung und Tendenzen in der schweizerischen Berufsbildung. *Berufsberatung und Berufsbildung* (54/55), 331–340.
- ▶ Expertenkommission (1972). *Schlussbericht über die Arbeiten der Eidgenössischen Expertenkommission für die Verbesserung der Berufslehre (Grübel-Kommission)*. Bern: BIGA.
- ▶ Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz, Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 119–146). Bern: hep.
- ▶ Grottker, H. (o. J.). *Lehrerbildung für die BmA in der DDR*. [Nicht veröffentlichte Quelle, zitiert in Waterkamp (1990)].
- ▶ Grottker, D. (2024). Das Berufsabitur der DDR (1959 – 1989). Vom Stiefkind in der Berufsausbildung zum Erfolgsmodell. *SYLLABUS. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft*, 10, 1–40.
- ▶ Hanke, H. (1975). *Pädagogische Studententexte zur Berufsbildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- ▶ Hummler, F. (1959). *Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Aus dem Mitteilungsblatt Nr. 1/1959 des Delegierten für Arbeitsbeschaffung. Burgdorf.
- ▶ Klimmer, S., Schlögl, P. & Neubauer, B. (2006). *Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg. Materialien für Erwachsenenbildung 3*. Wien: BMBWK.
- ▶ Klafki, K. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Kuhrt, W. (1996). *Rückblick auf die Berufsausbildung mit Abitur*. *Berufsbildung*, 42, 25–27.
- ▶ Meyer, T. (2016). *Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE*. Bern: TREE.
- ▶ Mohl, E. & Illedits, S. (2016). *Lehre mit Matura – Ein Erfolgsmodell für Österreich? Barrieren, Hindernisse und Hürden auf dem Weg zur Berufsreifeprüfung*. *SWS-Rundschau*, 56(2), 201–226.
- ▶ Nyikos, L. (1967). *Eine Schule für mittlere Kader? Gymnasium Helveticum*, (22), 32–46.
- ▶ SVGU, Schweizerischer Verband für Gewerbeunterricht (1967). *Eine neue Schule für mittlere Kader. Stellungnahme des Zentralvorstandes des SVGU*. *Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht* (12), 293–294.
- ▶ Sommerhalder, P. (1970). *Berufsbildung im Umbruch: 1. Aktuelle Tendenzen; 2. Berufsmittelschule*. *Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantons Zürich*, (3), 1–56.
- ▶ Sommerhalder, P. (1989). *So entstand die Berufsmittelschule (BMS). Die Einführung einer Neuerung in der schweizerischen Berufsbildung 1968*. Aus der Sicht der Initianten und mit persönlichem Kommentar des

Verfassers dargestellt. Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik Zürich.

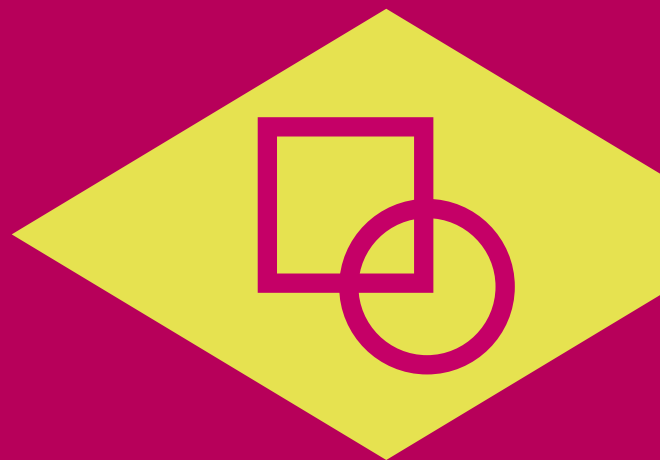
Republik und neue Bundesländer (S. 257–279). München: Beck.

► Waterkamp, D. (1990). Berufsbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI; 1945 bis zur Gegenwart. 2. Teilband. Deutsche Demokratische

► Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems. Bern: hep.

3 Professions- verständnis von BM-Lehrpersonen

Andrea Meier



3 Professionsverständnis von BM-Lehrpersonen

Dieser Beitrag soll angehende Berufsmaturitätslehrpersonen bei der Entwicklung eines individuellen Professionsverständnisses unterstützen. In einem ersten Schritt wird der Berufsauftrag von Lehrpersonen mit seinen unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen betrachtet. Dabei liegt der Fokus auf der Haupttätigkeit des Unterrichts im Kontext der Berufsmaturität BM. Danach wird der Umgang mit BM-Lernenden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beleuchtet. Der Beitrag endet mit einer Analyse der verschiedenen Rollen von BM-Lehrpersonen sowie einer geleiteten Selbstreflexion.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Als BM-Lehrperson nimmt man oft unterschiedliche und z. T. widersprüchliche Rollen ein. Obwohl dieses Rollenparadox herausfordernd sein kann, gehört es zum Beruf. Gerade berufseinsteigende Lehrpersonen werden sich viele Gedanken über ihre eigenen Grundprinzipien und über ein Leitbild guten Unterrichts machen. Eine solche Auseinandersetzung kann als geleitete Selbstreflexion oder im Gespräch mit Kolleg:innen stattfinden und führt zu einem individuellen Professionsverständnis. Dieses entwickelt sich aber im Laufe der Karriere stetig weiter.
- Der Lehrberuf ist vielschichtig und anspruchsvoll. Um eine gesunde Resilienz und eine gewisse Gelassenheit zu entwickeln, müssen Lehrpersonen akzeptieren, dass sie nicht alle Bedürfnisse und Erwartungen abdecken können, eigene Grenzen setzen und einen wohlwollenden Umgang mit sich selbst leben.

3.1 Berufsauftrag und Tätigkeitsbereiche von BM-Lehrpersonen

Über alle Schulstufen hinweg beschreibt der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (2014) «in idealtypischer Weise den Berufsauftrag der Lehrpersonen» (ebd., S. 3) und unterscheidet vier Tätigkeitsbereiche¹ inklusive prozentualer Anteile an die Jahresarbeitszeit:

- Unterricht (85 Prozent)
- Beratung und Zusammenarbeit (5 Prozent)
- Gestaltung der Schule (5 Prozent)
- Weiterbildung (5 Prozent)

Die Kategorien sind nicht trennscharf und können sich überschneiden. Beispielsweise kann die Beratung von Lernenden auch im Unterricht stattfinden oder Weiterbildungen können schulintern und somit teambildend gestaltet werden. Ausserdem erfassen Lehrpersonen keine Arbeitsstunden, wodurch die tatsächliche Arbeitszeit Schätzungen unterliegt.

Der konkrete Berufsauftrag von Lehrpersonen der Berufsmaturität BM ist bisher nur unzureichend konkretisiert. Auch in einer kantonalen Umfrage zum Berufsauftrag von Lehrpersonen der EDK (2025) wird die BM nicht explizit aufgeführt. Es werden lediglich folgende Stufen unterschieden:

- Kindergarten (Jahre 1–2)
- Primarstufe (Jahre 3–8)
- Sekundarstufe I (Jahre 9–11)
- Berufliche Grundbildung (schulischer Teil)
- Fachmittelschule FMS
- Gymnasiale Maturitätsschulen

Mangelns konkreter Daten zur BM kombiniert Tabelle 1 die vier schulstufenübergreifenden Kategorien des LCH mit den in der EDK-Kantonsumfrage erhaltenen Antworten für die beruflichen Grundbildung und/oder Fachmittelschule FMS² für ausgewählte Kantone im Schuljahr 2023–2024 (EDK, 2025):

1 Der Dachverband LCH spricht von «Berufsfeldern». Damit im Kontext der Berufsbildung keine Verwirrung entsteht, wird der Begriff hier durch «Tätigkeitsbereiche» ersetzt.

2 Die beiden Stufen wurden als Vergleichsschulformen gewählt, da die BM1 jeweils mit einer beruflichen Grundbildung kombiniert ist und die FMS als schulische Ausbildung für die Berufsfelder Gesundheit, Soziale Arbeit sowie Pädagogik ein der BM einigermaßen ähnliches Setting bildet.

Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen (alle Schulstufen) laut Berufsauftrag des LCH (2014)				
Tätigkeitsbereich und prozentualer Anteil an der Jahresarbeitszeit	Unterricht	Beratung und Zusammenarbeit	Gestaltung der Schule	Weiterbildung
	85 %	5 %	5 %	5 %
Weitere Erläuterungen	Unterrichten und erziehen / Planen, vorbereiten, organisieren und auswerten des Unterrichts, je nach pädagogischem Konzept der Schule auch in Unterrichtsteams	Beraten und begleiten der Schüler:innen / Zusammenarbeiten mit Eltern, anderen Schulen, Fachpersonal und weiteren Bezugspersonen	Mitwirken bei der Gestaltung und Organisation der Schule / Mitwirken an der Evaluation und Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts / Darstellen der Schule in der Öffentlichkeit und gegenüber den verschiedenen Anspruchsgruppen	Evaluieren der eigenen Tätigkeit / Sich individuell weiterbilden
Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung bzw. FMS von ausgewählten Kantonen im Schuljahr 2023-2024 (EDK, 2025)				
Aargau	92 % Unterricht		8 % Schule	
Bern	85 % Unterricht	12 % Zusammenarbeit und Schulentwicklung		3 % Weiterbildung
Basel Stadt	85 % Unterricht, Vor- und Nachbereitung	5 % Schüler- und Schülerinnenberatung, Elternzusammenarbeit, Klassenleitung	5 % Gremienarbeit, Schulentwicklung, Schulverwaltung, Arbeitsfeld	5 % Weiterbildung
Freiburg	80-85 % Unterricht	5-10 % Begleitung der Lernenden	5-10 % Schulleben	3-5 % Weiterbildung
St. Gallen	94 % Kernauftrag Unterricht	6 % Erweiterter Auftrag		
Thurgau (berufliche Grundbildung)	90 % Unterrichten	3 % Zusammenarbeit mit externen Stellen	4 % Schule als Ganzes	3 % individuelle Weiterbildung

Tab. 1: Prozentuale Verteilung der Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen (LCH, 2024; EDK, 2025)

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die kantonalen Aufteilungen für die berufliche Grundbildung bzw. FMS dem Vorschlag des LCH ähneln, mit einer leichten Tendenz zu mehr Arbeitszeit für den Unterricht. Dies könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass der Kontakt mit Eltern auf dieser Stufe deutlich weniger Raum einnimmt, als dies in der obligatorischen Schulzeit der Fall ist. Ausserdem steht an der Berufsfachschule, wo die Klassen meist nur einen Tag pro Woche vor Ort sind, wenig Zeit für das Schulleben zur Verfügung. Dafür mag die Unterrichtsvor- und -nachbereitung aufwändiger sein als in der Volksschule. Einige der hier nicht genannten Kantone gaben bei der Befragung an, dass sie für die erwähnten Schultypen keine Aufteilung der Tätigkeitsbereiche vornehmen. Beim Kanton Graubünden etwa steht: «Die Berufsfachschulen haben nur teilweise eine kantonale Trägerschaft. Es ist Sache der Schulträgerschaft, die zeitlichen Vorgaben für die einzelnen Arbeitsfelder zu definieren» (EDK, 2025).

Die vom LCH genannten prozentualen Tätigkeitsbereiche und die von der EDK gesammelten Daten für die berufliche Grundbildung und FMS lassen darauf schliessen, dass auch BM-Lehrpersonen den grössten Teil ihrer Tätigkeit dem Unterrichten (inkl. Vor- und Nachbereitung) widmen. Es bleibt die Frage, was den Unterrichtsalltag einer BM-Lehrperson auszeichnet und wie sich dieser von der Situation von Lehrpersonen anderer Bildungsinstitutionen unterscheidet. In den kommenden Abschnitten wird versucht, sich der Beantwortung dieser Frage anzunähern.

3.2 Unterrichten im BM-Kontext: Zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung

Die BM ergänzt die berufliche Grundbildung um eine erweiterte Allgemeinbildung (SBFI, 2025a; siehe Beitrag 1). Indem sie aktuelle oder ehemalige Berufslernende auf ein Fachhochschulstudium vorbereitet, bildet sie eine Schnittstelle zwischen praktischer Berufswelt, Allgemeinbildung und wissenschaftlichem Arbeiten.

Lehrpersonen, die an der BM unterrichten, befinden sich gleich doppelt in diesem Spannungsfeld. Sie haben selbst an einer Universität oder einer Fachhochschule studiert und sind somit akademische Fachexpert:innen. Nun unterrichten sie ein Zielpublikum mit beruflichem Hintergrund. Das Zusammenspiel von akademischen und beruflichen Kontexten mag gerade für neue BM-Lehrpersonen widersprüchlich oder gar unvereinbar erscheinen. Es ist naheliegend, dass sie sich an die eigenen Erfahrungen halten und sich für die Unterrichtsgestaltung auf vertrautem Terrain bewegen. Dabei wird oft «stark reaktiv nach den selbst erlebten Mustern gehandelt, in dem auf verinnerlichte Konzepte bzw. subjektive Theorien zurückgegriffen wird» (Meier, Jöhr & Kammermann, 2022, S. 215). BM-Lehrpersonen mit universitärem Hintergrund fällt es somit leicht, eine akademische Perspektive für ihren Unterricht zu übernehmen. Ihr vertieftes Fachstudium und ihre Freude am eigenen Fach prägen ihr Unterrichten. Der Aspekt der Vertrautheit zeigt sich auch darin, dass sich viele angehende Sek2-Lehrpersonen mit eigenem gymnasialem Hintergrund eine Zukunft als Gymnasiallehrperson vorstellen. Nehmen sie dann eine Stelle an der BM an, können sie sich nur schwer von ihrem ursprünglichen Verständnis von Unterricht lösen. Erst mit der Zeit verlagert sich der Fokus von der eigenen Vision guten Unterrichts auf die Ansprüche aus dem Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität RLP BM und die Bedürfnisse der Lernenden.

«Als ich angefangen habe, an der BM zu unterrichten, war ich noch fest in meinen eigenen Erfahrungen aus der Uni verankert. Ich hatte doktriniert und brannte für mein Thema. Nach einigen Jahren an der BMS musste ich mir eingestehen, dass die Lernenden einen ganz anderen Hintergrund haben und es ja eigentlich mehr darum gehen sollte, was für sie wichtig ist. Ich habe nun, glaub's, einen guten Mittelweg gefunden.»

Sara Schütz, BM-Lehrerin Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen,
Typ Dienstleistungen



Im RLP BM (SBFI, 2025a) wird betont, dass der BM-Unterricht die Lernenden dabei unterstützen soll, «ihr Wissen auf der Grundlage ihrer berufsorientierten Kompetenzen und ihres beruflichen Erfahrungshintergrundes systematisch zu strukturieren» (ebd., S. 6). BM-Lehrpersonen sollen also nicht nur den Ansprüchen der eigenen Disziplin gerecht werden, sondern gleichzeitig Unterricht gestalten für Lernende, die sich in einer beruflichen Laufbahn befinden. Diesbezüglich steht in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche BBV (SBFI, 2025b) im Abschnitt zur BM:

Für angehende Lehrpersonen mit ausschliesslich akademischem Werdegang ist eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Grundbildung und Arbeitswelterfahrung wichtig. Nur so gelingt es, den Besonderheiten der dualen beruflichen Grundbildung gerecht zu werden. Dies bedeutet unter anderem, dass die Erfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden und Studierenden für den Unterricht nutzbar gemacht werden (ebd., S. 25).

Wie eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Zürich darlegen konnte, ist die Bereitschaft, sich mit dem beruflichen Hintergrund der Lernenden auseinanderzusetzen und diesen für den Unterricht zu nutzen, für alle BM-Lehrpersonen unabhängig von ihrem eigenen Werdegang wichtig. Die Autoren zeigten nämlich am Beispiel des Englischunterrichts an Berufsfachschulen (inklusive BM), dass berufliche Fachexpert:innen³ nicht zwangsläufig einen berufsorientierteren Englischunterricht erteilen als Lehrpersonen ohne derartige Erfahrung (Preusse & Rosenberger, 2024). Es kann nur vermutet werden, dass dies auch für andere Fächer der Berufsmaturität gilt.

Entscheidet man sich, die Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu stellen und adressatengerechten Unterricht zu gestalten, muss man sich vertieft mit ihrer Lern- und Lebenswelt auseinandersetzen (siehe Beiträge 5–7). Beywl und Schmid (2014) schreiben dazu:

Tauglicher Unterricht – für die jeweilige Gruppe von Lernenden in ihren biografischen Situationen und besonderen sozialen Kontexten passend – [entsteht] dann, wenn es professionell Lehrenden gelingt, den Unterricht genau auf diese Besonderheiten zuzuschneiden. [Dies erfordert] reflektierte Lehrererfahrung und einen echten Dialog mit den Lernenden (ebd., S. 14).

Im Gegensatz zu Jugendlichen in allgemeinbildenden Schulen befinden sich BM-Lernende in einem beruflichen Kontext (siehe Beiträge 5–7). Der allgemeinbildende Fächerunterricht an der BM bildet für sie einen starken Kontrast zum beruflichen Lernen im Betrieb und zum handlungskompetenzorientierten Berufskundeunterricht BKU, welcher meist einen klar ersichtlichen und unmittelbaren Nutzen für den Berufsalltag hat. Der BM-Unterricht erscheint ihnen dadurch teils zu abstrakt. In Gesprächen und Unterrichtsrückmeldungen zeigt sich, dass sich viele BM1-Lernende mehr Berufsbezug im Unterricht wünschen und diesen als besonders motivierend und lernförderlich erleben. Bei BM2-Ler-

3 Darunter fallen fachlich qualifizierte Expert:innen mit Abschluss einer Höheren Berufsbildung ohne Lehrqualifikation für den Englischunterricht, die an Berufsfachschulen technisches Englisch oder Laborenglisch unterrichten (Preusse & Rosenberger, 2024).

nenden fällt dieser Anspruch etwas weniger ins Gewicht, da sie ihre Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben.

Um sich in die beruflichen Situationen der Lernenden hineinzusetzen, können Lehrpersonen sich mit den in den jeweiligen Klassen vertretenen Lehrberufen auseinandersetzen, Bildungspläne studieren, mit den Lernenden das Gespräch über ihre Ausbildung suchen oder sie in ihren Lehrbetrieben besuchen. Zu Beginn der Karriere kann dieser Aspekt für Lehrpersonen herausfordernd sein, vor allem, wenn in unterschiedlichen BM-Ausrichtungen mit ganz verschiedenen Berufsfeldern unterrichtet wird. Mit zunehmender Erfahrung entsteht aber ein genaueres Bild der Zielgruppe(n).

Obwohl der Berufsbezug ein wichtiges und lernförderliches Instrument für den BM-Unterricht darstellt, soll nicht vergessen werden, dass der allgemeinbildende Charakter der BM mehr umfasst als Berufsausbildung. «Ausbildung meint die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine bestimmte Tätigkeit, zum Beispiel für eine Berufstätigkeit, während Bildung das ist, was Menschen mit sich, für sich und mit den andern tun» (LCH, 2014, S. 7). In diesem Sinne darf Bildung an der BM eben auch mehr sein als Ausbildung. Es geht darum, junge Menschen auf ihrem Weg der persönlichen Entwicklung, der beruflichen Qualifikation und der Vorbereitung auf eine mögliche akademische Ausbildung (siehe Beiträge 1 und 19) zu begleiten. Insgesamt trägt die BM dazu bei, gut ausgebildete Fachkräfte mit einer breiten Bildung zu schaffen, die in weiten Teilen ihres Lebens kompetent agieren können. Konkret kann und soll im BM-Unterricht also abgewägt werden, bei welchen Themen sich welche Ansätze und Zugänge am besten eignen (siehe Beiträge 9, 10, 11, 13 und 14).

3.3 Beziehungsgestaltung im Umgang mit BM-Lernenden

Eine gelungene Lehrende-Lernende-Beziehung LLB gilt gemeinhin als affektiv-soziale Basis für wirkungsvolles Lernen. Von ihr hängen sowohl das Klassenklima als auch die Motivation und der Lernerfolg ab (u. a. Helmke, 2008; Meyer, 2011; Hattie, 2014). Doch was zeichnet die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden an der BM aus?

«Es ist einfach das Schönste, junge Menschen auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben begleiten zu können. Bei manchem Lernenden merke ich, dass sie mich nicht wirklich brauchen und genauso gut jemand anderes vorne stehen könnte. Aber für andere bin ich eine wichtige Bezugsperson und ich kann sie unterstützen, indem ich an sie glaube, sie gerne habe und mich, wenn nötig, für sie einsetze.»

Melanie Arnold, BM-Lehrerin Ausrichtung Gesundheit und Soziales



In Tabelle 2 werden die Ausgangsbedingungen von Lernenden in der beruflichen Grundbildung EFZ, in der BM1 und der BM2 mit Bezug auf deren Bedeutung für die LLB zusammengefasst:

Bedingungen von Lernenden und daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrende-Lernende-Beziehung LBB			
	EFZ-Lernende	BM1-Lernende	BM2-Lernende
Bedingungen	Ca. 15-20 Jahre alt	Ca. 15-20 Jahre alt	Ca. 18+ Jahre alt
Konsequenz für LLB	EFZ- und BM1-Lernende befinden sich meist im Jugendalter. Nebst vielfältigen Entwicklungsaufgaben in diesem Lebensabschnitt kann v. a. der Übergang in die Erwachsenen- und Berufswelt herausfordernd sein. Von der Lehrperson sind Sensibilität und Unterstützung gefragt, um die Lernenden bestmöglich in ihrer beruflichen Sozialisierung und in ihren Lernprozessen zu begleiten. Auch helfen jüngeren Lernenden klare Regelungen, Strukturen und Kommunikation von Erwartungen.		Die Altersheterogenität ist an der BM2 grösser als in der beruflichen Grundbildung. BM2-Lernende haben bereits ein EFZ, übernehmen mehr Eigenverantwortung und erwarten einen erwachsenengerechten Umgang.
Bedingungen	Grosse berufliche Homogenität	Relative berufliche Homogenität	Relative bis geringe berufliche Homogenität
Konsequenz für LLB	An Berufsfachschulen werden EFZ-Lernende meist in berufseigenen Klassen unterrichtet. Das erleichtert der Lehrperson die Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag der Lernenden und somit auch die Beziehungsgestaltung.	Da für die BM1 eine berufsverwandte Ausrichtung gewählt wird, sind diese Klassen oft mit Lernenden aus ähnlichen Berufsfeldern besetzt, was aber je nach Ausrichtung variiert. Als Lehrperson einer BM-Ausrichtung muss man sich zwar mit verschiedenen, aber meist ähnlichen Berufsfeldern befassen, um gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.	Die Wahl der Ausrichtung für die BM2 ist flexibler. Deshalb kann hier eine grössere Berufsheterogenität als an der BM1 herrschen. Dies kann es erschweren, auf alle Bedürfnisse einzugehen und für alle passenden Unterricht zu gestalten. Andererseits kann von unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen profitiert werden.
Bedingungen	1-2 EFZ-Schultage pro Woche über mehrere Jahre hinweg	1-2 BM-Schultage pro Woche über mehrere Jahre hinweg	4-5 BM-Schultage pro Woche (Vollzeit, 1 Jahr) 2-3 Schultage pro Woche (Teilzeit, 2 Jahre)
Konsequenz für LLB	Durch die eher geringe wöchentliche Unterrichtszeit muss in kurzer Zeit versucht werden, eine Beziehung herzustellen. Dafür begleitet man die Lernenden oft über mehrere Jahre hinweg.		Je nach Fach hat man relativ viel gemeinsame Unterrichtszeit pro Woche, wodurch das Kennenlernen einfacher fallen kann. Dafür begleitet man die Lernenden über einen kürzeren Zeitraum hinweg.
Bedingungen	Entscheid für Beruf	Entscheid für Beruf und zusätzliche Allgemeinbildung	Entscheid für zusätzliche Allgemeinbildung
Konsequenz für LLB	EFZ-Lernende haben z. T. ein eher ungünstiges Verhältnis zur Schule und zum Lernen. Sie sind auf die Lehrperson als Lerncoach angewiesen und brauchen Unterstützung. Dies verlangt seitens der Lehrperson Einfühlungsvermögen und viel Beziehungsarbeit. Ziel ist es, ein gutes Verhältnis der Lernenden zum Lernen (wieder-) herzustellen.	BM1-Lernende haben meist ein gutes Verhältnis zur Schule und zum Lernen. Sie haben auf Sek 1 positive schulische Vorerfahrungen sammeln können, verfügen über hohe Selbstkompetenzen, sind tendenziell lernstark und somit weniger auf die Lehrperson als Lerncoach angewiesen.	BM2-Lernende haben ein eher gutes Verhältnis zur Schule und zum Lernen. Sie konnten sich während ihrer EFZ-Ausbildung weiterentwickeln und sehen sich als fähig, eine BM2 zu absolvieren. Jedoch sehen sie sich wieder mit allgemeinbildendem Lernen konfrontiert. Dies kann herausfordernd für sie sein, weshalb die Lehrperson als Lerncoach gefordert ist.

Tab. 2: Bedingungen von Lernenden und daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrende-Lernende-Beziehung LBB

Die hier aufgelisteten Bedingungen zeigen, dass die LLB an der BM eine durchaus komplexe Angelegenheit ist und verschiedene Ebenen betrifft. Da BM-Lernende bereits in der Arbeitswelt tätig sind, könnte man pauschalisierend annehmen, dass sie selbstständiger und reifer auftreten, als dies bei gleichaltrigen Gymnasiast:innen der Fall ist. Jedoch genießen einige BM-Lernende gerade wegen ihres seriösen beruflichen Alltags die Zeit an der Schule und unter Gleichaltrigen umso mehr, wie folgendes Zitat illustriert:

«Wissen Sie, wir müssen schon die ganze Zeit so auf ernst tun im Betrieb. Die sind alle richtig alt dort. Deshalb lassen wir uns im Unterricht manchmal ein bisschen gehen. Da können wir mal so sein, wie wir sind und Sprüche machen und lachen, ohne dass es gleich ein Drama ist.»



Livio, 16 Jahre, KV EFZ, BM1-Lernender mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Fragt man BM-Lernende nach einer *guten Lehrperson*, antworten sie oft mit Aspekten, welche die Beziehungsebene betreffen: Verständnisvoll soll sie sein und sich für sie und ihre Probleme Zeit nehmen. Freundlich und geduldig, humorvoll und offen. Gute Laune soll sie ausstrahlen. Und natürlich Dinge gut erklären können. Es zeigt sich, dass in den Augen Lernender eine *gute Lehrperson* eben nicht nur fachlich kompetent sein muss, sondern vor allem über beziehungsdiaktische Fähigkeiten verfügen soll. «Dass Lernende ihre Lehrpersonen einerseits bezüglich ihrer fachlichen Eigenschaften (Einsicht) und andererseits bezüglich ihrer moralisch konnotierten Eigenschaften (Vertrauenswürdigkeit und Wohlwollen) beurteilen, ist intuitiv nachvollziehbar und wird durch eine Vielzahl von Studien empirisch gestützt» (Berger-Madjpour, 2017, S. 1–2). Es kann angenommen werden, dass Lernende die fachlichen Fähigkeiten einer Lehrperson als Grundvoraussetzung sehen und diese deshalb kaum in Frage stellen. Unterschiede zwischen den Lehrpersonen zeigen sich ihnen vor allem auf der Beziehungsebene. Oder aber es ist für sie keine Priorität, «ihre Lehrpersonen, die sie durchschnittlich nur einmal pro Woche sehen, allzu differenziert einzuschätzen – zumindest wenn das Lehrperson-Lernende-Verhältnis einigermaßen positiv und stabil ist» (ebd., S. 2).

Nachfolgend soll deshalb ein Blick auf einige in der Literatur besonders häufig genannte Merkmale für eine gelungene LLB, welche für die BM relevant erscheinen, geworfen werden (Cornelius-White, 2007; Reich, 2008; Beywl & Schmid, 2014; Berger-Madjpour, 2017; Roth, 2021; Meier, Jöhr & Kammermann, 2022; FHNW, 2024). Die Merkmale werden in Tabelle 3 in drei Kategorien unterteilt. Die Reihenfolge erlaubt keine Rückschlüsse auf die Wichtigkeit der Aspekte. Ausserdem sei angemerkt, dass eine Lehrperson keineswegs das ganze Merkmalsbündel abdecken muss. Auf diesen Punkt wird später noch eingegangen.

Lehrende-Lernende-Beziehung LLB	
Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson: Offenheit Freude am Kontakt zu Menschen Toleranz Motivation Authentizität Autorität Glaubwürdigkeit Vertrauenswürdigkeit Humor Wärme Gelassenheit Geduld Selbstkritikfähigkeit	Merkmale im Umgang mit den Lernenden: Orientierung an den Lernenden Wahrnehmung der Lernenden als Individuen mit besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen Verständnis für individuelle Situationen Wohlwollen Empathie Fürsorge Verlässlichkeit Positive Beachtung Respektvoller, taktvoller, machtsensibler Umgang Anerkennung und Wertschätzung Zwischenmenschlicher Austausch Kontakthalten auch bei Schwierigkeiten
Merkmale in Bezug auf Unterricht und Lernbegleitung: Freude am Unterrichten Transparenz in Erwartungen (Ziel-)Klarheit Anpassung des Unterrichts an Besonderheiten Am Lernerfolg der Lernenden interessiert Glaube an möglichen Lernerfolg Bereitschaft zur Förderung und Unterstützung Regelmässiges und konstruktives Feedback Individuelle Förderung und Unterstützung Stärkenorientierung Ermutigung zu selbstgesteuertem Lernen Hohe Aktivierung und Partizipation der Lernenden Angstfreies Klima Fairness Gleichberechtigung Fehlerkultur / Fehlertoleranz	

Tab. 3: Merkmale für eine gelingende Lehrende-Lernende-Beziehung LBB

Werden angehende Sek2-Lehrpersonen zu wichtigen Elementen einer gelungenen LLB gefragt, fällt oft der Satz: Man sollte den Lernenden auf gleicher Augenhöhe begegnen. Diese Erwartung wird auch von «unterschiedlichen Akteur:innen im öffentlichen, bildungspolitischen Diskurs über Schule» (Bressler, 2023, S. 11) artikuliert. Es ist jedoch fraglich, ob es in einer Situation mit einem klaren Autoritätsgefälle tatsächlich so etwas wie eine Begegnung *auf Augenhöhe* geben kann und soll, denn Lehrpersonen haben innerhalb des Klassenzimmers einen

besonderen Status. Sie besitzen eine Rollenautorität, welche sie für ein lernförderliches Unterrichtsgeschehen auch brauchen. Sie sorgen für ein angenehmes Klima, aber gleichzeitig für Ordnung und Einhaltung der Regeln. Sie unterstützen die Lernenden in ihrem Lernfortschritt, bewerten sie aber auch in Bezug auf ihre Leistung.

«Meine Lehrperson muss jetzt nicht mein Freund sein. Aber ich finde es schon besser, wenn wir uns gut verstehen. Mit manchen hat man halt einfach einen lockeren Umgang und kann zusammen lachen. Das motiviert dann schon. Bei anderen ist es etwas mehr ernsthaft und aufs Fach konzentriert. Aber das stört mich jetzt auch nicht so.»



Edona, 19 Jahre, Informatikerin EFZ, BM2-Lernende mit Ausrichtung
Technik, Architektur, Life Sciences

Caduff, Mahler und Plüss (2014) erwähnen in diesem Zusammenhang das *Beziehungsparadox* und Bressler (2023) spricht von einer *asymmetrischen Beziehung*. Er erläutert, dass ein zentrales Merkmal der LLB «ihre vielgestaltige Asymmetrie hinsichtlich Wissen, Können, Erfahrung, Abhängigkeit, Befugnisse etc.» (ebd., S. 5) ist. Helsper & Reh (2012) sprechen gar von der Notwendigkeit eines gewissen Hierarchiegefälles im pädagogischen Alltag: «Ohne Asymmetrie fehlt eine konstitutive Grundlage für pädagogisches Handeln» (ebd., S. 275), da Lehrpersonen als fachliche wie auch als pädagogisch-erzieherische Autorität akzeptiert werden müssen. Bressler (2023, S. 280) stellt weitergehend heraus, dass Lernende «die asymmetrische Beziehungsstruktur nicht nur akzeptieren, sondern sie teilweise sogar begrüßen und von der Lehrkraft einfordern». Hierarchie kann in diesem Sinne auch Sicherheit und Rollenklarheit bedeuten. Trotzdem sollen Lehrpersonen diese Muster stets reflektieren und, wenn sinnvoll, aufbrechen (ebd.). Dies bietet sich bspw. in BM2-Klassen an, da die erwachsenen Lernenden aufgrund ihrer Erfahrungen oftmals über funktionierende Lernstrategien verfügen und sich selbständiges sowie eigenverantwortliches Lernen gewohnt sind. Gerade hier können Lehrpersonen von der klassischen Rolle der Lehrperson als Wissensvermittler:in und der Lernenden als passive Empfänger:innen abkommen und den Lernenden mehr Selbstverantwortung übergeben. Generell bietet es sich im Kontext der Berufsbildung an, die Lernenden als Expert:innen in ihrem beruflichen Umfeld anzusehen und diesen Erfahrungshorizont für einen partizipativen Unterricht zu nutzen.

Für eine gelungene LLB und einen funktionierenden Unterricht ist es unerlässlich, dass ein «professionelles Vertrauensverhältnis entsteht, sodass sich sowohl Lernende als auch Lehrende respektvoll und angstfrei zu äußern und sich mit ihren Stärken und Schwächen im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich zu zeigen wagen» (FHNW, 2024). Dieser Aspekt ist äusserst wichtig, denn die LLB soll keine Einbahnstrasse sein, in der es allein um die Bedürfnisse der Lernenden geht. Eine positive Beziehung zu den Lernenden ist nicht zuletzt im Interesse der Lehrpersonen selbst, die den Grossteil ihres Berufslebens mit Unterrichten verbringen und sich in ihren Klassen wohl fühlen sollen.

3.4 Rollenverständnis als BM-Lehrperson

Es gibt einige Kernelemente, welche für das Profil einer BM-Lehrperson unerlässlich scheinen. Grundsätzlich soll die Freude an jungen Menschen, am Unterrichten und an der Berufsbildung im Zentrum stehen. Der Lehrberuf soll also eine bewusste Wahl und keine Notlösung sein. Ausserdem sind eine positive Einstellung, Kontaktfreude, ein gewisses Mass an Extraversion, Empathie, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Flexibilität und Neugier von Vorteil. Nicht zuletzt sollten Lehrpersonen eine Prise Gelassenheit mitbringen und möglichst stressresistent sein (Portmann, 2023).

Unterrichten ist eine hochkomplexe und multidimensionale Tätigkeit, welche verschiedensten Erwartungen gerecht werden soll. Laut Caduff et al. (2014, S. 167) zeigt sich die «Komplexität des Lehrberufs» unter anderem «an den vielfältigen und einander zum Teil widersprechenden Rollen, die Lehrpersonen im Klassenzimmer einnehmen.»

Lehrpersonen müssen Lernen fördern, Gruppen leiten und organisieren, auf einzelne Lernende eingehen, ohne die andern aus dem Auge zu lassen; Lehrerinnen und Lehrer müssen Leistungsmessungen durchführen, Störungen ausräumen, Lernziele erreichen, sie müssen Langzeitperspektiven entwickeln und im Auge behalten und gleichzeitig Mikroprozesse beachten und steuern. Lehrerhandeln spielt sich gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen ab, es ist gekennzeichnet durch eine immense Intensität. Vor allem aber steht die handelnde Lehrperson unter einem starken zeitlichen Handlungsdruck, der ein feines Zusammenspiel von fachlichen, pädagogisch-didaktischen und psychologischen Kompetenzen erfordert. Aus Sicht einer Lehrerin ist das Geschehen während einer Unterrichtsstunde geprägt von Komplexität und von Vernetzung; wenn sich also ein Element innerhalb des Geschehens ändert, so bewirkt dies auch die Veränderung anderer Elemente. Das Geschehen ist ferner immer teilweise intransparent, und die Lehrperson hat nicht selten gleichzeitig verschiedene Ziele zu verfolgen, die sich in gewisser Weise widersprechen (zum Beispiel Lernendenautonomie vs. Einhalten der Unterrichtszeiten). Schliesslich entwickelt das Verhalten der Lernenden im unterrichtlichen Geschehen teilweise eine Eigendynamik, auf die die Lehrperson keinen Einfluss hat (ebd., S. 175–176).

Auch die EDK hat sich mit den verschiedenen Rollen von Lehrpersonen befasst. Daraus ist ein Profil des Lehrberufs in acht Thesen entstanden, welches hier leicht gekürzt dargestellt wird (Bucher & Nicolet, 2003). Ausserdem wurde die achte These auf die BM zugeschnitten.

1. **Führungskraft mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion:** weiter Horizont, geschärftes Bewusstsein für Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft
2. **Akteurin der sozialen Integration:** aktiver Part in diesem sozialen Netz, Koordination gesellschaftlicher Instanzen und sozialer Integration
3. **Fachperson und Expertin für das Lernen und Lehren:** Fachpersonen für bestimmte Wissensgebiete und Lehren und Lehren

4. **Selbstbewusste Menschenbildnerin:** Nachhaltige Umsetzung des langfristigen Bildungsauftrags gegenüber bildungsfremden Ansprüchen
5. **Expertin im Umgang mit Veränderungen:** Mitgestaltung individueller Entwicklungen und Prozesse des Wandels
6. **Expertin im Umgang mit Heterogenität:** Positiver und kreativer Umgang mit individueller, kultureller und sozialer Vielfalt
7. **Teamworker, Gesprächspartnerin, öffentlichkeitsbewusste Dienstleisterin:** Bereitschaft und Fähigkeit, im Verbund mit Kolleg:innen, Spezialist:innen und Erziehungsberechtigten Bildungs- und Erziehungsarbeit als Dienstleistung an der Öffentlichkeit zu gestalten
8. **Allgemeinbildnerin im Kontext der Arbeitswelt:** den Wert der Bildung im Kontext der Arbeitswelt erkennen und für die eigene Bildungsarbeit aktiv nutzen

Die Thesen der EDK erweitern den Rollenstrauß von Lehrpersonen aus einer eher «politisch-soziologischen Optik» (ebd., S. 5). Anstatt eine «detaillierte Beschreibung und Analyse des heutigen Berufsalltags» (ebd.) aufzuführen, rücken sie «die gesellschaftliche Funktion von Schule und Lehrpersonen in den Mittelpunkt» (ebd.).

Gute BM-Lehrpersonen sollen also ihre Lernenden fachlich und überfachlich weiterbilden, sie auf die Gesellschaft, die Arbeitswelt und ein Fachhochschulstudium vorbereiten und sie nicht zuletzt in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen. Als Lehrperson sind sie gleichzeitig Organisator:innen, Animator:innen, Zeitmanager:innen, Wissens- und Kompetenzvermittler:innen, Coach, Lernbegleiter:innen, Erziehende, Ansprechpersonen für schulische, berufliche und private Anliegen, Prüfende und Vorbild. Ihr Unterricht soll in lernförderlicher Atmosphäre stattfinden, gut strukturiert, adressatengerecht und abwechslungsreich sein. Die Lehrperson wird dabei als Autorität akzeptiert und respektiert, sorgt für einen reibungslosen Ablauf, für Ordnung und Konzentration, reagiert aber gleichzeitig auf die Bedürfnisse und Probleme der Lernenden mit Offenheit, Verständnis und Wohlwollen. Dabei soll auch der Spass nicht zu kurz kommen, denn Lernende wünschen sich eine Lehrperson mit Humor.

Diesen Erwartungen gerecht zu werden, scheint ein hoher Anspruch für eine BM-Lehrperson, die eine Vielzahl junger Menschen mit ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten, Talenten und Bedürfnissen (siehe Beitrag 15) jeweils für wenige Lektionen pro Woche sieht, während sie das Unterrichtsgeschehen am Laufen halten muss. Müller-Limmroth (1988) hat diese schier unmögliche Aufgabe einst mit folgender Metapher beschrieben:

Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen (ebd.).

Angesichts dieser «Rollenkomplexität» (Caduff et al., 2014, S. 167) stellt sich die Frage, wie BM-Lehrpersonen sowohl ihren Lernenden als auch sich selbst gegenüber möglichst verantwortungsvoll und umsichtig agieren können. Im EDK-Thesenpapier wird betont, dass die «Erfüllung dieser Ansprüche und Aufgaben» (Bucher & Nicolet, 2003, S. 5) keinesfalls von einer Lehrperson allein bewältigt werden muss, da ein Lehrkollegium als Team funktioniert:

Nicht jede Lehrperson muss [alle Aspekte] gleichermaßen erfüllen (ihr individuelles Profil hindert sie gerade daran!), aber in einem professionellen Schulteam sollten die aufgezählten Kompetenzen vorhanden sein. Die beschriebenen Berufsrollen fügen sich insgesamt zu einem idealtypischen Berufsbild, dem nur Teams und Schulen entsprechen können – dies im Gegensatz zu den Standesregeln des LCH, die für jede Lehrperson gelten. Wichtig für die einzelne Lehrperson ist nicht, alles zu können oder für alles zuständig zu sein – wichtig allerdings bleiben die Bereitschaft und die Fähigkeit, den Blick für das Ganze zu bewahren: für die Gesellschaft und ihre Zukunft, für die Schule im Kontext, für die Schüler und Schülerinnen als Menschen, für sich selber als Persönlichkeit (ebd.).

Die EDK besagt in ihrem Thesenpapier auch, dass Lehrpersonen für ihre anspruchsvolle Arbeit verlässliche Rahmenbedingungen (Politik), weite Gestaltungsfreiräume (Pädagogik) und unterstützende Partner:innen (Gesellschaft) brauchen (ebd.).



«Als BM-Lehrpersonen kann man im Unterricht einiges steuern, doch vieles ist eben auch situationsabhängig. Da ist es unabdingbar, eine gesunde Distanz zu entwickeln und eine Art Resilienz zu entwickeln.»

Nils Keller, BM-Lehrer Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen,
Typ Wirtschaft

Diese Präzisierungen bezüglich der Verantwortlichkeit der Schule und Gesellschaft als Ganzes im Gegensatz zu der einzelnen Lehrperson ist grundlegend, da Lehrpersonen dazu neigen, (zu) hohe Ansprüche an sich in ihrer Berufsrolle zu stellen. «Nach allgemeinem Konsens weist der Lehrerberuf ein hohes Stressniveau auf» (Sappa, Aprea & Barabasch, 2019, S. 1). Trotzdem ist er «in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals durch eine starke Polarisierung gekennzeichnet, welche von der Titulierung der Lehrkräfte als «faule Säcke» bis hin zur Einordnung als höchst arbeitsintensive Risikoprofession reicht» (Aprea, Sarochan, Böhm & Rausch, 2025, S. 6). Gerade diese teils mangelnde Anerkennung für die Arbeit von Lehrpersonen und die damit verbundenen unverhältnismässigen Ansprüche können zu Druck, Belastung und Burnout führen. Eine Schweizer Studie zur Resilienz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung zeigte bei 27 Prozent der befragten Lehrpersonen ein mässiges bis geringes Wohlbefinden (Sappa, Aprea & Barabasch, 2019).

«In meinem BM-Praktikum hielt ich eine Lektion, mit der ich überhaupt nicht zufrieden war. Ich war danach richtig niedergeschlagen und schämte mich auch etwas. Meine Praxislehrperson sah das, lächelte mich an und sagte aufmunternd: «Ist jemand gestorben? Nein. Also weiter gehts.» Irgendwie hat das für mich alles relativiert. Ich musste lachen und ging dann mit neuem Elan in die nächste Lektion.»



Andrea Meier, BM-Lehrerin Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Deshalb soll an dieser Stelle betont werden, dass man als Lehrpersonen unmöglich allen Ansprüchen der Gesellschaft, der Schule, der Kolleg:innen und der Lernenden genügen kann und dies auch nicht muss. Die diversen Erfolgsrezepte, die in der pädagogischen Literatur oder in der Ausbildung angepriesen werden, wirken zwar unterstützend, können jedoch auch den Erfolgsdruck steigern. Geht man davon aus, dass Unterricht einer voraussehbaren Struktur mit klaren Regeln folgt, müssen sich Lehrpersonen einen Misserfolg gezwungenermassen selbst zuschreiben (Caduff et al., 2014). In der Realität gibt es keine idealtypischen Voraussetzungen für Unterricht, da die involvierten Menschen keine berechenbaren Grössen sind. «Jede lernende und jede lehrende Person bringt ihre Einmaligkeit in diesen Prozess ein» (Beywl & Schmid, 2014, S. 10). Unterricht ist somit immer ein Einzelfall und jedes Mal anders. «Ungewissheit ist eines der bestimmenden Elemente des beruflichen Alltags von Lehrerinnen und Lehrern» (Caduff et al., 2014, S. 165). Das macht diese Tätigkeit einerseits so spannend, andererseits auch herausfordernd.

3.5 Sein eigenes Profil als BM-Lehrperson finden

Damit es BM-Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag möglichst gut geht, sie Freude am Unterrichten empfinden und langfristig gesund bleiben, müssen sie sich mit ihrer Rolle und den damit verbundenen Erwartungen auseinandersetzen und einen zielführenden Umgang damit finden. Da man als Einzelperson nie allen Ansprüchen genügen kann, ist es umso wichtiger, sich Gedanken über die eigenen Grundprinzipien zu machen und ein persönliches Leitbild guten Unterrichts zu entwickeln. Es geht darum, Strukturen zu finden, in denen man sich als Lehrperson wohlfühlt und auch persönliche Grenzen zu setzen.

Berger-Madjdipour (2017, S. 3) betont in Bezug auf die Souveränität einer Lehrperson die «Basis einer stabilen pädagogischen Identität»:

Die Lehrperson wird schliesslich erst dann als glaubwürdig wahrgenommen, wenn die Lernenden einerseits hinsichtlich des Fachs und andererseits auch der Art und Weise, wie dieses Fach vermittelt werden soll, eine klare und stabile Haltung bei der Lehrperson wahrnehmen können. Dies bedingt, dass die Lehrperson grundsätzlich weiss, «wo sie steht», und erfordert – nebst Erfahrung – ein bestimmtes Mass an pädagogischem Orientierungswissen. [...] In der Aus- und Weiterbildung [sollen] erstens relevantes Wissen hinsichtlich der Interaktion mit Lernenden (insbesondere bezüglich der Klassenführung) und zweitens Orientierungswissen als Basis einer stabilen pädagogischen

Identität verstärkt erarbeitet werden [...]. Beides wird durch eine allzu starke Gewichtung der Vermittlung von fachdidaktischem Verfügungswissen (Unterrichtsrezepte) tendenziell verdrängt (ebd.).

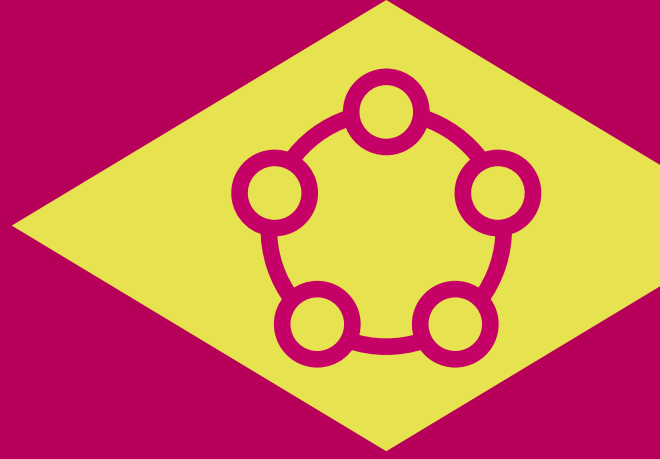
Im Wissen um den besonderen Kontext der BM, die Situation der BM-Lernenden und die Ansprüche an Lehrpersonen können folgende zehn Fragen als Ausgangslage für eine geleitete Selbstreflexion bezüglich des eigenen Professionsverständnisses dienen:

1. Was wird von mir in meiner Rolle erwartet (von der Gesellschaft, von der Arbeitswelt, von der Schule, von den anderen Lehrpersonen, von den Lernenden, von mir selbst)? Wie stehe ich zu diesen Erwartungen und weshalb?
2. Welchen Stellenwert nimmt mein Beruf für mich ein? Was sagt das über meine Berufsidentität und Work-Life-Balance aus? Bin ich damit zufrieden?
3. Wer ist mein Zielpublikum und wodurch zeichnet es sich aus? Wie kann ich den Erfahrungshorizont der Lernenden möglichst zielführend für den Unterricht nutzen? Wie kann ich sie möglichst gut auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten?
4. Welche Aspekte sind für mich grundlegend für eine gelungene LLB? Wie will ich den Umgang mit den Lernenden konkret gestalten? Wo gibt es Grenzen?
5. Welche grundsätzlichen Normen, Regeln und Ziele sind mir im Unterricht wichtig und warum? Wie setze ich diese konkret um?
6. Was sind meine Erwartungen an die Lernenden? Wie gehe ich damit um, wenn diese nicht erfüllt werden?
7. Wie kann ich eine gelassene Haltung entwickeln, um auch in herausfordernden Situationen professionell zu handeln?
8. Was sind meine persönlichen Stärken und Ressourcen? Wie kann ich diese nutzen?
9. Wo möchte ich mich noch verbessern und wie kann ich das angehen?
10. Welche Aspekte liegen mir grundsätzlich weniger und wie kann ich lernen, das zu akzeptieren?

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen kann zur Klärung des eigenen Profils als BM-Lehrperson beitragen. Hilfreich sind zudem Gespräche über Unsicherheiten mit vertrauensvollen Kolleg:innen sowie regelmässiges Feedback der Lernenden, um Selbst- und Fremdbild abzugleichen. Schlussendlich sollen sich Lehrpersonen auf ihre Stärken und Möglichkeiten besinnen und nicht bei vermeintlichen Schwächen und Schwierigkeiten verharren. Jede Lehrperson ist mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten einzigartig und kann eine Bereicherung für die Lernenden darstellen.

Literatur

- ▶ Aprea, C., Sarochan, M., Böhm, M. & Rausch, A. (2025). Arbeitsbelastung. Wie geht es Lehrkräften an beruflichen Schulen? Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt «Arbeitszeit, Arbeitsbelastung und Resilienz von Lehrkräften an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (AARL-BS)». BILDUNG und BERUF. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung E.V. Saarbrücken, 8, 6–12.
- ▶ Berger-Madajpour, M. (2017). Was Berufsfachschullehrpersonen glaubwürdig macht. In: Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 2(2).
- ▶ Beywl W. & Schmid, P. (2014). Kriterien guten Unterrichts – eine Synopse. In: Weiterbildung, 25(6), 10–14.
- ▶ Bressler, C. (2023). Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Bad Heilbrunn: Julius.
- ▶ Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). Leitbild Lehrberuf. Thesenpapier der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Diskussionsgrundlage. Biel: Schüler AG.
- ▶ Caduff, C., Mahler, W. & Plüss, D. (2014). Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität. Bern: hep.
- ▶ Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025). Lehrpersonen: Unterrichtsverpflichtung, Berufsauftrag. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/c-22-unterrichtsverpflichtung-berufsauftrag> [16.07.2025].
- ▶ FHNW, Fachhochschule Nordwestschweiz (2024). Lernende-Lehrende-Beziehung. Verfügbar unter: <https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Lernende-Lehrende-Beziehung> [27.07.2025].
- ▶ Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ▶ Helmke, A. (2008). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart: Klett.
- ▶ Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.). Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik (S. 265–290). Opladen: Barbara Budrich.
- ▶ LCH, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2014). Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Zürich: LCH.
- ▶ Meier, T., Jöhr, M. & Kammermann, M. (2022). Ausbilden und Lernen am dritten Lernort. Bern: hep.
- ▶ Meyer, H. (2011). Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in der Diskussion. In: C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand (S. 6–38). Münster: Aschendorff.
- ▶ Müller-Limmroth, W. (1988). Interview in der «Züricher Weltwoche» vom 02.06.1988.
- ▶ Portmann, R. (2023). Die gute Lehrperson: ein Berufsbild im Wandel. Verfügbar unter: https://hepverlag.s3.eu-central-1.amazonaws.com/production/general/hep_magazin_fokus_1_23_vert.pdf [01.09.2025].
- ▶ Preusse, M. & Rosenberger, L. (2024). Englischunterricht an Berufsfachschulen: Die Balance zwischen Allgemeinbildung und Berufsorientierung. Fremdsprachen lehren und lernen, 50(2), 37–52.
- ▶ Reich, K. (2008). Konstruktivistische Didaktik – Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Roth, G. (2021). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Sappa, V., Aprea, C. & Barabasch, A. (2019). Wie Lehrpersonen Widrigkeiten standhalten. Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 4(1).
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025a). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025b). Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche. Bern: SBFI.



4 Zugang zur Berufsmaturität und erfolgreiche Berufsmaturitäts- abschlüsse

Irene Kriesi und Jürg Schweri¹

¹ Wir bedanken uns herzlich bei Lara Thörner und Miriam Hänni, die uns bei der Datenrecherche und der Erstellung der Grafiken tatkräftig unterstützt haben.

4 Zugang zur Berufsmaturität und erfolgreiche Berufsmaturitätsabschlüsse

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wovon es abhängt, dass Jugendliche eine Berufsmaturität BM absolvieren. Einleitend werden die unterschiedlichen Möglichkeiten beleuchtet, um eine BM zu erwerben, sowie deren Entwicklung über die Zeit. Danach wird aufgezeigt, wie sich der BM-Anteil je nach Ausbildungsberuf und Kanton unterscheidet und welche Rolle Ausbildungsbetriebe spielen für die Möglichkeit, eine BM1 zu absolvieren. Im Weiteren wird im Beitrag die Rolle individueller Merkmale diskutiert und aufgezeigt, dass die BM überdurchschnittlich oft von Schüler:innen aus Sekundarschulniveaus mit erweiterten Anforderungen und guten Schulnoten sowie von jungen Männern absolviert wird. Abschliessend geht der Beitrag auf die Gründe ein, warum ein beträchtlicher Teil der Lernenden die BM nicht erfolgreich abschliesst.

Praxistransfer

- Die BM1 war in den letzten Jahren zugunsten der BM2 rückläufig. Auffällig ist der grosse Anteil an Jugendlichen, die mit einer BM1 beginnen, diese aber nicht abschliessen. Obwohl die Ursachen bisher kaum genauer untersucht worden sind, dürfte die grosse Belastung für die Jugendlichen eine Rolle spielen. Die BM1 ist anspruchsvoll, weil die Lernenden neben der Arbeit im Betrieb, der Berufsfachschule und den überbetrieblichen Kursen üK in der BM ein dichtes Schulprogramm bewältigen müssen. Eine bessere Vorbereitung der Jugendlichen in der Sekundarstufe I auf eine BM1 sowie Unterstützungsangebote während der BM1 durch die Berufsmaturitätsschulen könnten dazu beitragen, die hohen Abbruchquoten bei der BM1 zu reduzieren.
- Im Weiteren ist zu vermuten, dass strukturelle Ursachen für den rückläufigen Trend bei der BM1 mitverantwortlich sind. Die BM1 erweitert die berufliche Grundbildung um einen vierten Lernort. In vielen Ausbildungsberufen sind die Koordination und Kooperation zwischen diesen vier Lernorten nicht besonders gut eingespielt. Eine bessere Abstimmung zwischen den Betrieben, Berufsfachschulen, üK und der Berufsmaturitätsschule könnte dazu beitragen, die zusätzliche Belastung für die Jugendlichen und die Betriebe zu mildern und die BM1 wieder attraktiver zu machen. In Ausbildungsberufen mit schlechter Koordination zwischen den Lernorten könnte geprüft werden, ob sich die Lernenden phasenweise online am Unterricht beteiligen könnten.

4.1 Zielgruppe der Berufsmaturität, BM-Richtungen und ihre Bedeutung

Jugendliche stehen gegen Ende der Sekundarschule vor der Entscheidung, ob sie eine berufliche Grundbildung, eine Fachmittelschule FMS oder ein Gymnasium absolvieren wollen. Im Jahr 2022 haben gut 65 Prozent der Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr auf Sekundarstufe II eine berufliche Grundbildung absolviert. Knapp 35 Prozent haben mit einer allgemeinbildenden Mittelschule begonnen: 7 Prozent mit einer FMS und 28 Prozent mit dem Gymnasium (BFS, 2024; siehe Beitrag 1). Die allgemeinbildenden Mittelschulen stehen in erster Linie Schüler:innen aus Sekundarschulniveaus mit erweiterten Anforderungen und mit guten Schulnoten offen, welche die kantonalen Aufnahmebedingungen erfüllen (Buchmann et al., 2016; Glauser, 2015).

EFZ-Lernende können ihre berufliche Grundbildung mit einer ausbildungsbegleitenden BM1 oder einer nachgelagerten BM2 ergänzen, wenn sie die nötigen Schulleistungen erbringen. Die BM1 setzt allerdings das Einverständnis des Lehrbetriebs voraus, sofern sie nicht im Rahmen einer vollschulischen beruflichen Grundbildung, beispielsweise einer Handels- oder Informatikmittelschule erworben wird. Die BM2 geht für die Lernenden mit dem Nachteil einher, dass sie entweder während eines Jahres ganz auf ein Erwerbseinkommen verzichten müssen oder die BM2 in zwei Jahren berufs begleitend absolvieren und mit einer Teilzeitanstellung kombinieren (Trede et al., 2020).

Der jährliche Anteil der BM-Abschlüsse gemessen an allen EFZ-Abschlüssen ist seit 2012 ziemlich stabil und schwankt gemäss unseren Berechnungen anhand der Daten des Bundesamtes für Statistik nur geringfügig zwischen gut 22 Prozent und 24 Prozent. Beispielsweise haben von der Kohorte der Jugendlichen, die die obligatorische Schulzeit im Jahr 2012 abgeschlossen hatten und eine berufliche Grundbildung absolvierten, 23 Prozent eine BM erworben, davon 13 Prozent in Form einer BM1 und 10 Prozent in Form einer BM2 (Trede et al., 2020). Bei der BM1 entfielen zudem gut 38 Prozent der Abschlüsse auf vollschulische berufliche Grundbildungen (inkl. HMS, IMS).

Die zahlenmässige Bedeutung der fünf verschiedenen Ausrichtungen unterscheidet sich stark, wie Abbildung 1 zeigt. Am häufigsten wird die Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen* WD gewählt, gefolgt von den Ausrichtungen *Technik, Architektur und Life Sciences* TALS und *Gesundheit und Soziales* GESO. Die beiden Richtungen *Natur, Landwirtschaft und Lebensmittel* NLL sowie *Gestaltung und Kunst* ARTE verzeichnen sehr tiefe Abschlusszahlen.

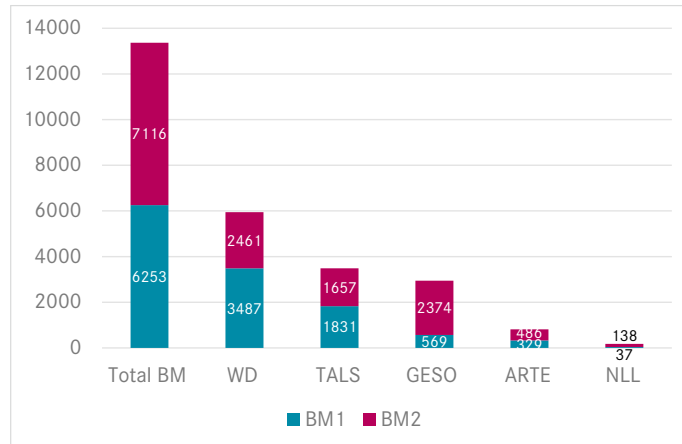


Abb. 1: Anzahl der BM1- und BM2-Abschlüsse im Jahr 2023, total und nach Richtungen (Quelle: BFS, Berechnungen I. Kriesi & J. Schweri)

Die Bedeutung der BM1 und BM2 sowie auch der fünf BM-Ausrichtungen hat sich über die letzten gut zehn Jahre verändert, wie Abbildung 2 zeigt. Das Verhältnis zwischen BM1 und BM2 hat sich seit 2012 zugunsten der BM2 verschoben: Die BM1-Abschlüsse haben um etwa 15 Prozent ab- und die BM2-Abschlüsse um 18 Prozent zugenommen, so dass im Jahr 2023 weniger BM1- als BM2-Abschlüsse gemacht wurden (siehe auch Beitrag 5). Abgenommen haben auch die Abschlüsse der Ausrichtungen TALS und WD. Im Gegenzug werden deutlich mehr BM-Abschlüsse der Ausrichtung GESO erworben. Die Anzahl Abschlüsse der Ausrichtungen NLL sowie ARTE sind gesamthaft recht stabil geblieben.

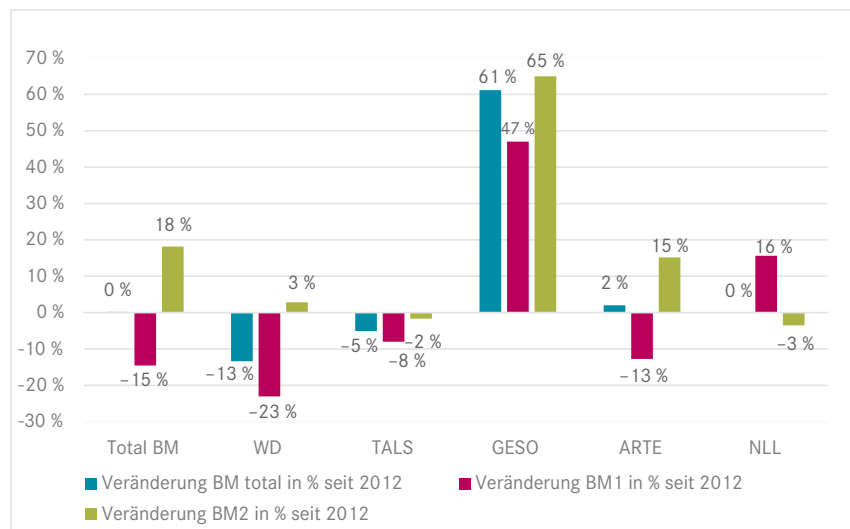


Abb. 2: Entwicklung der BM-Abschlüsse zwischen 2012 und 2023, total und nach Ausrichtungen (Quelle: BFS, Berechnungen I. Kriesi & J. Schweri)

4.2 Strukturelle Zugangsbedingungen: Die Rolle von Ausbildungsberufen, Betrieben und Kantonen

Die BM ermöglicht schulisch starken Lernenden den Erwerb einer erweiterten Allgemeinbildung. Ob sie Zugang zu einer BM-Ausbildung erhalten, hängt jedoch auch von den strukturellen Zugangsbedingungen ab, die sich je nach Kanton, Beruf und Lehrbetrieb unterscheiden.

Die Kantone bestimmen das Angebot an Berufsmaturitätsschulen BMS, das heisst die Standorte der BMS und die angebotenen Ausrichtungen. Wie bei allen Maturitätstypen regeln sie zudem die formalen Zulassungsbedingungen, die sich für BM1 und BM2 unterscheiden. Die Lernenden müssen somit je nach Wohnort beziehungsweise Ausbildungsort unterschiedliche Zulassungsbedingungen erfüllen und sehen sich einem regional unterschiedlichen Angebot an BM-Unterricht gegenüber.

Da die BM zwingend zusammen mit bzw. in Anschluss an ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ erworben werden muss, hängt der Zugang der Lernenden auch vom gewählten Lehrberuf ab. Berufe, in denen der weitere Berufsweg häufiger an eine Fachhochschule FH führt, haben in der Regel einen höheren BM-Anteil unter den Lernenden. In Berufen, in denen viele Lernende eine BMS besuchen, ist die BM zudem eher im Berufsverständnis verankert und die Lernenden werden eher ermutigt, sie zu besuchen. In diesen Berufen werden die Schultage der lehrbegleitenden BM1 abgestimmt auf die Schultage des berufskundlichen Unterrichts und auf die überbetrieblichen Kurse üK. In Berufen, in denen die BM1 selten besucht wird, kommt es dagegen öfter zu halben Schultagen (BKU BM), so dass die Lernenden am gleichen Tag sowohl zum Betrieb wie zur Schule anreisen müssen, was eine Mehrbelastung für Lernende und Betriebe bedeutet. Aufgrund von Überschneidungen zwischen üK-Wochen und BM-Schultagen fehlen die Lernenden zudem regelmässig im BM-Unterricht.

Bei der BM1 kommen schliesslich – ausser bei vollschulischen beruflichen Grundbildungen – noch die Lehrbetriebe als Gatekeeper hinzu: Sie müssen ihr Einverständnis zum Besuch der BMS geben.

Die aufgeführten Unterschiede in den Zugangsbedingungen führen dazu, dass die Wahrscheinlichkeit für Lernende, eine BMS zu besuchen und zu erwerben, zwischen Berufen, Betrieben und Kantonen systematisch variiert. Daher untersuchen wir zunächst diese Unterschiede, bevor wir im nächsten Unterkapitel die individuellen Voraussetzungen für den Besuch der BMS näher betrachten.

Der BM-Anteil in den Lehrberufen

Obwohl die BM grundsätzlich unabhängig vom Lehrberuf mit jedem EFZ erworben werden kann, schwankt der BM-Anteil in den Berufen stark um den Durchschnitt von 23 Prozent. Dies bedeutet auch, dass sich die BM relativ stark auf einige wenige Lehrberufe konzentriert. Im Jahr 2023 vereinigten die sieben Berufe mit der höchsten Anzahl BM-Lernenden zusammen zwei Drittel aller

BM-Lernenden. Im Vergleich dazu vereinigten die sieben Berufe mit den meisten EFZ-Lernenden nur gerade die Hälfte aller Lernenden.

Abbildung 3 zeigt die BM-Anteile der zehn Lehrberufe mit den meisten EFZ-Abschlüssen im Jahr 2023. Hohe BM-Quoten finden sich bei den Top-10-Berufen Zeichner:in, Informatiker:in und Kaufleute, eher tiefe bei Koch/Köchin, Detailhandelsfachfrau/-mann und Logistiker:in. Abbildung 4 zeigt dagegen die Berufe mit den höchsten und tiefsten BM-Anteilen überhaupt. Berücksichtigt sind jedoch nur jene 43 Berufe, in denen mehr als 200 EFZ ausgestellt wurden, weil jährliche Schwankungen den Anteil bei kleinen Berufen stark variieren lassen. Hier fällt auf, dass die höchsten BM-Anteile insbesondere in vierjährigen technischen Berufen vorkommen, die stark von der Entwicklung oder Anwendung digitaler Technologien geprägt sind: Elektroniker:in, Konstrukteur:in, Grafiker:in, Zeichner:in und Mediamatiker:in wiesen im Jahr 2023 BM-Anteile von über 50 Prozent auf. Die Berufe mit den tiefsten Anteilen sind dieselben wie in Abbildung 1, da es sich um relativ grosse Berufe handelt.

Die nach Berufen unterschiedlichen BM-Anteile haben zweifellos damit zu tun, dass sich die Merkmale von Lernenden und Lehrbetrieben zwischen verschiedenen Berufen unterscheiden. Berufe mit Lernenden, die schulisch überdurchschnittlich leistungsfähig sind, weisen höhere BM-Anteile auf. Wie gross dabei jedoch für die Berufsunterschiede der relative Einfluss von individuellen Merkmalen, Betriebsmerkmalen und berufsspezifischen Faktoren wie beispielsweise die Nachfrage nach Hochschulabsolvierenden ist, wurde noch nicht erforscht.

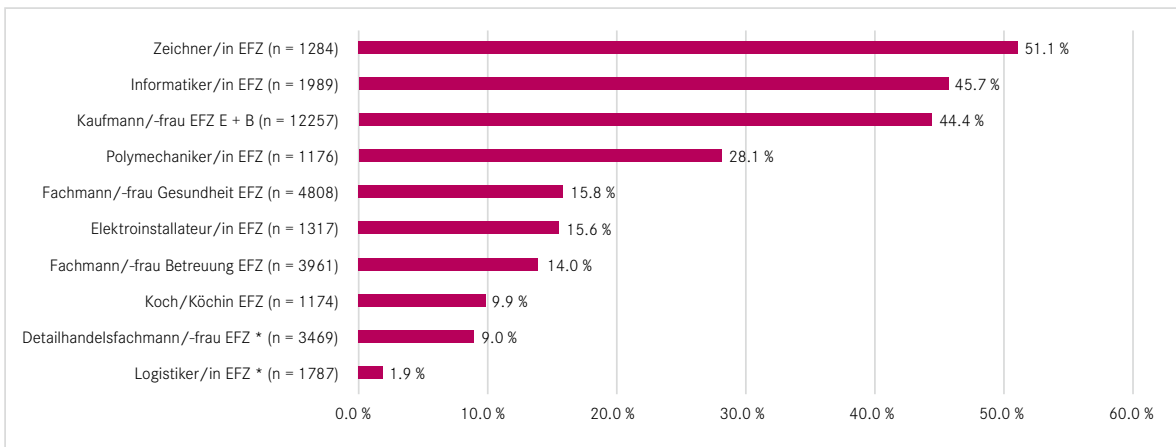


Abb. 3: Anteil BM-Abschlüsse an den 10 Lehrberufen mit den meisten EFZ-Abschlüssen (Stand 2023) (Quelle: BFS, Darstellung I. Kriesi & J. Schweri)

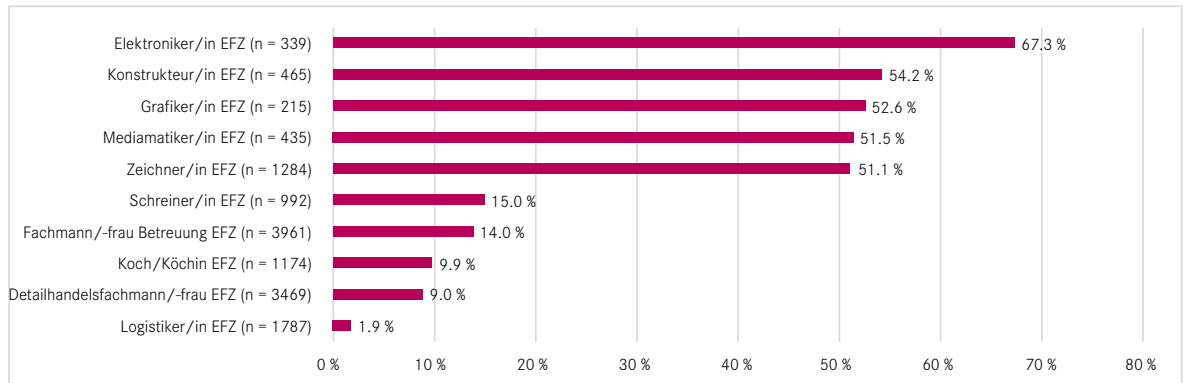


Abb. 4: Anteil BM-Abschlüsse an EFZ-Abschlüssen: Berufe mit dem höchsten und tiefsten BM-Anteil (Stand 2023) (Quelle: BFS, Darstellung I. Kriesi & J. Schweri)

Nicht nur die BM-Anteile unterscheiden sich nach Beruf, sondern auch die Kombination der Anteile an BM1 und BM2. Abbildung 5 stellt die zwei Anteile auf der horizontalen und vertikalen Achse dar und positioniert die Berufe gemäss ihrer Kombination. Im oberen rechten Quadranten befinden sich Berufe, bei denen beide Anteile überdurchschnittlich hoch sind. Dazu gehören die Berufe mit den höchsten BM-Anteilen, die sich aber dennoch voneinander unterscheiden: Während etwa der Anteil der BM1 bei den Elektroniker:innen EFZ am höchsten liegt, finden sich bei den Zeichner:innen EFZ besonders viele, die eine BM2 absolvieren. Zu den Berufen mit hohem BM2-Anteil, aber niedrigem BM1-Anteil im Quadranten links oben gehören insbesondere die Berufe Pharma-Assistent:in EFZ und Medizinische:r Praxisassistent:in EFZ. Unterdurchschnittliche BM1- und BM2-Anteile im Quadranten links unten weisen viele dreijährige Berufe aus dem gewerblich und gesundheitlich-sozialen Bereich auf, aber auch die Detailhandelsassistenten:innen EFZ. Eher selten ist die Kombination von überdurchschnittlichem BM1- und unterdurchschnittlichem BM2-Anteil im Quadranten unten rechts. Der Beruf Grafiker:in EFZ wird häufig in einer vollschulischen Ausbildung mit BM1 erlernt. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation allerdings auch, dass die dargestellten Quoten auf einem Jahr beruhen. Bei Berufen mit wenigen Lehrverhältnissen können die jährlichen Schwankungen in den BM-Quoten erheblich sein, so dass sich die Positionierung in der Abbildung verändert.

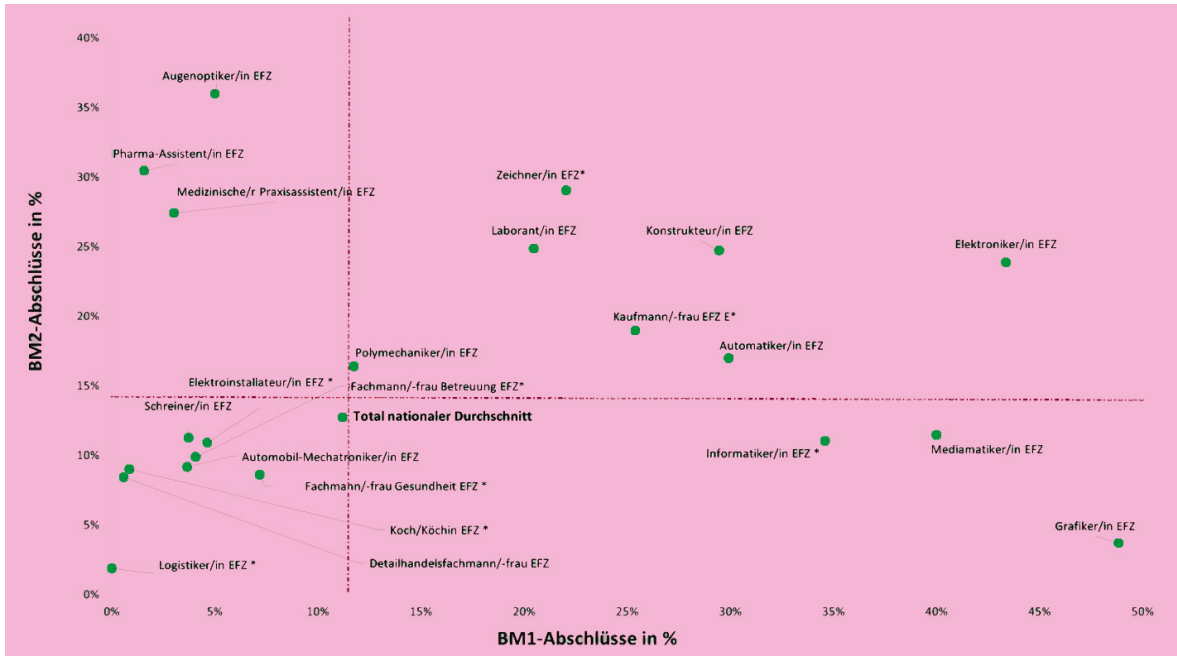


Abb. 5: Anteil der BM1- und BM2-Abschlüsse in den häufigsten EFZ-Berufen und den BM-stärksten Berufen (BM1 und BM2). Ein Asterisk kennzeichnet die Top Ten der EFZ-Berufe Stand 2023 (Quelle: BFS, Darstellung I. Kriesi & J. Schweni)

BM1 in den Betrieben

Lernende, die die BM1 während einer dualen Ausbildung in einem Lehrbetrieb besuchen möchten, sind auf das Einverständnis ihres Lehrbetriebs angewiesen. Sie können etwa auf den Lehrstellenplattformen gezielt nach Lehrbetrieben suchen, die die Möglichkeit einer BM1 bereits in der Ausschreibung der Lehrstelle erwähnen. Alternativ können die Lernenden im Bewerbungsprozess bis zum Abschluss des Lehrvertrags darum bitten, die BM1 absolvieren und zusätzlich zur Berufsfachschule und den üK die BM besuchen zu dürfen.

Ob ein Betrieb bereit ist, Lernende bei der BM1 zu unterstützen, hängt unter anderem von Kosten-Nutzen-Überlegungen ab. Aus humankapitaltheoretischer Perspektive (Becker, 1962) wird die Verteilung von Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildungen zwischen Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden davon bestimmt, ob betriebspezifisches oder generelles Humankapital erworben wird. Betriebspezifisches Humankapital erhöht die Produktivität von Arbeitnehmenden beziehungsweise Lernenden nur im Ausbildungsbetrieb. Hier handelt es sich typischerweise um Wissen über betriebliche Abläufe und Prozesse, die sich zum Beispiel in Industriebetrieben je nach Spezialisierung deutlich voneinander unterscheiden. Generelles Humankapital dagegen erhöht die Produktivität der Personen in allen Betrieben. Die berufliche Grundbildung baut zwar auch spezifisches Humankapital auf, mehrheitlich jedoch handelt es sich um Kompetenzen, die in mehr als einem Betrieb anwendbar sind – dies ist auch das Ziel national einheitlicher Bildungspläne. Die Betriebe müssen das zusätzlich erworbene Humankapital in Form von höherem Lohn vergüten, weil die ausgebildeten Arbeitnehmenden sonst zu anderen Betrieben abwandern. Entsprechend sind

die Betriebe auch nicht bereit, die Kosten für den Erwerb des generellen Humankapitals zu übernehmen. Tatsächlich decken die Lernenden in der Schweiz im Durchschnitt alle betrieblichen Kosten ihrer Ausbildung selbst, indem sie relativ tiefe Lernendenlöhne in Kauf nehmen (was die betrieblichen Kosten begrenzt) und viel produktive Arbeit für die Lehrbetriebe verrichten. Gemäss den regelmässigen Kosten-Nutzen-Erhebungen bei Lehrbetrieben übertreffen die produktiven Leistungen der Lernenden bis zum Ende der Lehrzeit die Bruttokosten der Ausbildung für die Betriebe (Gehret et al., 2025). Dies trifft jedoch längst nicht auf alle Betriebe zu. Besonders in technischen Berufen wie Polymechaniker:in EFZ verbleiben für die Mehrheit der Betriebe bis zum Ende der Ausbildung Nettokosten anstelle eines Nettotonutzens. Diese Nettokosten können anschliessend beispielsweise mit der Weiterbeschäftigung der Lernenden gedeckt werden, weil die Betriebe damit bereits eingearbeitete Fachkräfte gewinnen, die auf dem Arbeitsmarkt nur mit viel Aufwand, das heisst zu hohen Kosten gefunden und rekrutiert werden können.

Betrachtet man nun die Entscheidung eines Lehrbetriebs für oder gegen eine BM1, stellt sich die Frage, wie sich das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Ausbildung mit BM1 im Vergleich zu einer beruflichen Grundbildung ohne BM1 verändert. Der BM-Unterricht ist klar dem generellen Humankapital zuzuordnen, für das die Betriebe nichts zahlen müssen, da die Schule vom Staat finanziert wird. Allerdings fehlen die Lernenden aufgrund des Unterrichts in der Regel an einem zusätzlichen Halbtag oder ganzen Tag in der Woche im Betrieb. Dies verringert die Zeit, die für produktive Arbeit im Betrieb zur Verfügung steht. Es ist den Betrieben gesetzlich auch nicht erlaubt, die resultierende Minderleistung durch einen tieferen Lernendenlohn zu kompensieren. Daher erzielen sie wegen der höheren Abwesenheit der Lernenden einen geringeren Nutzen. Auf der anderen Seite sind BM1-Lernende oft überdurchschnittlich leistungsfähig, was die geringere produktive Arbeitszeit im Vergleich zu einer Lehre ohne BM möglicherweise kompensiert.

Mit den Daten der Kosten-Nutzen-Erhebung des Ausbildungsjahres 2022/23 lassen sich die relevanten Parameter für die Betriebe zwischen Lehrverhältnissen mit und ohne Berufsmaturität schätzen.² Die Bruttokosten sind in Betrieben mit BM1 praktisch gleich, die produktiven Leistungen hingegen erwartungsgemäss tiefer. Daraus ergibt sich ein Unterschied im Nettotonutzen der Ausbildung von knapp 3 000 Schweizer Franken pro Lehrjahr. Dies bedeutet, dass sich der positive jährliche Nettotonutzen einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung im Durchschnitt gegen null bewegt, was aber immer noch bedeutet, dass die Kosten der Ausbildung durch die produktive Arbeit der Lernenden gedeckt werden.

Die Daten geben allerdings auch Hinweise auf die Vorteile von BM1-Lernenden für die Betriebe: Sie erzielen im Urteil der Betriebe einen etwas höheren Leistungsgrad bei Tätigkeiten, die sonst von einer Fachkraft ausgeführt würden.

² Die Zahlen im Text und in der Abbildung 6 zum Unterschied der betrieblichen Kosten und Nutzen zwischen EFZ-Berufslehren mit und ohne BM1 stammen aus dem Kosten-Nutzen-Bericht (Gehret et al., 2025, siehe auch Trede et al., 2020). Sie wurden mit Hilfe von multivariaten Regressionsmodellen um die Einflüsse folgender Merkmale bereinigt, die sich zwischen Firmen mit und ohne BM1 unterscheiden könnten: Lehrberuf, Branche, Betriebsgrösse, Grossregion, Anzahl Lernende im Betrieb.

Dieser Aspekt ist im oben genannten Nettonutzen bereits enthalten. Nicht berücksichtigt ist im Nettonutzen, dass die Betriebe auch von der Weiterbeschäftigung der BM1-Lernenden profitieren. In den betreffenden Betrieben wäre die Rekrutierung von geeigneten Fachkräften vom externen Arbeitsmarkt – statt der Weiterbeschäftigung der/des eigenen Lernenden – teurer als in den Betrieben ohne BM1. Allerdings verlassen Lernende mit BM1 ihren Lehrbetrieb nach Abschluss der Ausbildung etwas häufiger als andere Lernende, vermutlich weil sie auch an der FH studieren können.

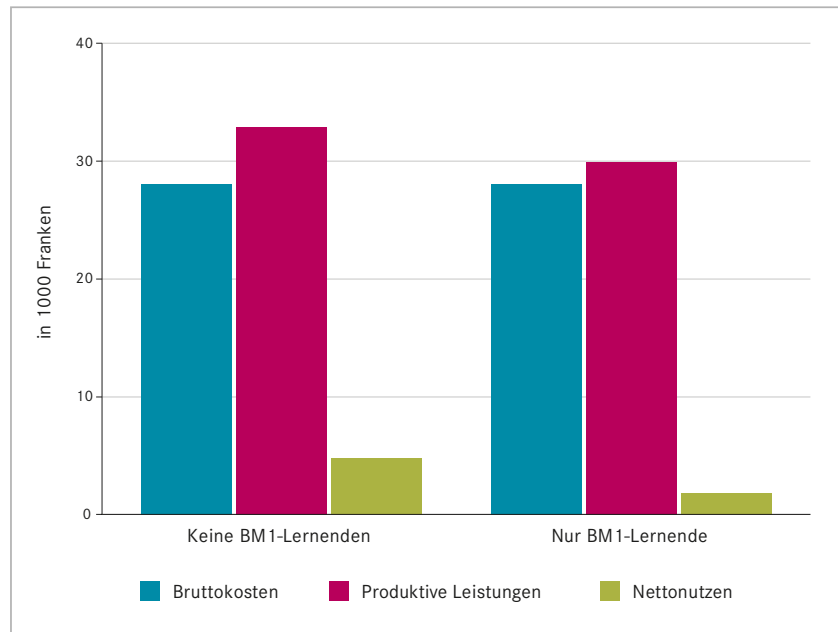


Abb. 6: Jährliche Bruttokosten, produktive Leistungen und Nettonutzen von EFZ-Lehrverhältnissen mit und ohne BM (Quelle: Gehret et al., 2025)

Insgesamt bedeutet die häufigere Abwesenheit der BM1-Lernenden eine moderate Belastung für die Lehrbetriebe. In vielen Berufen erzielen die Betriebe jedoch relativ hohe Nettonutzen, so dass mehr Spielraum für den Besuch der BM1 vorhanden ist. In Berufen mit Nettokosten besteht die Motivation der Betriebe oft darin, gute Lernende, die gemäss den Bedürfnissen des Betriebes ausgebildet wurden, nach der Lehre weiterzubeschäftigen. Die von BM-Lernenden zusätzlich erworbene Allgemeinbildung kann in Betrieben mit entsprechendem Qualifikationsbedarf auch ihre Produktivität als Fachkraft erhöhen. Dazu kommt die Möglichkeit, dank der BM1 besonders leistungsfähige Jugendliche anzusprechen. Die Resultate von Wilhelmi (2022) weisen in eine ähnliche Richtung: Die BM1 wird insbesondere in Branchen unterstützt, die sich durch ein überdurchschnittlich hohes Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen auszeichnen. Um die zusätzliche Stundenbelastung der BM1-Lernenden abzufedern, haben viele Kantone flexiblere Modelle eingeführt. In diesen findet beispielsweise bis zu einem Drittel des Unterrichts im Jahr nach Lehrabschluss statt, wodurch die Anwesenheit der Lernenden im Betrieb zunimmt (Leumann, 2019).

Weil die BM1 von der Zustimmung der Lehrbetriebe abhängt, hat die Bildungspolitik von Beginn an die BM2 etabliert, die von den Lernenden unabhängig von den Betrieben besucht werden kann, sofern sie die kantonalen Zulassungsbedingungen erfüllen. Die BM2 setzt ein EFZ voraus und dauert ein Jahr. Es gibt allerdings die Möglichkeit, sie in zwei Jahren berufsbegleitend zu absolvieren. Bei diesem Modell können die Betriebe dennoch eine unterstützende Rolle einnehmen, indem sie Lernende nach Lehrabschluss in Teilzeit (weiter-)beschäftigen und ihnen so den berufsbegleitenden Besuch der BM2 ermöglichen.

Kantonale Unterschiede und Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität

Die Kantone unterscheiden sich sowohl im Anteil der beruflichen Grundbildung an den Sekundarstufe-II-Ausbildungen wie auch in ihren BM-Quoten. Die kantonale BM-Quote schwankt zwischen unter 10 Prozent bis über 20 Prozent an allen Sekundarstufe-II-Abschlüssen, wie in Abbildung 7 vertikal auf der y-Achse abgelesen werden kann. Die höchsten Quoten weisen die Kantone Tessin, Schaffhausen und Zug auf, die niedrigsten Quoten Genf, Waadt und Basel-Stadt.

Die drei letztgenannten Kantone sind jene mit den höchsten Maturitätsquoten aus allgemeinen Mittelschulen, das heisst gymnasialen Maturitäten und Fachmaturitäten FM in der Schweiz, dargestellt auf der x-Achse in der Abbildung. Ein Zusammenhang mit der BM-Quote erscheint naheliegend, weil es sich bei allen Maturitätsabschlüssen um Abschlüsse der Sekundarstufe II handelt. Nur ausnahmsweise erwirbt jemand mehr als einen Typ von Maturitätsabschluss. Tatsächlich geht eine höhere Quote der gymnasialen Maturität und der FM im Durchschnitt mit einer tieferen BM-Quote einher, wobei dieser Zusammenhang nur schwach ausgeprägt ist (Korrelationskoeffizient = 0.115). Es finden sich auch Kantone, die bei beiden Quoten gleichzeitig einen hohen oder aber einen tiefen Wert aufweisen: Das Tessin schneidet bei beiden Quoten überdurchschnittlich ab und kommt auf eine Gesamtmaturitätsquote von 59 Prozent. Eine weitere Gruppe von Kantonen, die eine überdurchschnittliche Quote an gymnasialen Maturitäten und dennoch auch eine mindestens durchschnittliche bis überdurchschnittliche BM-Quote aufweisen, besteht aus Freiburg, Zug, Neuenburg, Basel-Land und dem Wallis. Auf unterdurchschnittliche Werte in beiden Dimensionen kommen vor allem Innerschweizer und Ostschweizer Kantone, sichtbar im linken unteren Quadranten der Abbildung. Insgesamt spricht der schwach ausgeprägte Zusammenhang zwischen Quote der gymnasialen Maturität/Fachmaturität und BM-Quote dafür, dass sie (noch) kaum in einem Konkurrenzverhältnis stehen, so dass zum Beispiel eine Erhöhung der BM-Quote nicht zulasten der gymnasialen Maturität und FM ginge.

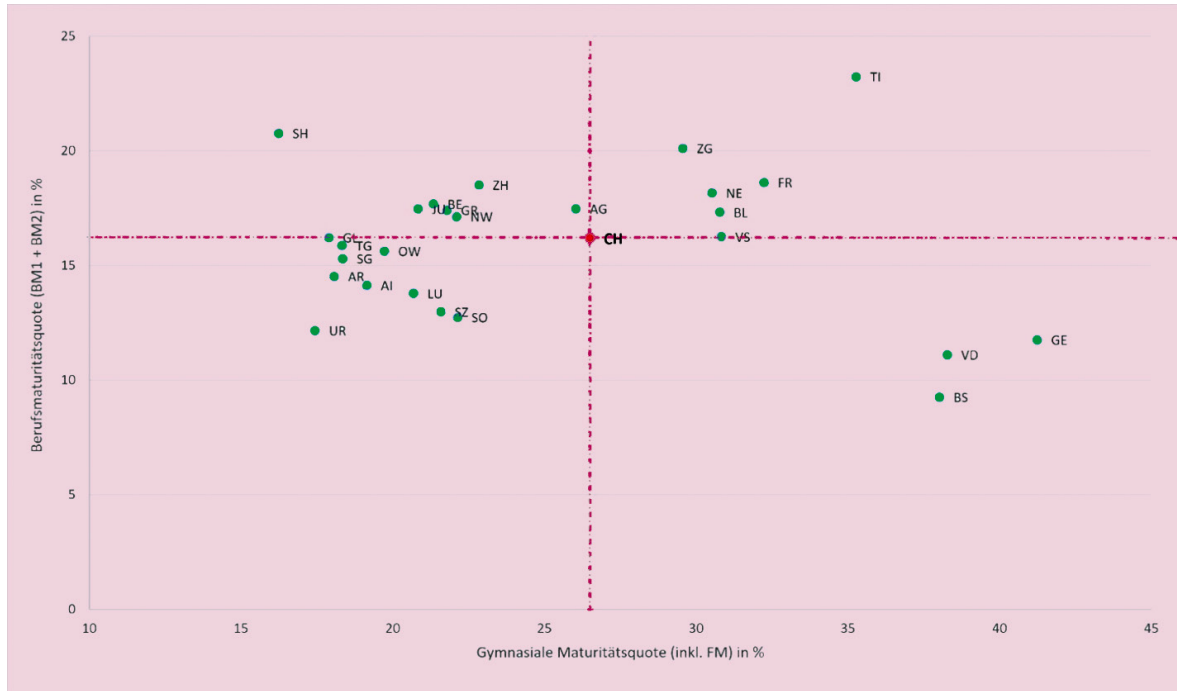


Abb. 7: BM-Quoten und Quoten der gymnasialen und Fach-Maturität nach Kanton (mittlere Nettoquoten 2020-2022).
Quelle: BFS (2023).

Die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der Kantone schlagen sich somit auf der Sekundarstufe II nicht nur in unterschiedlichen Kombinationen von Berufs- und Allgemeinbildung, sondern auch in unterschiedlichen Kombinationen von gymnasialen, Fach- und Berufsmaturitäten nieder. Eine weitere Folge unterschiedlicher Bildungssysteme, die in den Abbildungen nicht dargestellt ist, sind deutliche Unterschiede in den kantonalen Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II. Der Bildungsbericht (SKBF, 2024) weist darauf hin, dass Kantone mit hohen Quoten der gymnasialen Maturität unterdurchschnittliche Abschlussquoten aufweisen, dass diese Kantone also eine niedrigere Integrationsleistung erbringen. Auf die BM-Quote scheint dieser Zusammenhang hingegen nicht zuzutreffen. Unsere Analysen zeigen keine bzw. eine leicht positive Korrelation zwischen BM-Quote und Sekundarstufe-II-Abschlüssen im Alter von 25 Jahren. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Kantone mit höheren Anteilen an Berufsbildung auf der Sekundarstufe II sowohl eine höhere Abschlussquote wie eine höhere BM-Quote aufweisen.

Die kantonal unterschiedlichen BM-Quoten sind nicht zuletzt auf Unterschiede in den Aufnahmeverfahren für die verschiedenen Maturitätsschultypen zurückzuführen. In Tabelle 1 sind die Zulassungsbedingungen der Kantone für die beiden BM-Typen zusammengefasst. Es handelt sich um eine aktualisierte Darstellung der ausführlichen Beschreibung in Hänni et al. (2022, 2023).

Analog zu den Aufnahmeprüfungen in Gymnasium und FMS kennen einige Kantone eine Aufnahmeprüfung für die BM. Dieses Modell findet sich etwas häufiger für die Aufnahme in die BM1. Für die BM2 haben mehrere Kantone in den letzten Jahren die Prüfung (teilweise) ersetzt, indem zu einem Modell ge-

wechselt wurde, das Personen mit einem bestimmten Notendurchschnitt in der beruflichen Grundbildung einen prüfungsfreien Zugang ermöglicht. Beispielsweise müssen Personen mit mindestens Note 5 im Kanton Zürich (seit 2020) und im Kanton Luzern (seit dem Schuljahr 2023/24) keine Aufnahmeprüfung mehr für die BM2 absolvieren. Das Modell *Notendurchschnitt* ist auch häufig für die Zulassung zur BM1 anzutreffen, wobei sich der zu erreichende Notendurchschnitt hier auf die schulischen Leistungen in der Sekundarstufe I bezieht. Seltener werden als Zulassungsbedingung zur BM1 eine Empfehlung der abgebenden Schule und bei der BM2 das Bestehen eines Vorbereitungskurses oder ein Aufnahmegespräch verlangt.

	Zulassungsbedingungen BM 1	Zulassungsbedingungen BM2
Obligatorische Aufnahmeprüfung	AI, AR, GR, SH, SZ, SG, TG, ZH	AI, GE, GR
Notendurchschnitt	AG, BS, BL, FR, GE, GL, JU, LU, NE, NW, OW, SO, TI, UR, VD, VS	
Empfehlung der abgebenden Schule	BE, ZG	
Notendurchschnitt (teilweise inkl. Empfehlung der abgebenden Schule)		AG, AR, BS, BL, GL, JU, LU, NW, OW, SO, SG, SZ, TG, UR, VD, VS, ZH
Bestandener Vorbereitungskurs		BE, FR, NE
Obligatorisches Aufnahmegespräch		SH, TI, ZG

Tab. 1: Kantonale Zulassungsbedingungen zur BM1 und BM2 im Jahr 2024

Anmerkungen: Eigene Erhebung auf Basis der 2024 gültigen kantonalen BM-Verordnungen. Bei Unterschieden nach Fachrichtungen innerhalb eines Kantons wurde die häufigste Zulassungsbedingung kodiert. Abweichende Aufnahmebedingungen bestehen insbesondere bei der BM-Richtung Wirtschaft und Dienstleistungen für Absolvierende Kauffrau/-mann EFZ, Typ Wirtschaft. Bei Unterschieden nach Sek-I-Zug wurde die Zulassungsbedingung für Abgänger:innen des Sek-A-Niveaus kodiert. Appenzell Innerrhoden verfügt über keine eigene BM-Schule und wird nicht aufgeführt.

Bildungspolitisch bedeutsam ist die Frage, wie stark die unterschiedlichen Zulassungsbedingungen die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass Lernende während oder nach ihrer beruflichen Grundbildung eine BM besuchen bzw. erwerben. Diese Frage wurde von Hänni et al. (2022) untersucht. Für die BM1 zeigt Abbildung 8, dass die Wahrscheinlichkeit eines Eintritts in die BM beim Verfahren mit Notendurchschnitt höher liegt als bei einer Aufnahmeprüfung. Die Empfehlung der abgebenden Schule ist nicht mit mehr Eintritten, jedoch mit mehr erfolgreichen Abschlüssen verknüpft, wie im nächsten Unterkapitel dargestellt wird. Bei der BM2 liegen die Eintritte in Kantonen mit Aufnahmegespräch deutlich höher als in jenen mit Aufnahmeprüfung. Auch die Varianten Vorbereitungskurse und Notendurchschnitt sind mit mehr Eintritten und Abschlüssen verbunden, wenn auch in geringerem Ausmass.

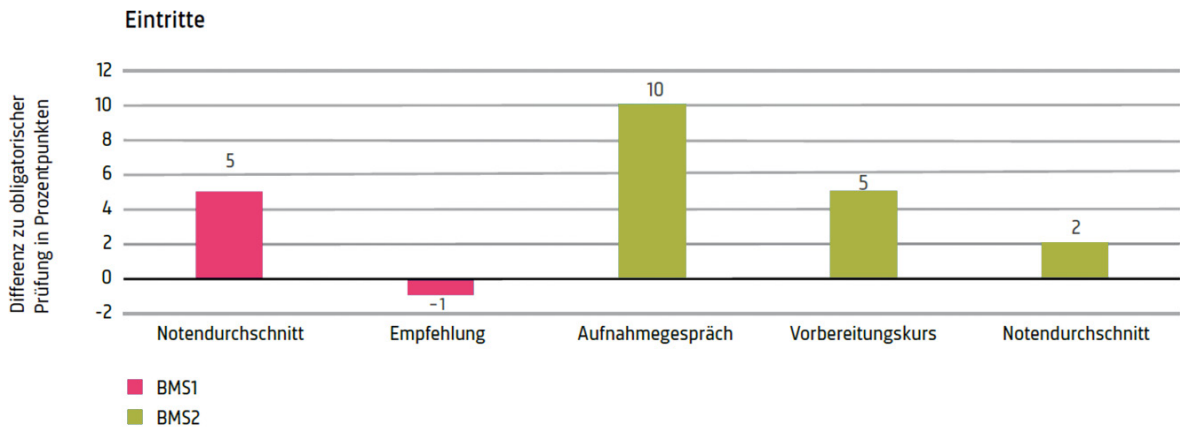


Abb. 8: Differenz der Wahrscheinlichkeit, in eine BM einzutreten, im Vergleich zu Kantonen mit obligatorischer Aufnahmeprüfung (Quelle: Hänni et al., 2023, S. 69).

Anmerkung: Die Zahlen stellen durchschnittliche marginale Effekte im Vergleich zu obligatorischen Aufnahmeprüfungen dar, unter Kontrolle des Geschlechts, der Nationalität, des Alters, des Schulniveaus auf Stufe Sek I sowie des Anforderungsprofils des EFZ-Berufs.

Die Resultate von Hänni et al. (2022) legen somit nahe, dass Aufnahmeprüfungen für die Eintritte in beiden BM-Typen die höchste Hürde darstellen. Allerdings ist bei allen auf Kantonsvergleichen beruhenden Resultaten in diesem Beitrag zu beachten, dass nur 26 Kantone und damit Beobachtungseinheiten vorliegen. Weil sich diese untereinander in vielen wichtigen Merkmalen unterscheiden, bilden die aufgezeigten Zusammenhänge keinen abschliessenden Beweis für Wirkungszusammenhänge. Dies bedeutet, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob Aufnahmegespräche die BM-Eintritte erhöhen oder ob die Kantone, die ein Verfahren mit Aufnahmegesprächen durchführen, aus anderen Gründen mehr Eintritte in die BM aufweisen.

Die in diesem Beitrag dargestellten Zahlen und Studien weisen trotz gewisser Forschungslücken deutlich darauf hin, dass Berufe, Betriebe und Kantone die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, mit der Lernende eine BM beginnen. Die Betriebe achten darauf, dass das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Ausbildung von Lernenden auch im Fall der BM1 tragbar ist. Da dies von ihren betrieblichen Rahmenbedingungen (z. B. Produktionsprozessen) und ihren Qualifikationsbedürfnissen abhängt, beeinflussen sie auch die BM-Anteile in den jeweiligen Lehrberufen. Die Berufe unterscheiden sich auch in den Qualifikationsbedürfnissen und -wegen, was sich darauf auswirkt, wie viele Lernende später an einer Fachhochschule studieren. Zudem sind die schulischen Strukturen in manchen Berufen besser auf die BM1 abgestimmt als in anderen. Schliesslich regeln die Kantone den Zugang zu beiden BM-Typen mit unterschiedlichen Verfahren und bieten die Berufsmaturitätsschulen sowie bestimmte Ausbildungsmodelle an, mit denen sie den Zugang zur BM zusätzlich strukturieren. Soll die BM als attraktives Ausbildungsgefäss erhalten beziehungsweise gar gefördert werden, müssen Betriebe, die in den Berufen massgeblichen OdA und die Kantone einbezogen werden, damit diese Akteure ihre Angebote und Massnahmen optimal aufeinander abstimmen.

4.3 Wer beginnt mit der BM? Merkmale der Jugendlichen

Die Wahrscheinlichkeit, mit einer BM zu beginnen, unterscheidet sich zwischen verschiedenen Gruppen von Jugendlichen. Am häufigsten untersucht worden sind in der bisherigen Forschung Unterschiede nach Sekundarschulniveau und Schulnoten, sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilie, die Rolle des Geschlechts und eines Migrationshintergrundes sowie von Aspirationen und Kosten-Nutzen-Überlegungen.

Sekundarschulniveau und Schulnoten

Ein zentraler Bestimmungsfaktor für den Beginn einer BM ist das Schulniveau auf der Sekundarstufe I. Sowohl die BM1 als auch die BM2 werden viel häufiger von Jugendlichen gewählt, die ein Sekundarschulniveau mit erweiterten Anforderungen besucht haben (Hänni et al., 2022; Jäpel, 2017; Kost, 2018). Anhand der Bildungsstatistikdaten des Bundesamtes für Statistik wurde errechnet, dass von den BM1-Lernenden 88 Prozent ein Sekundarschulniveau mit erweiterten Anforderungen und nur 4 Prozent ein Sekundarschulniveau mit Grundanforderungen besucht haben. Von den BM2-Lernenden stammen 83 Prozent aus Sekundarschulniveaus mit erweiterten Anforderungen und gut 10 Prozent aus dem Niveau mit Grundanforderungen. Da nur knapp 56 Prozent der Lernenden ein Sekundarschulniveau mit erweiterten Anforderungen besucht haben, sind diese in der Gruppe der BM-Lernenden stark übervertreten. Das bedeutet umgekehrt, dass Jugendliche aus Sekundarschulniveaus mit Grundanforderungen (gut 36 Prozent) nur sehr selten eine BM absolvieren. Wenn sie eine BM erwerben, geschieht dies etwas häufiger in Form einer BM2 anstatt einer BM1 (Trede et al., 2020).

Die möglichen Gründe für die starke Unterrepräsentation von Jugendlichen aus Sekundarschulniveaus mit Grundanforderungen sind bezüglich ihrer relativen Bedeutung noch kaum untersucht. Zu den naheliegenden Erklärungen zählt, dass Jugendliche aus Sekundarschulniveaus mit Grundanforderungen oft die nötigen Schulleistungen nicht erbringen, die für den Zugang zur BM bzw. deren erfolgreichem Abschluss nötig sind. Im Weiteren erlernen sie oft Ausbildungsberufe mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau. In diesen Berufen wird die BM1 von den Ausbildungsbetrieben wenig unterstützt. Zudem zeichnen sie sich meistens durch einen eher niedrigen Berufsschulanteil und folglich einer vergleichsweise geringen Ausrichtung auf schulisches Lernen aus, wodurch das Absolvieren weiterer Ausbildungen eher erschwert werden dürfte (Kriesi et al., 2022; Meyer & Sacchi, 2020). Und nicht zuletzt mangelt es dieser Gruppe von Jugendlichen oft an schulischem Selbstvertrauen (Stamm, 2016), so dass sie sich eine BM vermutlich nicht zutrauen.

Neben dem Schulniveau auf Sekundarstufe I spielen Mathematiknoten eine Rolle. Jugendliche, die eine BM1 beginnen, haben im Durchschnitt bessere Mathematiknoten als solche ohne BM1-Übertritt (Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015; Jäpel, 2017; Jüttler et al., 2021). In diesen Studien finden sich keine Hinweise, dass die Noten in der Lokalsprache relevant wären, wobei Kost (2018) in seinen Analysen anhand der TREE-Studie zum Schluss kommt, dass gute Lesekompetenzen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, einen BM-Abschluss zu erlangen.

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft bezieht sich auf den sozioökonomischen Hintergrund der Herkunftsfamilie. Sie wird anhand der Bildung, des Berufs und des Einkommens der Eltern gemessen. Zahlreiche Studien belegen, dass Jugendliche aus sozioökonomisch gut gestellten Elternhäusern bessere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen als gleich leistungsstarke Jugendliche aus weniger gut situierten Elternhäusern (bspw. Buchmann et al., 2016; Glauser, 2015; Becker & Schoch, 2018). Dies wird meist damit erklärt, dass Jugendliche und Eltern mit hohem sozioökonomischem Status höhere Bildungsaspirationen haben und deshalb mehr Ressourcen in den Bildungserfolg ihrer Kinder investieren. Die Eltern sind mit dem gymnasialen Weg vertraut und schätzen das Misserfolgsrisiko und die Ausbildungskosten geringer ein als Eltern mit tieferem sozioökonomischem Status (Kriesi & Leemann, 2020).

Die meisten Untersuchungen, welche die Rolle der sozialen Herkunft für die BM untersuchen haben, beziehen sich auf den Übertritt in eine BM1. Sie zeigen, dass sich die soziale Herkunft nicht oder nur relativ unbedeutend auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, dass Berufslernende eine BM absolvieren. Die Studien, die bedeutende Effekte finden, kontrollieren nur unvollständig für die schulischen Leistungen in Form von Schulnoten (Hänni et al., 2022; Kost, 2018) und das besuchte Sekundarschulniveau (Falter, 2012). Gemäss Hänni et al. (2022) haben Personen mit tertiär gebildeten Eltern auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, mit einer BM2 zu beginnen. Wegen der fehlenden Kontrolle der Schulleistungen bleibt allerdings unklar, ob es sich hier um einen direkten Effekt der sozialen Herkunft handelt, oder ob sich die soziale Herkunft indirekt über die Schulleistungen auswirkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die soziale Herkunft auf den Übertritt Berufslernender in eine BM in erster Linie indirekt auswirkt: Kinder aus sozioökonomisch gut gestellten Elternhäusern erbringen im Durchschnitt bessere Schulleistungen und haben bessere Chancen, ein Sekundarschulniveau mit erweiterten Anforderungen zu besuchen. Folglich erlernen sie häufiger Ausbildungsberufe mit hohen Anforderungen, die mit höheren BM-Quoten einhergehen. Ergebnisse von Imdorf (2016) und Falter und Wendelspiess (2016) legen zudem nahe, dass sich die BM für junge Männer aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischem Status als Alternative zur gymnasialen Maturität etabliert hat.

Geschlecht und Migrationshintergrund

Bezüglich des Geschlechts zeigen sich Unterschiede zwischen der BM1 und der BM2. Die BM1 wird deutlich häufiger von jungen Männern absolviert. Junge Frauen sind hingegen bei den gymnasialen Maturitäten übervertreten (Becker & Glauser, 2018; Hänni et al., 2022; Jäpel, 2017). Bei der BM2 zeigen sich keine Geschlechterunterschiede, sie wird etwa gleich häufig von jungen Frauen und Männern begonnen.

In der Bildungsforschung wird oft der Frage nachgegangen, ob Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbare Bildungschancen haben. Vor allem Jugendliche aus Südeuropa, aus Balkanländern, Afrika oder Südamerika sind in Mittelschulen und anspruchsvollen Berufslehren unter- und in Berufs-

lehren mit geringen Anforderungen übervertreten. Ein grosser Teil dieser Unterschiede lässt sich mit der sozialen Herkunft, den Schulleistungen und dem besuchten Sekundarschulniveau erklären. Werden diese Faktoren kontrolliert, lassen sich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund keine bedeutenden Unterschiede mehr feststellen bezüglich der Wahrscheinlichkeit, eine BM zu beginnen (Glauser, 2015; Hänni et al., 2022).

Kosten- und Nutzenüberlegungen und Aspirationen

Der Entscheid für eine BM hängt auch mit Kosten- und Nutzeinschätzungen zusammen, wie Studien von Jäpel (2017) und Becker und Glauser (2018) aufzeigen. Der Nutzen bezieht sich auf die wahrgenommene Möglichkeit, einen gut bezahlten und angesehenen Beruf zu erlernen, der mit einem geringen Risiko für Statusverlust und Arbeitslosigkeit einhergeht. Die Kosten bestehen aus dem vermuteten Aufwand, den monetären Kosten und dem Misserfolgsrisiko. Dazu gehören beispielsweise die zeitliche Belastung durch die zusätzlichen Prüfungen, die vorbereitet werden müssen, bei der BM2 der fehlende Lohn im BM-Jahr beziehungsweise die Lohneinbusse bei einer berufsbegleitenden BM. Jugendliche, die der BM einen grösseren Nutzen zuschreiben als einem EFZ ohne BM bzw. einer GM, beginnen signifikant häufiger mit einer BM1. Zudem wählen Jugendliche eher eine BM als nur ein EFZ, wenn sie hohe Berufsaspirationen haben oder eine BM als notwendig erachten, um ihren Wunschberuf zu erreichen (Jäpel, 2017; Kost, 2018).

4.4 Wer schliesst die BM ab?

In diesem Abschnitt gehen wir der Frage nach, von welchen Faktoren es abhängt, ob eine begonnene BM erfolgreich abgeschlossen wird. Uns sind nur zwei Studien bekannt, die diese Frage untersucht haben. Beide beruhen auf den längsschnittlichen Bildungsstatistikdaten LABB des Bundesamtes für Statistik (Hänni et al., 2022; Trede et al., 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass bis zu einem Drittel der Jugendlichen, die eine BM1 beginnen, diese nicht abschliessen – entweder weil sie die BMS vorzeitig abbrechen, oder weil sie die Abschlussprüfungen nicht bestehen. Bei der BM2 sind die Misserfolgsquoten tiefer und liegen zwischen 13 Prozent und 16 Prozent. Die eher geringe Abschlussquote bei der BM1 dürfte verschiedene Gründe haben. Erstens ist die ausbildungsbegleitende BM anspruchsvoll und zeitintensiv, da die Jugendlichen die BM neben der regulären Berufsausbildung absolvieren und damit doppelt belastet sind. Sie müssen deutlich mehr Schulstoff bewältigen und Prüfungen vorbereiten als Lernende ohne BM1. In Berufen, in denen die BM1 eher selten absolviert wird, ist zudem der Unterricht an der Berufsfachschule, in den üK und der BM zeitlich nicht immer aufeinander abgestimmt, so dass der BM-Unterricht bei Terminkollisionen verpasst wird. Zweitens bedeuten Lehrvertragsauflösungen meistens auch das Ende der Berufsmaturitätsschule. Hohe Belastung und Lehrvertragsauflösungen führen dazu, dass ein Teil der Jugendlichen die begonnene BM vorzeitig abbricht und gar nie zu den Schlussprüfungen antritt. Gemäss den Zahlen von Trede et al. (2020) hat vom Drittel der BM1-Lernenden, das die BM1 nicht abgeschlossen hat, eine Mehrheit die BMS vorzeitig abgebrochen. 5 Prozent haben die Abschlussprüfung nicht bestanden.

Von den BM2-Absolvierenden haben 12 Prozent die BMS vorzeitig beendet und 4 Prozent die Abschlussprüfung nicht bestanden.

Der erfolgreiche Abschluss der BM1 hängt mit individuellen und strukturellen Faktoren zusammen. Schüler:innen aus Sekundarschultypen mit erweiterten Anforderungen, die einen Ausbildungsberuf mit eher hohen schulischen Anforderungen erlernen, die tertiär gebildete Eltern sowie das Schweizer Bürgerrecht besitzen, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, die BM1 erfolgreich abzuschliessen. Die kantonalen Zugangsregelungen zur BM spielen zudem nicht nur für den Zugang eine Rolle (siehe Abschnitt 4.2), sondern auch für die Abschlusswahrscheinlichkeit. Die höchsten Chancen auf einen erfolgreichen BM1-Abschluss haben Lernende aus Kantonen, in denen der Zugang zur BM von den erreichten Noten der Sekundarschule abhängt (siehe Abbildung 9). Die geringste Chance haben Lernende aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung (Hänni et al., 2022). Zudem stehen die grossen Unterschiede in der Erfolgswahrscheinlichkeit zwischen Ausbildungsberufen ins Auge, wie Abbildung 10 illustriert: Während beispielsweise bei den angehenden Laborant:innen der untersuchten Kohorte 80 Prozent die BM1 erfolgreich abschlossen, waren es bei den Polymechniker:innen und Elektroinstallateur:innen nur gut die Hälfte (Trede et al, 2020).

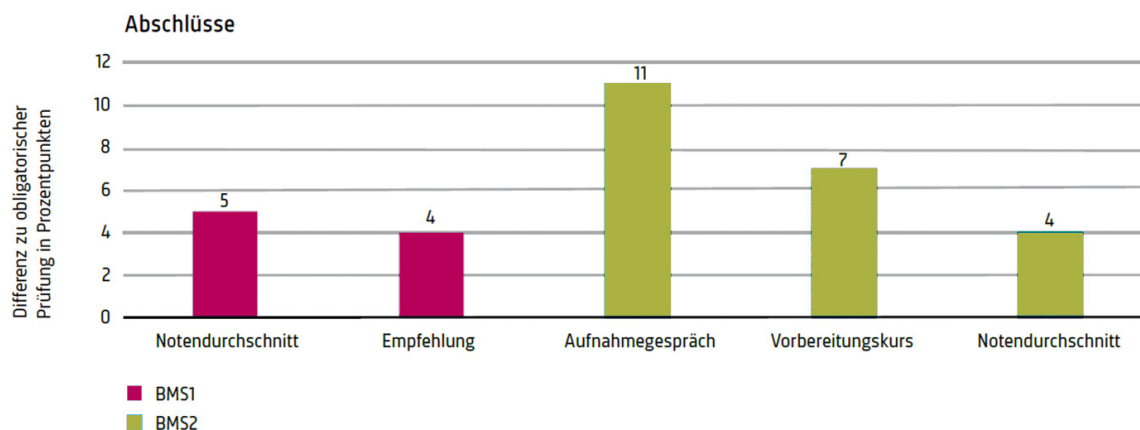


Abb. 9: Differenz bei den BM-Abschlüssen im Vergleich zu Kantonen mit obligatorischer Aufnahmeprüfung in Prozentpunkten (Quelle: Hänni, Kriesi & Neumann 2023, S. 69).

Anmerkung: Die Zahlen stellen durchschnittliche marginale Effekte im Vergleich zu obligatorischen Aufnahmeprüfungen dar, unter Kontrolle des Geschlechts, der Nationalität, des Alters, des Schulniveaus auf Stufe Sek I sowie des Anforderungsprofils des EFZ-Berufs.

Die Ergebnisse von Hänni et al. (2022, 2023) zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses der BM2 grösser ist für Personen, die einen Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen besucht und eine Berufsausbildung mit hohen schulischen Anforderungen absolviert haben. Zudem ist die Erfolgchance für eine BM2, gleich wie für eine BM1, in Kantonen mit obligatorischer Zugangsprüfung am geringsten.

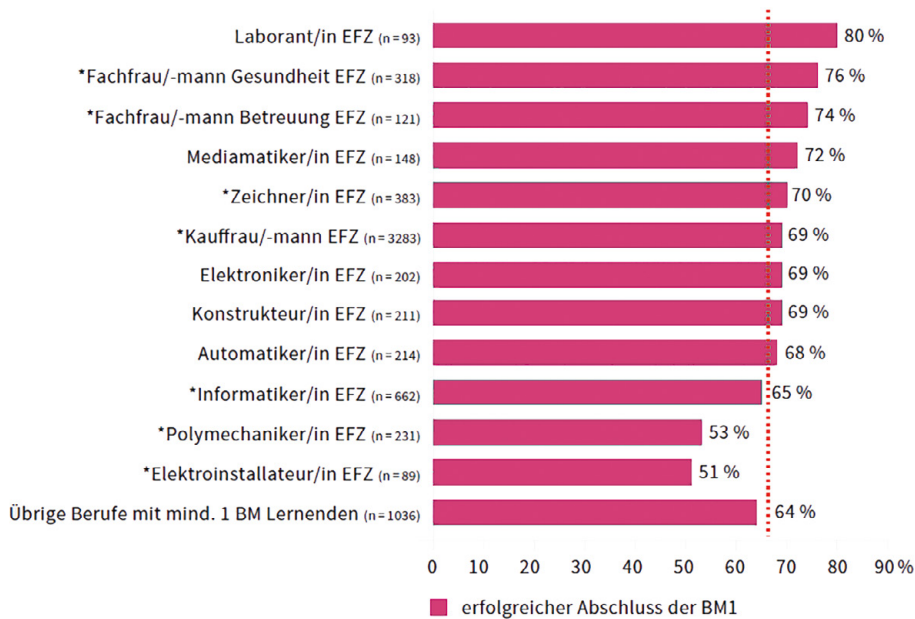


Abb. 10: Erfolgsquoten BM nach Beruf (Quelle: Trede et al. 2020, S. 11).

4.5 Zusammenfassung

Im Durchschnitt ergänzen ca. 23 Prozent der Lernenden das EFZ mit einer BM – davon knapp 47 Prozent mit einer BM1 und gut 53 Prozent mit einer BM2. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen, die mit einer BM1 beginnen, schliessen diese erfolgreich ab. Bei den BM2-Abschlüssen liegen die Abschlussquoten bei ca. 85 Prozent. Obwohl die BM formal allen EFZ-Lernenden offensteht, ist die Wahrscheinlichkeit, eine BM zu erwerben, sehr ungleich verteilt. Sie hängt vom Ausbildungsberuf, Ausbildungsbetrieb, Wohnkanton und von der schulischen Vorbildung ab. Die BM-Quoten unterscheiden sich deutlich zwischen den Kantonen und die Abschlüsse konzentrieren sich stark in einigen wenigen Berufen. Zu den Ursachen für Berufsunterschiede gehört die unterschiedliche Zusammensetzung der Lernenden als auch die unterschiedliche Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, die BM1 zu unterstützen. Längst nicht alle Betriebe sind bereit, ihren Lernenden die BM1 zu ermöglichen. Weil BM1-Lernende im Betrieb einen zusätzlichen Tag fehlen, ist der Nutzen für die Betriebe geringer als bei Lernenden ohne BM1. Die BM zielt in erster Linie auf schulisch starke Lernende ab. Dies spiegelt sich darin, dass sie vor allem von Jugendlichen aus Sekundarschultypen mit erweiterten Anforderungen absolviert wird. Zudem entscheiden sich mehr junge Männer als Frauen für eine BM. Letztere sind hingegen in den allgemeinbildenden Mittelschulen übervertreten.

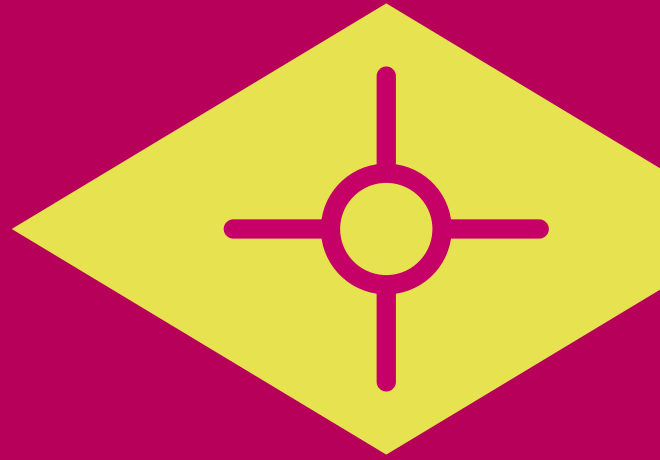
Die BM-Quote stagniert gemessen an den EFZ-Abschlüssen seit mehr als zehn Jahren. Vor dem Hintergrund der steigenden Nachfrage des Arbeitsmarktes nach Personen mit Hochschulabschlüssen (Kriesi & Leemann, 2020) stellt sich die Frage, ob die Schweiz mittelfristig genügend Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung ausstattet. Auf der Ebene der Bildungspolitik herrscht weitgehend Konsens, dass die Gymnasialquote nicht weiter erhöht

werden soll. Als Zubringer für mehr Hochschulzugangsberechtigungen käme damit in erster Linie die BM in Frage (Kriesi et al., 2022). Ihre Bedeutung sollte nicht unterschätzt werden. Da die BM die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung sicherstellt, trägt sie entscheidend dazu bei, dass die berufliche Grundbildung in der Schweiz ihre dominante Stellung beibehalten kann.

Literatur

- ▶ Becker, G. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(supplement), 9–49.
- ▶ Becker, R. & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 44(1), 9–33.
- ▶ Becker, R. & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität: Empfehlungen des SWR. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- ▶ Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.). *Models of secondary education and social inequality – An international comparison* (S. 111–128). Cheltenham und Northampton: Edward Elgar Publishing.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2023). Maturitätsquote nach Wohnkanton. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/28905348> [01.04.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024). Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II – Daten des Indikators: Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.31465387.html> [17.03.2025].
- ▶ Falter, J. M. (2012). Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology/Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38(2).
- ▶ Falter, J. M. & Wendelspiess, F. (2016). Professional baccalaureate as inequality reducing measure? In: K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.), *Transitions in Youth and Young Adulthood: Results from the Swiss TREE Panel Study* (S. 183–207). Zürich: Seismo.
- ▶ Gehret, A., Kuhn, A. & Schweri, J. (2025). Lohnt sich die Ausbildung von Lernenden? Kosten, Nutzen und Ausbildungsqualität aus Sicht der Betriebe 2025. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung.
- ▶ Glauser, D. (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden: Springer.
- ▶ Hänni, M., Kriesi, I. & Neumann, J. (2022). Entry into and Completion of Vocational Baccalaureate School in Switzerland: Do Differences in Regional Admission Regulations Matter? *Education Sciences*, 12(3), 188.
- ▶ Hänni, M., Kriesi, I. & Neumann, J. (2023). Welche Rolle spielen Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? In: R. J. Leemann & E. Makarova (Hrsg.). *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie* (S. 67–71). Bern: Akademien der Wissenschaft Schweiz.
- ▶ Imdorf, C., Koomen, M., Guegnard, C. & Murdoch, J. (2016). Erleichtern berufsfeldorientierte Mittelschulen den Hochschulzugang für Jugendliche aus hochschulbildungsfernen Milieus? Eine geschlechtersensible Analyse im französisch-schweizerischen Vergleich. In: I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath & B. Riegraf (Hrsg.). *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung* (S. 20–52). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- ▶ Jäpel, F. (2017). Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. Bern: Haupt.
- ▶ Jüttler, A., Schumann, S., Neuenschwander, M. P. & Hofmann, J. (2021). General or vocational education? The role of vocational interests in educational decisions at the end of compulsory school in Switzerland. *Vocations and Learning*, 14, 115–145.
- ▶ Kost, J. (2018). Erreichte und verpasste Anschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II (Vol. 47). Bielefeld: wbv Media.
- ▶ Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. & Schweri, J. (2022). Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potenziale. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung.
- ▶ Kriesi, I. & Leemann, R. (2020). Tertiärisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. *Swiss academies communications*, 15(6).
- ▶ Leumann, S. (2019). Zulassungspraktiken und Flexibilisierung der Berufsmaturität. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung.

- ▶ Meyer, T. & Sacchi, S. (2020). Wie viel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischem Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderband Berufe und Soziale Ungleichheit, 105–134.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022). *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2022*. Bern: SBFI.
- ▶ Stamm, M. (2016, 15. August 2016). Die Realschule ist keine Restschule! *Aargauer Zeitung / Nordwestschweiz*, 16.
- ▶ Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schwenk, J. & Kriesi, I. (2020). *Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale*. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung.
- ▶ Wilhelmi, B. (2022). *Betriebliche Ausbildungsstrategien zur Berufsmaturität 1*. TREE Working Paper Series 6.



5 Lernende in der Berufsmaturität

Anina Lauber und Michael Jöhr

5 Lernende in der Berufsmaturität

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick zu den Besonderheiten der Berufsmaturität BM innerhalb der schweizerischen Berufsbildungslandschaft. Zu Beginn werden die verschiedenen Ausrichtungen der BM und die kantonalen Umsetzungen thematisiert. Anschliessend werden Eckwerte und Trends in Bezug auf die lehrbegleitende BM1 und die im Anschluss an die berufliche Grundbildung erfolgende BM2 beleuchtet. Darüber hinaus wird auf betriebliche und vollzeitschulische beruflichen Grundbildung mit BM eingegangen sowie die Situation an privaten und öffentlichen BM-Lehrgängen beleuchtet. Besonders im Fokus stehen Porträts von BM-Lernenden, die mit ihren individuellen Geschichten und Werdegängen die Erläuterungen ergänzen und konkretisieren.

Praxistransfer

- BM1-Lernende (durch ihre Lehre) und häufig auch BM2-Lernende (in Nebenjobs) sind beruflich eingebunden. Dies erfordert von den BM-Lehrpersonen Verständnis für deren Lebenssituation und eine gewisse Rücksichtnahme bezüglich Arbeitslast, Hausaufgaben und Tests.
- BM1- und BM2-Lernende befinden sich in unterschiedlichen Lebens- und Lernsituationen. So sind etwa BM2-Lernende meist etwas älter als BM1-Lernende, verfügen über mehr Berufserfahrung und arbeiten oft selbstständiger. Diese Eigenheiten haben Einfluss auf die Beziehungsarbeit und die Unterrichtsgestaltung und sollen von den Lehrpersonen bedacht werden.
- Bei den BM1-Lernenden ist die BM-Ausrichtung aufgrund ihres Berufes meist vorgegeben, während BM2-Lernende die BM-Ausrichtung in der Regel frei wählen können. Daher sind BM2-Klassen hinsichtlich der beruflichen Hintergründe meist heterogener als die BM1-Klassen. Die Einbindung der beruflichen Ressourcen wird dadurch herausfordernder.

5.1 Ausrichtungen der Berufsmaturität

Die Berufsmaturität BM ist eine erweiterte Allgemeinbildung, die als Ergänzung zum Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis EFZ erworben werden kann und in fünf BM-Ausrichtungen angeboten wird (SBFI, 2025; siehe Beitrag 1). Die Anzahl der BM-Abschlüsse variiert stark zwischen den einzelnen Ausrichtungen, wie Tabelle 1 verdeutlicht.

BM-Ausrichtung	Eidg. BM-Zeugnisse			Prozentualer Anteil
	Männer	Frauen	Total	
Total	6981	6158	13139	100
BM Technik, Architektur, Life Sciences, TALS	2872	506	3378	25.7 %
BM Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft, WD-W	2608	2426	5034	38.3 %
BM Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen, WD-D	474	392	866	6.6 %
BM Gestaltung und Kunst, ARTE	288	500	788	6 %
BM Natur, Landschaft und Lebensmittel, NLL	106	74	180	1.4 %
BM Gesundheit und Soziales, GESO (Typ Gesundheit, GESO-G oder Typ Soziales, GESO-S)	633	2260	2893	22 %

Tab. 1: Berufsmaturitätsabschlüsse 2023 nach Ausrichtung und Ausbildungsart (BFS, 2025)

Wird eine BM1 absolviert, ist die Ausrichtung aufgrund des gewählten Berufes meist vorgegeben. Teilweise kann aber zwischen mehreren Optionen gewählt werden. Für gewisse Berufe liegt die Zuteilung auf der Hand. So besuchen Fachpersonen Gesundheit die BM-Ausrichtung GESO-G, während Kaufleute mit integrierter BM die Ausrichtung WD-W absolvieren. Dass für andere Berufe mehr als eine Ausrichtung in Frage kommt, hat in der Regel mit dem Profil des Berufs zu tun, das Aspekte abdeckt, die nicht eindeutig einer einzelnen Ausrichtung entsprechen. Da die Kantone regeln, welcher Beruf mit welchen BM1-Ausrichtungen kombiniert werden darf und welche Schule welche Ausrichtungen anbietet, gibt es regionale Unterschiede. Im Kanton Bern etwa haben Lernende Mediamatiker:in EFZ die Wahl zwischen einer BM TALS oder einer BM WD-D, in den Kantonen Thurgau und Zürich hingegen werden ihnen zusätzlich eine BM WD-W und eine BM ARTE angeboten. Köch:innen EFZ absolvieren in Bern eine BM WD-D und im Thurgau eine BM NLL oder eine BM GESO-G. Anders als bei der BM1 können die Lernenden der BM2 die Ausrichtung frei wählen, wobei mehrheitlich eine zum EFZ-Abschluss passende Ausrichtung gewählt wird. Je nach Lehrgang sind zusätzliche Auflagen zu erfüllen.

Nicht alle Kantone bieten jede BM-Ausrichtung an. In Luzern beispielsweise gibt es keine BM1 mit der Ausrichtung NLL, diese Ausrichtung kann dort nur als BM2 absolviert werden. In Uri kann neben der BM1 WD-W keine weitere BM1-Ausrichtung besucht werden, bei der BM2 werden nur die Ausrichtungen BM TALS und BM GESO angeboten. Je nach Kanton werden alternativ auch in der BM1 vom Berufsfeld abweichende Ausrichtungen angeboten oder es wird der Besuch der BM1 in einem anderen Kanton ermöglicht. Während die BM1 in der Regel im Kanton des Lehrbetriebs absolviert wird, wird die BM2 gewöhnlich im Wohnkanton besucht. Falls eine ausserkantonale BM2 gewünscht ist, muss zur Kostenübernahme beim Wohnkanton eine Bewilligung eingeholt werden. So werden diese Kosten bspw. im Kanton Bern nur dann übernommen, wenn die BM-Ausrichtung oder das Modell (Vollzeit/Teilzeit) im Kanton nicht angeboten wird, der Berufsfachschulunterricht bereits ausserkantonale besucht wurde und die BM2 direkt im Anschluss absolviert wird oder wenn «wichtige persönliche Gründe» (Kanton Bern, 2025a) vorliegen. Es obliegt auch den Kantonen und den jeweiligen Schulen, Spezialausbildungsgänge wie eine bilinguale BM oder eine BM mit SOL-Anteilen anzubieten.

5.2 Berufsmaturität: lehrbegleitend oder nach EFZ-Abschluss

Die BM kann entweder parallel zur Berufsausbildung (BM1) oder nach deren Abschluss in Teilzeit- oder Vollzeitlehrgängen (BM2) absolviert werden. Lernende, die die BM1 absolvieren, besuchen zusätzlich zum regulären berufskundlichen Unterricht BKU an der Berufsfachschule Unterricht in den Berufsmaturitätsfächern.¹ Für die betriebliche Bildung bedeutet dies, BM1-Lernende aufgrund der zusätzlichen Unterrichtsstunden bis zu einem Tag weniger pro Woche im Lehrbetrieb verbringen. Auf den schulischen Teil der beruflichen Grundbildung wirkt sich der Besuch der BM1 insofern aus, als dass die Lernenden vom allgemeinbildenden Unterricht ABU dispensiert sind. Auch im Fach Sport kann es zwischen dem EFZ und dem EFZ mit BM1 zu Abweichungen kommen (siehe Beitrag 17). Unabhängig davon, ob die BM lehrbegleitend oder nach Abschluss des EFZ erworben wird, sind die zu erreichenden Kompetenzen identisch. Bei der Implementierung der BM in den 90er-Jahren und in den Folgejahren dominierte die BM1. Seit mehreren Jahren kann jedoch beobachtet werden, dass die Anzahl der BM2-Abschlüsse deutlich ansteigt, während der Anteil der Personen, die eine BM1 absolvieren, kontinuierlich abnimmt. Fielen im Jahre 2004 noch 66 Prozent aller BM-Abschlüsse auf die BM1 (Fitzli, Fontana, Habermacher & Kobel, 2015), waren es im Jahre 2024 noch gerade 47.6 Prozent (BFS, 2025). Dabei gibt es grosse Unterschiede zwischen den BM-Ausrichtungen, wie Tabelle 2 verdeutlicht.

¹ In kaufmännischen Berufen wird abweichend davon das Modell des «integrierten Berufsmaturitätsunterrichts» (Gonon, 2013, S. 126) verfolgt (siehe Beitrag 8).

BM-Ausrichtung	Eidg. Berufsmaturitätszeugnisse		Anteile pro Ausrichtung in %
Alle Ausrichtungen	13 139		100 %
BM1	6256		47.6 %
BM2	6883		52.4 %
BM Technik, Architektur, Life Sciences	3378		100 %
BM1	1792		53 %
BM2	1586		47 %
BM Wirtschaft und Dienstleistungen	5900		100 %
BM1	3514		59.6 %
BM2	2386		40.4 %
BM Gestaltung und Kunst	788		100 %
BM1	319		40.5 %
BM2	469		59.5 %
BM Natur, Landschaft und Lebensmittel	180		100 %
BM1	44		24.4 %
BM2	136		75.6 %
BM Gesundheit und Soziales	2893		100 %
BM1	587		20.3 %
BM2	2306		79.7 %

Tab. 2: BM-Abschlüsse 2024 nach Ausrichtung und Ausbildungsart (BFS, 2025)

Interessanterweise beabsichtigt rund ein Viertel aller Neulernenden, parallel zur Berufslehre die BM1 zu absolvieren (gfs.bern, 2023). Effektiv treten dann deutlich weniger in einen BM1-Lehrgang ein. Als häufigste Gründe gegen eine BM1 wird die Absicht genannt, die BM erst nach Abschluss der Berufsbildung erlangen zu wollen sowie generell fehlendes Interesse an der BM. Zudem wollen Lernende oftmals die Doppelbelastung EFZ-BM vermeiden. So wird von rund 20 Prozent aller Neulernenden deshalb keine BM1 aufgenommen, da dies «zu viel Stress» (ebd., S. 28) bedeuten würde. Auch die Lehrbetriebe spielen in der Entscheidungsfindung zur BM1 eine Rolle, denn diese müssen die Aufnahme einer BM1 erlauben. In einigen Gewerben sind die Rahmenbedingungen für eine BM1 schwieriger, was dazu führen kann, dass sich der Lehrbetrieb gegen eine BM1 ausspricht. Gemäss Nahtstellenbarometer gaben jedoch im Jahre 2023 nur 3 Prozent der Befragten an, aufgrund des Arbeitgebers keine BM1 aufgenommen zu haben (gfs.bern, 2023). Dies deckt sich mit der Einschätzung von Wolter, dass nur in Einzelfällen Betriebe den Jugendlichen den Zugang zur BM1 verwehren – «und

wenn, dann vielleicht aus der Erfahrung, dass dieser Weg sehr hohe Ansprüche stellt und das Abbruchrisiko im EFZ dann zu hoch ist» (Fleischmann, 2023). Obwohl die Organisationen der Arbeitswelt und damit die Betriebe konsequent hinter der BM stehen, stellt sich für die betroffenen Betriebe bei der BM1 nicht selten die Frage nach dem konkreten betrieblichen Nutzen (Gonon, 2013; siehe Beitrag 4).

Luna Semadeni

26 Jahre, Gestalterin Werbetechnik EFZ, BM2 Gestaltung und Kunst ARTE am Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern

Ich bin in der gestalterischen Welt zu Hause. Diese habe ich über einige Umwege entdeckt, denn ich entschied mich zunächst für das Gymnasium mit Schwerpunkt Wirtschaft und Recht. Dieser Schwerpunkt hatte damals den Ruf, ein Auffangbecken für diejenigen zu sein, die noch nicht genau wissen, was sie wollen. Auf mich jedenfalls hat dies zugetroffen. Schon bald merkte ich aber, dass dies nicht zu mir passt und ich wechselte zur Fachmittelschule Gesundheit. Diese habe ich jedoch nach einer Weile auch abgebrochen. Zwei Praktika als Kleinkinderbetreuerin und ein Sprachaufenthalt in Irland halfen mir, meine Interessen zu schärfen. Ich realisierte, dass ich in den kreativen Bereich will. Eine Lehrstelle im gestalterischen Bereich zu finden, ist jedoch anspruchsvoll. Um bessere Chancen zu haben, absolvierte ich den gestalterischen Vorkurs in Olten und anschliessend den Vorkurs+. Dies ist ein zusätzliches Jahr mit viel Selbststudium und kreativer Arbeit. Es war absolut fantastisch! Ich konnte mich kreativ ausleben und der Kurs hat mir eine solide Grundlage für meine gestalterische Ausbildung gegeben. Es war auch schön, andere künstlerisch-gestalterisch interessierte Menschen kennenzulernen und mit ihnen unterwegs zu sein. Nach diesen zwei Jahren habe ich meine Lehre als Gestalterin Werbetechnik EFZ begonnen und vier Jahre später abgeschlossen. Der Beruf hat mir gefallen, ich habe aber im Verlauf der Lehre gemerkt, dass ich mich dort nicht langfristig sehe.

Deshalb besuche ich zurzeit die BM2 Gestaltung und Kunst ARTE in Luzern, denn die BM ist nach der Berufslehre der nächste logische Schritt. Der Wechsel von der praktischen Arbeit, wo ich den ganzen Tag auf den Beinen gestanden bin, zur Schule, war gewaltig. Aber ich geniesse es, denn ich gehe sehr gerne zur Schule. Und ich finde es super, mit inspirierenden Lehrpersonen und motivierten Mitschüler:innen in einem kreativen Umfeld zu arbeiten. Besonders das Fach Bildnerisches Gestalten gefällt mir. Hier arbeiten wir oft an Projekten, in denen ich meine Kreativität ausleben kann. Die BM ist anspruchsvoll, aber ich weiss, dass sie mir viele Türen öffnen wird. Mathe bleibt eine Hürde, aber mit Geduld und Unterstützung meiner Lehrpersonen schaffe ich das auch.

Nach der BM möchte ich Multimedia Production an der FH Graubünden studieren. Der Studiengang ist vielseitig und gibt mir die Möglichkeit, meine kreativen Interessen mit praktischen Fähigkeiten zu verbinden. Und ich weiss, dass mit diesem Studiengang die Chancen auf dem Arbeitsmarkt gut sind. Ich habe zwar lange von einem Studium in Illustration oder Animation geträumt, werde dies aber nicht in Angriff nehmen, weil mir die Zukunftsaussichten viel zu unsicher sind. Ich bin gespannt, wohin mich mein Weg nach der FH führen wird. Vielleicht in den Journalismus, in die Moderation oder in ein anderes kreatives Feld. Was auch immer kommt, ich freue mich darauf, weiterzulernen und daran zu wachsen.



Die Anzahl der BM-Abschlüsse dürfte in Zukunft ansteigen, denn das Bundesamt für Statistik BFS rechnet mit einer generellen Zunahme der Maturitätsabschlüsse aufgrund der hohen Geburtenzahlen zwischen 2003 und 2020. Auch künftig wird wohl die BM2 deutlich stärker wachsen als die BM1. So wird prognostiziert, dass zwischen 2024 und 2033 die BM1 um 16 Prozent zunehmen wird und die BM2 um rund 30 Prozent (BFS, 2024b).

Berufsmaturitäten Typ I und II: Entwicklung der Anzahl der Lernenden und Abschlüsse

Nach den drei Szenarien

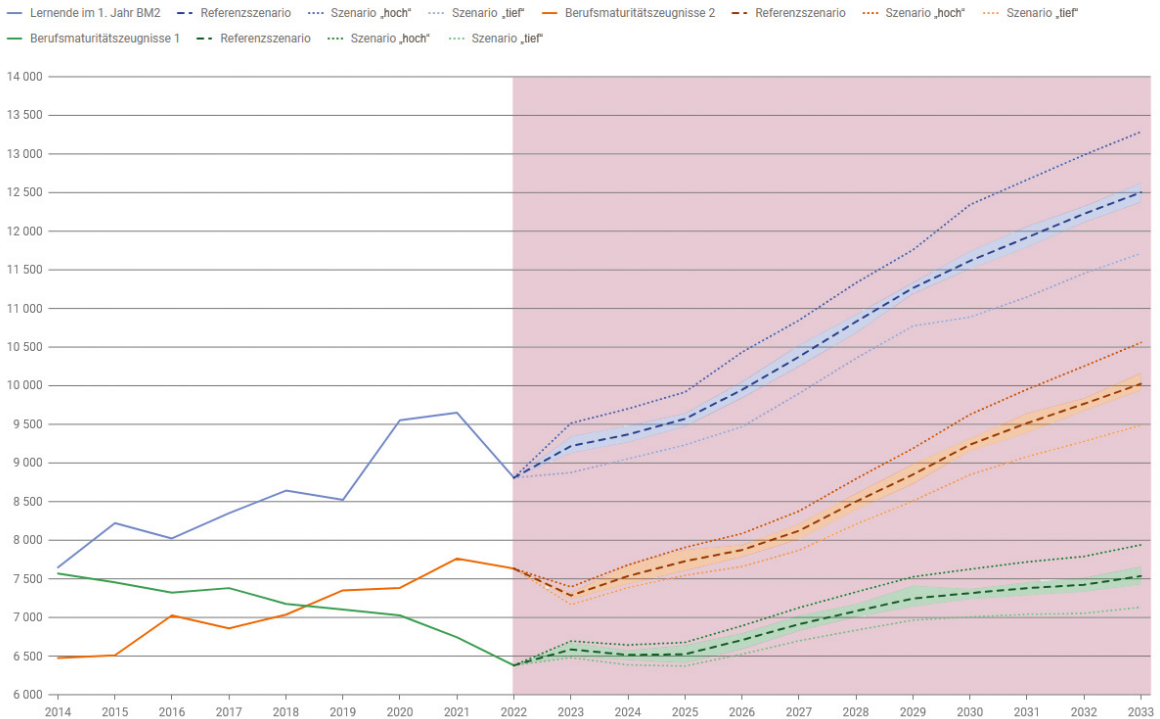


Abb. 1: BM1 und BM2: Entwicklung der Anzahl Abschlüsse (BFS, 2024a)

Der bereits länger anhaltende Trend zur BM2 kann kritisch betrachtet werden. Während bei der BM1 die Lehrbetriebe involviert sind und den Lernenden Zeit zum Besuch des BM-Unterrichts zur Verfügung stellen, sind die jungen Leute bei der BM2 auf sich gestellt. Sie nehmen während 1 bis 2 Jahren finanzielle Einbußen in Kauf, da parallel zum Unterricht – wenn überhaupt – nur in Teilzeit gearbeitet werden kann. Zudem verlängert sich die Ausbildungsdauer bis zur Erlangung der Studierfähigkeit, auch im Vergleich zum Gymnasium. Schon seit längerem wird deshalb das Ziel verfolgt, die Attraktivität der BM1 wieder zu steigern. Zudem soll eine zeitlich flexiblere Abfolge der BM- und EFZ-Unterrichtsteile ermöglicht werden, um beispielsweise die Abschlusszeitpunkte der BM1 und des EZF gestaffelt zu gestalten oder den BM-Unterricht bereits im letzten Jahr der Volksschule zu beginnen (EBMK, 2016).

Melanie Capaul

22 Jahre, Fachfrau Betreuung EFZ, BM2 Gesundheit und Soziales GESO, Typ Soziales, von 2022 bis 2024 an der Berufsbildungsschule Winterthur BBW

Wenn man sich für eine Lehre entscheidet, ist man noch sehr jung und kann unmöglich alle Berufsfelder überblicken. Als ich damals vor dieser Wahl stand, entschied sich eine Kollegin für den Beruf Fachfrau Betreuung. Da ich es schon immer geliebt habe, Zeit mit Kindern zu verbringen, schlug ich denselben Weg ein.

Zu Beginn startete ich zusätzlich mit der BM1. Nach einigen Wochen wurde mir jedoch bewusst, dass ich dafür noch nicht bereit war, und ich brach sie wieder ab. Mein Lehrbetrieb hätte mich zwar unterstützt, doch ich hatte Respekt vor der Doppelbelastung. Nach einem Jahr wechselte ich zudem den Betrieb, da ich spürte, dass es nicht ganz passte. Dieser Entscheid erwies sich als richtig: An meinem neuen Arbeitsort konnte ich meine Lehre erfolgreich abschliessen. Besonders wertvoll war es für mich, Beziehungen zu den Kindern und ihren Eltern aufzubauen und die Kinder ein Stück auf ihrem Entwicklungsweg zu begleiten. Das war eine sehr schöne Zeit. Nach dem EFZ erhielt ich die Zulassung für die Berufsmaturität. Für mich war schnell klar, dass ich diese Chance nutzen möchte. Von 2022 bis 2024 absolvierte ich deshalb die BM2 im Bereich Gesundheit und Soziales. Während dieser Zeit besuchte ich an zwei Tagen pro Woche die Schule und arbeitete daneben 20 Prozent in einer Tagesschule.

Die BM2 war anspruchsvoll, insbesondere im letzten halben Jahr. Mit meinem ADHS fiel es mir nicht immer leicht, konzentriert zu bleiben. Zudem hatte ich während der Lehre weder Französisch noch Mathematik als Schulfach, weshalb ich in diesen Fächern zusätzlichen Aufwand leisten musste. Die Lehrpersonen begegneten uns stets auf Augenhöhe, stärkten unsere Selbstständigkeit und gestalteten den Unterricht spannend und praxisnah – begleitet von einer wohlthuenden Prise Humor und Gelassenheit. Lediglich bei der Koordination der Prüfungstermine hätte ich mir vereinzelt eine bessere Abstimmung gewünscht. Insgesamt schätzte ich mit wenigen Ausnahmen alle Fächer sehr und ging gerne zur Schule. Besonders bereichernd war die Verbindung der Lerninhalte mit unserem beruflichen Hintergrund. Unsere Klasse war vielfältig zusammengesetzt: vom Gärtner über die Köchin bis hin zur FaBe war alles vertreten. Der Austausch mit unterschiedlichen Berufsrichtungen erweiterte meinen Horizont und wir pflegten ein wertschätzendes, unterstützendes Miteinander. Ich habe den Eindruck, dass viele Lernende in der BM2 besonders motiviert sind, weil sie ein klares Ziel verfolgen.

Rückblickend bin ich sehr dankbar für diese Erfahrung. Die BM hat mir neue Türen geöffnet und meine Perspektiven erweitert. Nach dem Abschluss zog es mich zunächst in die Bankbranche, da mich das Fach Wirtschaft besonders faszinierte. Auch diese Zeit war lehrreich und wertvoll. Inzwischen weiss ich noch klarer, welchen Weg ich gehen möchte: Derzeit besuche ich den PH-Vorbereitungskurs und werde anschliessend das Studium zur Psychomotoriktherapeutin beginnen. Viele aus meiner ehemaligen BM-Klasse haben ihre Pläne im Laufe der Zeit angepasst – und genau das macht das Leben aus: Man darf sich weiterentwickeln, neue Wege einschlagen, um das zu verfolgen, was einem wirklich Freude bereitet.





Emilio Schaller

16 Jahre, KV EFZ, 1. Lehrjahr; BM1 Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft, KBS Freiburg, SAF-Status

Ich bin Verteidiger in der U17-Mannschaft von YB und trainiere fünf bis sechs Mal pro Woche in Bern. Einmal pro Woche machen wir anstelle des Trainings Yoga als Ausgleich zum Fussball. Mein Wohnort ist Freiburg und dort mache ich auch meine Lehre bei der Kantonalbank. Durch das Pendeln zwischen Betrieb, Schule und Trainingsort verbringe ich viel Zeit im Zug. Ich versuche diese für Hausaufgaben und zum Lernen zu nutzen, aber wenn meine Kollegen dabei sind, kann ich mich nicht so gut konzentrieren. Da möchte ich lieber an den Gesprächen teilnehmen und mitdiskutieren.

Die Anforderungen im Fussball und in der Ausbildung sind hoch und manchmal bringt mich der Leistungsdruck ans Limit. Ich verlasse um 7:00 Uhr das Haus und komme meistens erst um 21:30 Uhr nach Hause. Den Sonntag reserviere ich fürs Lernen. Ferien habe ich kaum, weil die Fussballpause selten auch mit den Schulferien und den Betriebsferien übereinstimmt. Aber es ist ok. Ich mache das, was ich tue, sehr gerne. Und obwohl sich meine Rollen im Sport und im Betrieb stark unterscheiden, ergänzen sie sich auch sehr gut und sind ein gegenseitiger Ausgleich. Im Betrieb und in der Schule beispielsweise nehme ich die Informationen auf und setze das um, was man mir aufträgt. Im Fussball hingegen gibt es kein Richtig oder Falsch. Ich muss mehr interpretieren und ausprobieren, was bei mir funktioniert und was nicht. Im Training kann ich nach einem strengen Arbeitstag den Kopf lüften und bei der Arbeit oder in der Schule vergesse ich den Leistungsdruck im Fussball. Im Sport habe ich gelernt, mit Niederlagen umzugehen und mich über Erfolge zu freuen. In der Schule und im Betrieb darf ich unterschiedliche Aufgaben ausführen. Die Kombination aus beidem ist für mich perfekt und ich bin überzeugt, den richtigen Weg gewählt zu haben. Bei der Stressbewältigung helfen mir Gespräche mit meiner Familie und Freunden, genügend Schlaf und mein Glaube. Natürlich muss ich auch Abstriche machen. Während sich meine Kollegen am Wochenende im Ausgang treffen, gehe ich früh ins Bett, weil ich so erschöpft von der Woche bin und weiss, wie wichtig Schlaf für mich ist.

Wenn ich an meine Zukunft denke, ist mein erstes Ziel, Fussballprofi zu werden. Aber das Wichtigste ist die Ausbildung, weil die Chance, dass du es zum Profi schaffst, so klein ist. Ich habe Kollegen, die haben nur auf den Sport gesetzt und den anderen Weg vergessen. Die standen nach Jahren, die sie nur in ein Standbein investiert haben, vor dem Nichts. Deswegen will YB auch, dass man noch eine Ausbildung absolviert. Einige meiner Kollegen sind in Privatschulen, andere machen das Collège oder auch eine Sportlerlehre. Ich habe mit meinem Ausbildungsbetrieb, der Freiburger Kantonalbank, extrem Glück. Sie gibt mir die Möglichkeit, 80 Prozent zu arbeiten und gleichzeitig die KV-Lehre mit integrierter Berufsmaturität in drei Jahren zu absolvieren. Dadurch spare ich zwei Jahre. Denn die normale Sportlerlehre umfasst 70 Prozent und dauert vier Jahre. Will man dann noch die BM2 dranhängen, dauert es nochmals ein Jahr länger. Da ich die Talentcard besitze, muss auch die Schule Rücksicht nehmen und mich manchmal vom Unterricht dispensie-

ren. Den verpassten Stoff muss ich selber nachholen, aber da sowohl die Lehrpersonen wie auch Lehrbegleiter und Trainer sehr unterstützend sind, finde ich eigentlich immer eine Lösung, um allen gerecht zu werden. Falls es mit dem Fussball nicht klappen sollte, habe ich mit meiner Berufsausbildung einen guten Plan B. Ich könnte mir auch vorstellen, im Anschluss zu studieren, wahrscheinlich Wirtschaft und ziemlich sicher berufsbegleitend. Ich arbeite nämlich sehr gerne auf der Bank und finde den abwechslungsreichen Berufsalltag sehr spannend. Die Schule bietet eine gute Ergänzung zum betrieblichen Lernen und ich finde es gut, wenn auch Bezüge zum Berufsalltag hergestellt werden. Da wir KV-Lernenden aber auf der Bank, bei einer Versicherung oder auch im Reisebüro arbeiten, müssen wir diese Bezüge teilweise selber herstellen. Eigentlich führe ich eine Familientradition weiter: Mein Vater und auch mein älterer Bruder sind Banker. Sie arbeiten aber nicht bei der Freiburger Kantonalbank, so kann ich verhindern, dass ich dauernd verglichen werde. Trotzdem helfen sie mir mit ihrem Fachwissen und ihren Erfahrungen. Überhaupt unterstützt mich meine Familie, auch meine Mutter und meine Schwester, in allen Bereichen sehr. Ich bin ihnen und den Menschen, die mich auf meinem Weg begleiten, sehr dankbar.

Für BM-Lehrpersonen sind die unterschiedlichen Modalitäten und Rahmenbedingungen auch im Unterricht spürbar. Je nach Ausrichtung, BM1 oder BM2, Lehrjahr und Klassenzusammensetzung sowie je nach sozialen Hintergründen und Wohnkanton haben die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse. Diese können bei der Unterrichtsgestaltungen und bei der Wahl der Methoden berücksichtigt und als Ressource für eine bereichernde Zusammenarbeit genutzt werden. Im Folgenden werden nochmals beispielhaft die wichtigsten Unterschiede zwischen der BM1 und BM2 aufgelistet.

BM 1	BM 2
<ul style="list-style-type: none"> • Die BM1 wird während der Lehre absolviert und die Lernenden starten oft direkt nach der Sekundarstufe I. Somit befinden sie sich meist im Alter zwischen 15 und 20 Jahren. • Der EFZ-Beruf bestimmt zumindest teilweise die BM-Ausrichtung. Insofern sind BM1-Klassen vom beruflichen Hintergrund her homogener als BM2-Klassen. • BM1-Lernende haben keine Wahl bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen, da diese von der Schule vorgegeben werden (bspw. Unterrichtstage oder -zeiten). • BM1-Lernende haben im Normalfall weniger Wochenlektionen pro Fach als in der BM2. Dafür sind sie jeweils über 3–4 Jahre an der Schule. • Die BM-Tage können pro Schuljahr wechseln, weshalb gerade Teilzeitlehrpersonen ihre Klassen nicht immer über mehrere Jahre hinweg begleiten. • Der BM-Unterricht ersetzt den allgemeinbildenden Unterricht ABU an der Berufsfachschule. • Teilweise sind Absprachen mit den anderen Lernorten und Ausbildungspartnern nötig. Auch die Eltern sind stärker involviert, da die Lernenden teilweise noch minderjährig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die BM2 wird nach der Lehre absolviert, weshalb hier generell ältere Lernende mit mehr Berufserfahrung anzutreffen sind. • Der EFZ-Beruf bestimmt lediglich eine Tendenz für eine gewisse BM-Ausrichtung, wobei diese frei wählbar ist. Daher sind BM2-Klassen meist heterogener im Hinblick auf die beruflichen Hintergründe. • BM2-Lernende können je nach Kanton zwischen verschiedenen Angeboten auswählen (bspw. Voll- bzw. Teilzeit, Blended Learning, Abendkurse). • BM2-Lernende haben meist mehr Wochenlektionen pro Fach als BM1-Lernende, da die Dauer ihrer Ausbildung kürzer ist (1–2 Jahre). • BM2-Lernende zeigen teilweise Lücken in einigen BM-Fächern (häufig in der zweiten Landessprache und Mathematik), weil je nach Berufsausbildung einige allgemeinbildende Fächer nicht oder kaum unterrichtet wurden. • Die Lernortkooperation mit anderen Ausbildungsorten ist kaum vorhanden.

Andrea Schleiss

19 Jahre, Laborantin EFZ Fachrichtung Biologie, BM2 Natur, Landschaft, Lebensmittel, Bildungszentrum für Technik Frauenfeld

Biologie hat mich schon immer fasziniert. So war in der Sek für mich rasch klar: Ich will Biologielaborantin werden. Für die Lehre bin ich von der Ostschweiz nach Basel gezogen und habe dort bei einem grossen Pharmaunternehmen gearbeitet. Ich war Wochenaufenthalterin und habe im Lernenendenwohnheim gelebt – coole Erfahrung. Es war extrem spannend und wir Lernenden wurden sehr gut betreut. Was ich besonders geschätzt habe: Im Labor durften wir voll mitarbeiten. Auch der Berufskundeunterricht war praxisnah. Dort haben wir u. a. das Immunsystem vertieft und Pharmakologie wurde thematisiert – alles Sachen, die ich interessant finde.

Damals habe ich mich gegen die BM1 entschieden. Einerseits gab es für meine Lehre nur die TALS-Ausrichtung, und die war mir zu mathelastig. Andererseits ist die Lehre als Biologielaborantin wirklich anspruchsvoll. Viele, die eine BM1 beginnen, brechen diese dann wieder ab, weil es zu viel wird. Trotzdem wusste ich eigentlich schon früh, dass ich später studieren will. Deshalb habe ich direkt nach dem EFZ die BM2 gestartet. Ich mache die BM2 Vollzeit während einem Jahr in Frauenfeld. Das sind rund 36 Lektionen pro Woche. Ich habe mich für die Ausrichtung *Natur, Landschaft, Lebensmittel* entschieden, denn die Naturwissenschaften stehen hier im Zentrum. Die Inhalte in Biologie und Chemie waren für mich zu einem grossen Teil Repetition, in Physik haben wir Neues hinzugelern. Wirtschaft und Recht in der BM ist ziemlich ähnlich wie ABU im EFZ. Schwierig war für mich Französisch, weil ich dieses Fach während drei Jahren nicht mehr hatte. Das war schon eine Herausforderung, auch weil es eine mündliche Abschlussprüfung gibt.

Unsere Klasse ist super und sehr durchmischt. Viele kommen aus dem Gartenbau oder der Landwirtschaft, ich bin mit meinem Labor-Hintergrund eher die Ausnahme. Ich lerne viel, weil ich motiviert bin und klare Notenvorstellungen habe. Zum Lernen fasse ich Stoff zusammen, erkläre ihn jemandem und lasse mir Fragen stellen – das hilft mir. Viele meiner Hobbys musste ich jedoch aufgeben, weil einfach die Zeit fehlt.

Ich mag es, wenn die Lehrpersonen wirklich etwas bieten, also gute Inputs geben und einer klaren Struktur folgen. Ellenlange Gruppenaufträge sind hingegen nicht mein Ding. Dort wird die Zeit oft nicht gut ausgenutzt, man schweift ab und am Ende ist man unsicher, ob das Erarbeitete richtig ist. Ich gehe ja nicht zur Schule, um mir alles selber beizubringen, sondern finde auch Theorieinputs und Erklärungen wichtig.

Bald gehts weiter: Ich beginne an der ZHAW ein Studium in Biotechnologie und kann mich so weiter vertiefen. Darauf freue ich mich sehr!





Juliette Ramseyer

17 Jahre, Mediamatikerin EFZ, 2. Lehrjahr, BiCT, Berufsbildungszentrum Biel, bilinguale BM1 Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

Ich fühle mich sehr wohl in der Lehre als Mediamatikerin. Ich habe mir die Entscheidung aber auch nicht einfach gemacht und habe vorher viele verschiedene Berufe geschnuppert: Fotografin, Grafikerin, Polygrafikerin ... Ich konnte mich fast nicht entscheiden, weil mir alles mega gefallen hat. Jetzt habe ich einen Beruf, der all die coolen Aufgaben vereint, und dadurch sehr spannend und abwechslungsreich ist. Die Berufsmaturität mache ich, weil ich gerne studieren möchte. Am liebsten im Ausland. Ich hatte schon ziemlich Respekt, die BM berufsbegleitend zu machen, dann dachte ich aber: Hey, du kannst es ja probieren, und wenn es zu viel wird, brichst du einfach ab. Bisher ging zum Glück alles ziemlich flott.

Nach dem ersten Jahr mussten wir uns dann für die Ausrichtung TALS oder WD-D entscheiden. Am liebsten hätte ich die ARTE-BM gemacht, die wird uns Mediamatiker:innen im Kanton Bern aber nicht angeboten. Da Mathematik nicht so mein Ding ist, habe ich mich für die bilinguale WD-D mit Englisch entschieden. Französisch spreche ich schon ziemlich gut, weil ich vor zwei Jahren in Genf als Au-Pair-Mädchen gearbeitet habe. Daher bin ich auch vom Fach dispensiert und muss nur noch die Prüfungen schreiben. Mit der bilingualen BM möchte ich nun mein Englisch aufbessern, um so meinen Traum zu realisieren: ein Studium im Ausland, am liebsten etwas Kreatives. In Mathematik haben wir bisher vor allem Deutsch gesprochen, weil wir die Grundlagen gut verstehen müssen. In den anderen Fächern, ausser den Sprachen, wird abwechslungsweise in Deutsch und Englisch unterrichtet. ABU und Sport haben wir nicht, weil Mediamatiker:innen anstelle von allgemeinbildendem Unterricht die Fächer Deutsch, Geschichte und Politik sowie Wirtschaft besuchen und der Sport aufgrund der BM wegfällt. Das finde ich etwas schade.

Ich ernte vor allem Bewunderung für das, was ich mache. In meiner Familie hat niemand studiert und auch nicht die BM gemacht. Mein Umfeld reagierte auf meine Wahl mit: Chapeau, dass du die BM1 machst und dann auch noch zweisprachig! Mit den anderen Lernenden aus der Klasse habe ich grundsätzlich ein gutes Verhältnis. Wir wurden im zweiten Lehrjahr neu zusammengewürfelt, weswegen wir noch etwas Zeit brauchen, um uns besser kennenzulernen. Es sind aber auch alles Mediamatiker:innen, die Interessen sind also ähnlich. Im Berufsbildungszentrum für Informations- und Kommunikationstechnologien BiCT, in der ich die Lehre mache, sind wir schon ein eingespieltes Team. Die BiCT bietet eine zwei jährige Basisausbildung an, in der wir einen tieferen Einblick in die verschiedenen Programme aus dem ICT-Alltag erhalten und an kleineren Projekten arbeiten. Zwar verdienen wir nichts, dafür haben wir aber mehr Ferien. Die überbetrieblichen Kurse finden auch hier statt. Nach den beiden Basisjahren wechselt man in einen anderen Betrieb, dafür muss man sich dann aber im zweiten Lehrjahr bewerben. Das wird dann sicher nochmals streng. Daneben besuche ich am Berufsbildungszentrum in Biel an zwei Tagen die Berufsfachschule und die BM. Innerhalb der

BiCT sprechen sich die Lernorte gut miteinander ab, aber mit der Berufsfachschule klappt die Koordination nicht immer. Es kann schon passieren, dass wir bei Projekten mit Programmen arbeiten sollen, die erst in einem zukünftigen Modul behandelt werden. Da bin ich dann schon froh, wenn ich im Betrieb nachfragen kann. Den Lehrpersonen an der BM bin ich dankbar, wenn sie Rücksicht auf unseren Berufsalltag nehmen. Sie müssen nicht unbedingt die Unterrichtsinhalte auf unsere Arbeitswelt abstimmen, aber Verständnis zeigen, dass wir neben der BM noch viel um die Ohren haben.

5.3 Blended Learning

Blended-Learning-Formen haben sich längst etabliert und finden auch in der beruflichen Grundbildung zunehmend Verankerung. Die Berufsmaturitätsverordnung BMV (2026) trägt dieser Entwicklung Rechnung, indem sie das Prinzip des Blended Learning ausdrücklich erwähnt. Der Rahmenlehrplan RLP BM konkretisiert diesen Ansatz und definiert einen Umsetzungsrahmen (SBFI, 2025). Blended Learning wird im RLP BM als eine Kombination von Präsenzlektionen, begleitetem, selbstorganisiertem und individuellem Lernen beschrieben, die traditionelle Lehr-Lern-Methoden mit digitalen Medien verknüpft. Die Angebote unterscheiden sich vor allem bezüglich Zeit (synchron/asynchron), Raum (physisch/digital) sowie in ihrer Sozialform (begleitet/individuell). Blended-Learning-Angebote können sowohl in der BM2 als auch in der BM1 realisiert werden.

Die in der BMV festgehaltene Mindestzahl von 1440 Lektionen BM-Unterricht umfasst die verschiedenen präsenten und selbstorganisierten Lernformen. Um den Qualitätsanspruch an das Lehren und Lernen über den gesamten Bildungsgang sicherzustellen, gilt aber sowohl für die BM1 wie auch für die BM2 eine Mindestanzahl an Präsenzlektionen, die im Klassenverband stattfinden sollen. Diese umfassen bei der BM2 mindestens 40 Prozent des gesamten BM-Unterrichts, wobei mindestens 75 Prozent davon vor Ort stattfinden. In der BM1 hingegen machen die Präsenzlektionen mit der ganzen Klasse mindestens 75 Prozent des gesamten BM-Unterrichts aus, wovon mindestens 90 Prozent physisch vor Ort stattfinden. Der Unterschied wird vor allem mit dem jungen Alter der BM1-Lernenden, deren Bedürfnis nach Sozialisierung sowie der noch nicht ausreichend entwickelten Selbstständigkeit und Selbstorganisation begründet. Bei der BM2 ermöglicht Blended Learning die einfachere Kombination von Arbeitstätigkeit und Ausbildung. Für Klassen mit Spitzensportler:innen und Künstler:innen, welche noch mehr Flexibilität benötigen, um ihren Tätigkeiten nachzugehen, können die Kantone in Absprache mit dem SBFI abweichende Umsetzungsmodelle entwickeln.

Bei der Konzeption von Blended Learning in Bildungsgängen der BM1 ist zudem der Art. 6, Abs. 2 der BMV² zu berücksichtigen. Gemäss dieser Bestimmung zählt der BM-Unterricht während der beruflichen Grundbildung als Arbeitszeit. Dies gilt auch, wenn dieser ausserhalb der üblichen Zeiten oder im selbstorganisierten Lernen stattfindet. Lehrbetriebe sind daher verpflichtet, den gesamten BM-Unterricht als Arbeitszeit anzurechnen bzw. die Lernenden dafür vollständig freizustellen.

² Unzulässiger Lohnabzug und Arbeitszeitanrechnung

5.4 Schulisch organisierte berufliche Grundbildung mit BM

Eine berufliche Grundbildung kann nicht nur im dualen Modell³, sondern auch im schulischen Umfeld stattfinden. Innerhalb der schulisch organisierten Grundbildung kann grob zwischen Lehrwerkstätten und Handels- bzw. Wirtschaftsmittelschulen, Informatikmittelschulen und der Fachklasse Grafik unterschieden werden (siehe bspw. Kanton Bern, 2025b). In der Regel kann eine vollzeitschulische Berufsbildung mit einer BM verbunden werden. Einige vollzeitschulische Angebote können ausserdem nur in Kombination mit einer BM besucht werden.

Anbieter von schulisch organisierten Berufsbildungen haben gegenüber der dualen Berufsbildung etwas mehr Flexibilität in der Ausgestaltung des Bildungsganges. So steht ihnen bspw. offen, EFZ-Lehrgänge mit integrierter Berufsmaturität nach dem 3-1-Modell zu gestalten, bei welchem in den ersten drei Jahren die praktische und berufskundliche Ausbildung und im vierten Jahr die BM absolviert wird. Der Unterricht umfasst auch praktische Bestandteile. Das Angebot an schulisch organisierter Grundbildung ist relativ breit (Wettstein, Schmid & Gonon 2014). Der Anteil Lernender, die eine schulisch organisierte Grundbildung absolvieren, ist in der Westschweiz höher als in der Deutschschweiz (Imdorf, Berner & Gonon, 2016). Demnach ist auch das Angebot an EFZ-Berufen mit BM, die schulisch organisiert absolviert werden können, von Kanton zu Kanton unterschiedlich.

Mit einem Anteil von 17 Prozent der Jugendlichen, die ihre kaufmännische Grundbildung an einer Wirtschafts- bzw. Handelsmittelschule abschliessen, ist die vollzeitschulische Grundbildung im KV weit verbreitet (Best & Kraft, 2018). In dieser Ausbildung wird «die berufliche Praxis in den Schulunterricht integriert und zusätzlich durch ein Betriebspraktikum vertieft» (ebd., S. 4). «Die berufliche Grundbildung ohne Berufsmaturität dauert an Handelsmittelschulen drei Jahre, mit Einbezug der Vorbereitung auf die Berufsmaturität drei oder vier Jahre» (Wettstein, Schmid & Gonon, 2014, S. 33). Rund zwei Drittel der Handelsmittelschüler:innen erwerben zusätzlich zum EFZ eine BM (ebd.).

3 Parallele Ausbildung in Betrieb und Berufsfachschule



Rafael Meier

18 Jahre, Schüler an der Wirtschaftsmittelschule mit BM1 Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft, Bern

Ich bin im dritten Jahr meiner Ausbildung an der Wirtschaftsmittelschule. An die WMS bin ich über einen Umweg gelangt, denn ursprünglich habe ich eine Lehre als Schreiner begonnen. Ich war in einer grossen Schreinerei und hatte dort zwar einen guten Einblick in alle Arbeitsbereiche, aber ich konnte mich zu wenig entfalten. Ich merkte ziemlich schnell, dass dies nicht mein Ding ist. Ich war schliesslich zu wenig motiviert und konnte mir überhaupt nicht vorstellen, bis 65 Schreiner zu sein. Deshalb habe ich die Lehre nach 8 Monaten abgebrochen. Für mich war zu diesem Zeitpunkt klar, dass ich eine Schule machen will.

Für die WMS entschied ich mich, weil ich damit zwei Abschlüsse habe, nämlich ein EFZ, mit dem ich direkt im KV arbeiten kann, und gleichzeitig eine BM. Das hat man weder mit dem Gymnasium noch mit der FMS. Wir werden an der WMS während drei Jahren in den BM-Fächern und einigen Fächern aus dem EFZ wie Sport unterrichtet. Zudem gibt es einen Wahlbereich aus Musik, Bildnerischem Gestalten, IT und Psychologie. Ich bin mit meiner Entscheidung zufrieden, denn die Ausbildung und die meisten Lehrpersonen sind gut. Eine gute Lehrperson zeichnet sich für mich dadurch aus, dass sie verständnisvoll, geduldig, freundlich, aufgestellt, motiviert und grundsätzlich glücklich mit ihrem Job ist.

Wenn ich im Unterricht sitze und zu einem Thema einen Bezug herstellen kann, ist es für mich einfacher, darauf aufzubauen und mitzukommen. Oftmals brauche ich zuerst mal Zeit, um Motivation für ein Thema zu finden. Und wenn ich Motivation und Interesse entwickelt habe, muss ich dranbleiben. Ich brauche die Möglichkeit, meinen Lehrpersonen Fragen zu stellen, denn ich lerne sehr viel aus Konversationen. Nach dem ersten WMS-Jahr, in dem ich sehr konzentriert im Unterricht dabei gewesen bin, viele Notizen gemacht und dadurch gute Noten geschrieben habe, habe ich im zweiten Jahr etwas nachgelassen. Jetzt muss ich wieder Gas geben, denn bei mir nahen langsam die Abschlussprüfungen. Ich merke, dass der Druck steigt. Im vierten WMS-Jahr habe ich das Langzeitpraktikum in einem Betrieb. Wir absolvieren auch ein Kurzpraktikum nach zwei Jahren und bauen daneben eine Praxisfirma auf. Dies ist ein simuliertes Unternehmen, das sechs Abteilungen hat: Einkauf, Verkauf, Finanzen, Personal, Marketing und Administration. Ich finde es interessant, denn da hat man einen gewissen Einblick in die Praxis. Gerade für die Fächer *Wirtschaft und Recht* und *Rechnungswesen* kann ich da schon viele Verknüpfungen herstellen.

Was ich nachher machen will, weiss ich noch nicht genau. Ich sehe einige Möglichkeiten: Entweder ich mache eine Passerelle und studiere etwas, beispielsweise Neuropsychologie, ich mache die PH oder ich arbeite im KV. Ich könnte mir auch vorstellen, für ein Zwischenjahr nach Hawaii zu gehen, denn nach der Ausbildung möchte ich vielleicht eine Pause vom Lernen. Mit der Option *Fachhochschule* habe ich mich bis jetzt noch gar nicht wirklich auseinandergesetzt. Wenn es mich nach dem Langzeitpraktikum mit der KV-Arbeit packt, dann werde ich wohl arbeiten gehen. Ich denke, dass die Stellensuche bei einem KMU etwas schwieriger sein könnte, weil ich nicht so viel Praxiserfahrung habe. Wir sind mit der WMS gut auf die Berufswelt vorbereitet, aber es ist halt die Frage, wie ein zukünftiger Arbeitgeber dies einschätzen wird.

5.5 Privat vs. Öffentlich

Gesamtschweizerisch kann der BM-Unterricht an rund 180 Bildungsinstitutionen absolviert werden. Beim grössten Teil dieser Institutionen handelt es sich um kantonale und somit öffentliche Schulen. Daneben gibt es einzelne private Anbieter. Rund 10 Prozent aller BM-Abschlüsse werden an einer privaten Institution erlangt, in den letzten Jahren zeigt sich eine anteilmässige Zunahme. Das Phänomen konzentriert sich auf die Deutschschweiz (Preite, 2023).⁴ Von den privaten Anbietern wird grösstenteils die BM2 angeboten. Dabei scheint es gemäss Preite (ebd.) im Unterschied zu den öffentlichen Schulen neben dem Vorweisen eines EFZ «keine Aufnahmebedingungen und Zugangsbeschränkungen» zu geben. Gemäss einer Untersuchung von Preite (2025) berichten Lernende von privaten BM-Bildungsinstitutionen, dass sie dadurch kantonale Aufnahmebedingungen, umgehen können und «dass ihnen die Bezahlung von Schulgeld einen Bildungszugang eröffnet, der ihnen sonst verschlossen bliebe» (ebd.). Daneben erscheinen auch die Rahmenbedingungen attraktiv, die eine höherprozentige Erwerbstätigkeit zulassen. «Für Lernende, die das Schulgeld selbst bezahlen müssen, scheint diese Variante unter dem Strich fast «günstiger» zu sein, als wenn sie eine Lohneinbusse wegen reduzierter Erwerbstätigkeit in Kauf nehmen müssten» (ebd.). Wie auch in öffentlichen Schulen kann die BM2 entweder als Voll- oder Teilzeitvariante absolviert werden, wobei gerade bei den privaten Anbietern Modelle verbreitet sind, die auf eine Kombination von Selbststudium und Präsenzunterricht setzen. Dadurch lässt sich der Präsenzunterricht verringern. Einige Anbieter offerieren zudem Modelle, in denen sich Lernende den Unterrichtsstoff vollständig im Selbststudium ohne Kontaktunterricht aneignen können (Bolli, Morlet & Renold, 2022). Bei akkreditierten Bildungsanbietern kann die BM-Prüfung bei Bildungsgängen mit Präsenzunterricht an der Institution abgelegt werden. Dadurch werden für die Abschlussnote auch Vornoten berücksichtigt (ebd.). Der Weg via Selbststudium ohne Präsenzunterricht schliesst mit der vom SBFJ organisierten eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfung ab (ebd.) und kann deshalb eher als Vorbereitungskurs betrachtet werden.

Eine Untersuchung der BM-Angebote eines privaten Bildungsanbieters zeigte, dass die Abschlusswahrscheinlichkeit bei BM-Bildungsgängen, die Kontakt- und Selbststudium kombinieren, höher ist als beim Selbststudium (Renold, Bolli, Hulfeld & Oswald-Egg, 2019). Es gibt Hinweise, «dass ein höherer Anteil Selbststudium die Abschlussquote senkt» (Au Yong Lyn, Bolli, Rageth & Renold, 2021, S. 16). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Abschlussquote höher ist, wenn die BM in einer Vollzeitvariante absolviert wird (ebd.). Die Abschlussquote fällt an öffentlichen und privaten Schulen unterschiedlich aus. Bei öffentlichen Schulen liegt sie bei 88 Prozent, bei privaten bei 82 Prozent (ebd.).

⁴ Anteil Personen nach Kanton, die die BM an einem privaten Institut absolvieren: Zürich 21.6 %, Aargau 19.5 %, Basel-Stadt 17.3 %, Basel-Landschaft 16.4 %, Schwyz 15 %, Solothurn 14.2 %, Bern 11.1 % (Preite, 2023, S. 74).



Leart Zeqiri

19 Jahre, Gebäudetechnikplaner Sanitär EFZ, BM2 Technik, Architektur und Life Sciences TALS, Feusi Bildungszentrum Bern (private Institution)

Ich habe im Sommer meine Lehre als Sanitär EFZ abgeschlossen und bin dann gleich in die BM2 mit Ausrichtung TALS eingestiegen. Ich mache die BM an einem privaten Institut in Bern. Warum ich die BM mache? Ich will Architekt werden. Aber nun der Reihe nach: In der Sekundarschule habe ich ganz unterschiedliche Berufe geschnuppert, vom Automobilmechatroniker über Zeichner bis zum Fachangestellten Gesundheit. Ich wollte verschiedene Berufe kennenlernen, auch wenn für mich eigentlich von Anfang an klar war, dass ich Architekt werden will. Ich entschied mich schliesslich für einen Beruf, der etwas mit meinem Ziel zu tun hat: Gebäudetechnikplaner in der Fachrichtung Sanitär. Das Arbeitsklima in meinem Lehrbetrieb war super, es war eine recht junge Firma und ich war während meiner Ausbildung sehr motiviert. Mit meiner Lehre habe ich eine gute Grundausbildung für das spätere Architekturstudium, denn dadurch habe ich die Technik im Hinterkopf und weiss, worauf es dort ankommt. Das wird mir später, wenn ich Architekt sein werde, helfen. Deshalb wollte ich nicht aufs Gymnasium, denn ich wollte die Praxis erleben und selbst tätig sein. Ob ich im Anschluss an der Fachhochschule studiere oder die Passerelle mache, um an die ETH zu gehen, weiss ich noch nicht.

Die BM1 war für mich absolut keine Option, denn das wäre zu viel Stress gewesen. Dann hast du neben der BM noch den Berufskundeunterricht und die Arbeit in der Firma, die auch mal stressig sein kann. Ich wollte lieber zuerst die Lehre erfolgreich abschliessen, dann die BM, auch wenn ich dadurch ein Jahr verliere. Das ist mir egal. Ich habe mich dann für die private Institution entschieden, weil ich bei der öffentlichen Schule noch die Vorprüfung und den Vorkurs hätte machen müssen. Ich wollte aber lieber direkt mit der BM starten, und das konnte ich hier. Sonst hätte ich wieder ein Jahr verloren.

Mit der Ausbildung bin ich zufrieden. Die Fächer der TALS-Ausrichtung besuchen nur drei Lernende meiner Klasse. In den meisten anderen Fächern sind wir jedoch mit den Berufsmaturand:innen der GeSo-Ausrichtung zusammen und haben dann eine normale Klassengrösse. Ich finde den Unterrichtsstoff interessant, das hängt vielleicht auch damit zusammen, dass ich ein sehr neugieriger Mensch bin. Mathematik ist mein Lieblingsfach und ich mag es, wenn ich in diesem Fach herausgefordert werde. Vielleicht liegt es auch am Mathematiklehrer, der sehr gut ist. Für mich hat eine gute Lehrperson die Klasse im Griff, wird respektiert, kann den Stoff gut erklären, ist nicht arrogant und arbeitet mit den Lernenden zusammen. Sie erklärt erst einmal, dann gibt sie Aufgaben und nach den Aufgaben macht sie noch einen Check, ob wir alles verstanden haben. Das ist eigentlich der perfekte Prozess für mich. Und dank dem komme ich auch ziemlich gut durch die BM-Fächer und muss neben dem Schulunterricht auch nicht wirklich viel lernen. Beim Lernen zu Hause schaue ich, dass ich nach 30 Minuten Lernzeit etwas anderes, Entspannteres mache. Ich rede dann mit meiner Familie, spiele Klavier oder game. Anschliessend kann ich weitere 30 Minuten konzentriert lernen und erkenne Fehler besser. Also lernen, dann abschalten, dann wieder lernen. Ich arbeite auch an mir selbst, spiele Fussball und eben Klavier. Diese Hobbys helfen mir, dass ich komplett abschalten kann. Momentan bin ich noch auf der Suche nach einem Job. Ich möchte neben der BM arbeiten, am liebsten von Freitag bis Sonntag. Die Tätigkeit ist mir dabei nicht so wichtig, denn ich kann überall etwas fürs Leben mitnehmen.

Literatur

- ▶ Au Yong Lyn, A., Bolli, T., Rageth, L. & Renold, U. (2021). Vierter Bericht zum AKAD-Bildungsangebot zur Berufsmaturität II: Analyse von Daten aus Bildungs- und AHV-Registern. Zürich: KOF ETH Zürich.
- ▶ Best, R. & Kraft, M. (2018). Abgänger/innen der kaufmännischen Grundbildung 2017, Rückblick, Stellensituation, Perspektiven. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024a). Berufsmaturitäten Typ I und II – Entwicklung der Anzahl der Lernenden und Abschlüsse nach den drei Szenarien. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.32567305.html> [08.01.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024b). Medienmitteilung, nachobligatorische Bildung: Starker Anstieg der Anzahl Lernenden und Studierenden bis 2033 erwartet. Neuchâtel: BFS.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025). Berufsmaturitäten: Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.35587599.html> [27.06.2025].
- ▶ Bolli, Th., Morlet, G. M. A. & Renold, U. (2022). Fünfter Bericht zum AKAD-Bildungsangebot zur Berufsmaturität II: Ergebnisse der Längsschnittbefragung von Studierenden. Zürich: KOF ETH Zürich.
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ EBMK, Eidgenössische Berufsmaturitätskommission (2016). Stärkung der lehrbegleitenden Berufsmaturität (BM 1): Flexibilisierung der schulischen Umsetzung. Bern: EBMK.
- ▶ Fitzli, D., Fontana, M.C., Habermacher, F. & Koebel, K. (2015). Konzepte zur Stärkung der BM. Zürich: Econcept.
- ▶ Fleischmann, D. (2023). Die berufliche Grundbildung verliert an Terrain. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 8(2).
- ▶ gfs.bern (2023). Nahtstellenbarometer, Welle 2 / August 2023. Bern: gfs.bern.
- ▶ Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz (S. 119–145). Bern: hep.
- ▶ Imdorf, C., Berner, E. & Gonon, P. (2016). Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz. In: R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.). Die Organisation von Bildung, soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung (S. 186–207). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ▶ Kanton Bern (2025a). Ausserkantonale Berufsmaturität. Verfügbar unter: <https://www.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/finanzierung-ausserkantonalerschulbesuch-mittelschulen-hochschulvorbereitung/ausserkantonale-bm.html> [12.03.2025].
- ▶ Kanton Bern, (2025b). Berufslehre (schulisch organisiert). Verfügbar unter: <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/berufsbildung/berufslehre-schulisch-organisiert.html> [18.03.2025].
- ▶ Preite, L. (2023). Berufsbildung gegen Bezahlung. Swiss Academies Report 18(1), 72–76.
- ▶ Preite, L. (2025). Lernende in kostenpflichtigen privaten Berufsbildungen. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 10(7).
- ▶ Renold, U., Bolli, Th., Hulfeld, F. & Oswald-Egg, M. E. (2019). Erster Bericht zum AKAD-Bildungsangebot zur Berufsmaturität II: Wirksamkeit von Präsenzunterricht und Frühwarnsystem. Zürich: KOF ETH Zürich.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz, Formen, Strukturen, Akteure (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep.

6 Von der beruflichen Sozialisation zur Berufsidentität – Lernende als Berufssleute

Béatrice Di Pizzo



6 Von der beruflichen Sozialisation zur Berufsidentität – Lernende als Berufsleute

Die duale Berufsbildung ist neben dem Gymnasium eine starke Bildungstradition der Schweiz, welche trotz ihrer Professionalisierung die zentralen Elemente einer Berufslehre im Lehrbetrieb bewahrt hat. Lernende treten in der Regel im frühen Jugendalter in den Arbeitsmarkt und somit in eine Erwachsenenwelt ein, was zu einem starken persönlichen Wachstum führen kann. Im Idealfall gelingt in dieser Zeit die berufliche Sozialisation und die Entwicklung einer Berufsidentität. Im Folgenden werden dieser Prozess sowie die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit des schweizerischen Berufsbildungssystems erläutert. Ausserdem wird beleuchtet, wie unterschiedliche soziale Voraussetzungen der Lernenden sowie der Einfluss von Selbstregulation, sozialer Anerkennung und ein unterstützendes Arbeitsklima zum Gelingen dieses Prozesses beitragen können. Für Lehrpersonen in einem berufsbildenden Umfeld ist eine Auseinandersetzung mit dem beruflichen Hintergrund von Lernenden grundlegend. Dies ermöglicht Verständnis und Anerkennung für die Situation der Zielgruppe sowie die Chance, deren Hintergrund für den Unterricht zu nutzen.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Lehrpersonen wird empfohlen, sich mit dem beruflichen Hintergrund ihrer Lernenden auseinanderzusetzen. Diese erfahren eine deutlich andere Prägung als Gymnasiast:innen.
- Insbesondere erfolgreiche Lernende sind es sich gewohnt, Verantwortung zu übernehmen, erwarten aber auch einen zielorientierten, leistungsbetonten Unterricht.
- Nicht wenige Lernende haben sich das Verständnis und die Anerkennung ihrer Berufsbildenden hart erkämpft und sind empfänglich für Lehrpersonen, welche ihre besonderen Qualitäten und Talente aus dem Berufsalltag schätzen.

6.1 Berufliche Sozialisation und Berufsidentität

Der identitätsbildende Charakter von Berufsbildung und der damit verbundene Einfluss auf die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit Lernender aufgrund ihrer starken Bindung an eine entsprechende Berufstätigkeit ist in der Wissenschaft gut belegt. Schon Heinz (2005) betonte, dass gerade die berufsförmige Arbeit Lernenden wichtige psychosoziale Erfahrungs-, Entwicklungs- und Handlungschancen biete. «Im Beruf einen persönlichen Sinn zu finden ist entscheidend dafür, ob sich Lernende in der Berufsschule, im Lehrbetrieb und langfristig in der Arbeitswelt engagieren», betonen Duemmler, Caprani und Felder (2017). Selbstverständlich werden Beruf und Arbeit von den Jugendlichen unterschiedlich gewichtet und sind nur Teilaspekte ihrer sozialen Identität.

Die berufliche Orientierung ist integrativer Teil des Lehrplans auf der Sekundarstufe I.¹ Dieser umfasst neben Erarbeitungen in der Klasse bspw. auch Besuche von Berufsbildungszentren und Messen sowie Schnuppertage. Im Bewerbungsprozess müssen Jugendliche oft Absagen oder fehlende Rückmeldungen verkraften. Auch für Lehrbetriebe ist die Rekrutierung anspruchsvoll, da sie meist ein Jahr im Voraus über mehrjährige Lehrverhältnisse entscheiden.

Laut Neuenschwander beginnt die berufliche Sozialisation in der Berufslehre «mit einer Entscheidung der Jugendlichen für eine bestimmte Berufsausbildung bzw. mit der Zusage eines Betriebs für einen Ausbildungsplatz in der Überzeugung, dass die Person mit den beruflichen und betrieblichen Anforderungen zusammenpasst» (Neuenschwander & Nägele, 2014, S. 14 mit Verweis auf Imdorf, 2005 und Neuenschwander et al., 2012).

Lernende in einer dualen Ausbildung werden anders sozialisiert als Gymnasiast:innen. Sie arbeiten in einem Betrieb und pflegen einen professionellen Umgang mit Menschen unterschiedlichen Alters. Ihr Verhalten hat oft direkte und teilweise bedeutsame Konsequenzen. Während am Gymnasium eine schlechte Note hauptsächlich die lernende Person selbst betrifft und im besten Fall kompensiert werden kann, können Fehlleistungen im Betrieb zu finanziellen, imagerlevanten oder gesundheitlichen Folgeschäden führen. Dadurch zeichnet sich der Alltag von BM-Lernenden durch eine frühe Verantwortungsübernahme, Sorgfalt und Ernsthaftigkeit aus.

Für eine gelungene berufliche Sozialisation und somit auch für die Entwicklung einer gefestigten Berufsidentität sind zwei Aspekte zentral: das Gefühl der Zugehörigkeit zum Betrieb oder zumindest zur Arbeitsgruppe (Akzeptanz) und die Gewissheit, den Anforderungen gerecht zu werden (Anerkennung) (ebd.). Neuenschwander (2011) bezeichnet eine so gestaltete, erfolgreiche berufliche Sozialisation als eine *Passung*, bei der die berufliche Zufriedenheit in Motivation, hohe Arbeitsleistung und psychischer Gesundheit mündet.

1 «Die Berufliche Orientierung stellt auf der Sekundarstufe I ein zentrales Thema dar: Parallel zur schulischen Vorbereitung des Übergangs in eine nachobligatorische Ausbildung erarbeiten die Jugendlichen die Voraussetzungen für die Wahl ihres zukünftigen Bildungs- und Berufszieles» (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016).

Übereinstimmend vertreten erstmals Lave und Wenger (1991) in ihrer Studie anhand einer ethnografischen Untersuchung nicht formalisierter Ausbildungen² die These, dass sich der Integrationsprozess im Berufsfeld sowohl auf die Auseinandersetzung mit der Arbeitspraxis als auch auf die Summe aller Werte und Normen beziehe, welche in der entsprechenden Praxisgemeinschaft vertreten werden (Berufsethos). Damit darf man darauf schliessen, dass junge Berufslernende durch die Passung, welche sie in der Berufsbildung erfahren, in die schweizerische Berufswelt integriert werden und bestenfalls berufsbezogene Werte und Haltungen übernehmen.

Stamm (2010) zeigt, dass die Akzeptanz der Lernenden im Betrieb weit höher bewertet wird als ihre persönliche Entfaltung, was dazu führt, dass die Angepassten, nicht etwa die Begabten, am Ende der Ausbildung die besten Leistungen erzielen. Ein wichtiger Teil der Integration vollzieht sich über den die Arbeitspraxis begleitenden Diskurs. Wie sie ihre Aufgaben zu bewältigen haben, wird den Lernenden gezeigt; sie können sich auf Berufsbildende und Auszubildende oder im Idealfall auf ein ganzes Team verlassen. Diese Verbindung ist aber nicht schicksalhaft, sondern wird bewusst, zielgerichtet und zeitlich begrenzt eingegangen.

6.2 Berufliche Sozialisation am Beispiel des Berufs Landschaftsgärtner:in EFZ

In einer wissenschaftlichen Arbeit wurde die Wahrnehmung junger Landschaftsgärtner in ihrer EFZ-Ausbildung festgehalten (Di Pizzo, 2018). Dieses Unterkapitel fasst zentrale Erkenntnisse daraus zusammen und spiegelt damit die Erfahrungen in einem handwerklich geprägten KMU-Umfeld. Ausbildungserfahrungen und Sozialisationsprozesse in anderen betrieblichen Kontexten und Berufen können unterschiedlich ausgeprägt sein.

In den Interviews fällt auf, dass die Jugendlichen zum Thema der Integration in den Lehrbetrieb sehr viel zu berichten haben. Ihre Aussagen gleichen sich untereinander auffallend und geben im Wesentlichen die schrittweise Initiierung in eine scheinbar bewusst gelebte Männerwelt wieder.³ Für manche scheint hier kaum ein Unterschied zur Familienstruktur zu bestehen. Sie erleben den Umgang im Betrieb als *familiär*. Für die Mehrzahl der Lernenden ist aber die *deftige, grobe* Männersprache ungewohnt und die Kodierungen oder Übernamen scheinen neben den Fachausdrücken die Kommunikation zunächst zu erschweren. Es wird *gradlinig, lärmig, einfach* miteinander gesprochen und ganz häufig

2 Die untersuchten Berufsgruppen waren im Einzelnen «Yucatec midwives, Vai und Gola tailors, naval quartermasters, meat cutters, non drinking alcoholics» (Lave & Wenger, 1991).

3 Für die Studie wurden 12 männliche Probanden aus acht Landschaftsgärtnerklassen der Berufsfachschule für Natur und Ernährung (BBZN Sursee) ausgewählt. Sie befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews (2013/2014) kurz vor oder nach der Lehrabschlussprüfung und brachten mit den Jahrgängen 1985–1996 unterschiedliche Vorbildung mit: Sechs von ihnen traten aus der Sekundarschule B in die Lehre ein (davon einer mit Zwischenjahr), drei kamen aus der Sekundarschule A und hätten auch ein Kurzzeitgymnasium besuchen können. Die älteren zeigten einen abgebrochenen Bildungsweg, sie hatten zuerst einen anderen Lehrabschluss, ein EBA oder eine Matura absolviert. Zu diesem Zeitpunkt ergriffen in der Zentralschweizer Sektion noch kaum Frauen diesen Beruf.

scheint das Sprechen überhaupt ein hierarchisches Privileg: Probleme werden kaum angesprochen und alle fügen sich wortlos, allenfalls wird *gelästert*.

«Am Anfang muss man gut zuhören, man muss wenig sagen, möglichst, nicht zu viel, man darf nicht sprechen, sonst wird man unbeliebt. Man merkt relativ schnell, dass man zuerst akzeptiert werden muss, vor allem bei einer grossen Bude, da musst du reinkommen. Es ist schwierig, wie das funktioniert, bei einem grossen Geschäft braucht es etwas länger, bis du nur schon wahrgenommen wirst, da hat es so viele Leute. Und nachher ist es sicher wichtig, zu welchem Vorarbeiter du kommst, einige zeigen mehr, andere weniger.»



Jonas, 18 Jahre, Lernender Gärtner EFZ

Darüber hinaus müssen sie lernen, die Körpersprache und die nonverbale Kommunikation in den offenbar sehr hierarchisch strukturierten Betrieben zu lesen und zu verstehen. Angestrebt wird eine klare Führung und *strukturierte Abläufe*, dazu gehören beispielsweise die Gruppeneinteilung am Morgen und die klaren Abmachungen betreffend *Verantwortlichkeit*. Die Jugendlichen beobachten auch Machtspiele: Wer kommt sehr früh, *eine halbe Stunde vor Arbeitsbeginn* und schliesst das Magazin auf? Wer bleibt lange bei der Arbeit und geht dann noch zum *Feierabendbier*? Wer *übersäuert* und muss den Betrieb anschliessend verlassen? Grundsätzlich gilt es, sich *anzupassen*, denn der Chef oder Vorarbeiter ist ein *König*, dem nicht widersprochen wird. Für viele Lernende scheint klar, dass diese Männer neben ihrer Arbeit kaum noch weitere Interessen pflegen, und sie gelten für mache deshalb als *passioniert*, für andere als *einfach* oder *ernst*. Einige der jungen Männer meiden in ihrer Freizeit deshalb bewusst das Handwerkermilieu, während andere darin aufgehen und ihre Identität im *Arbeiter* finden.

Eine zentrale Bedeutung für die Lernenden hat nebst dem Umgang im Team auch ihre körperliche Eingewöhnung in den Beruf. In den ersten Monaten ihrer Lehrzeit erleben sie die Bewältigung der Arbeitstage als erschöpfende körperliche Leistung. Viele von ihnen sind sich die Witterung und das viele Stehen nicht gewohnt.

Ausführlich beschreiben die Lernenden auch, wie ihnen das Handwerk beigebracht wird. Nach ihren Berichten scheinen sich drei Phasen abzuzeichnen: Lernende begleiten zunächst den Berufsbildner, Vorarbeiter oder einfach nur einen ausgebildeten Gärtner, der im Idealfall *sehr gut Bescheid weiss und alles erklärt*. Sie hören zu, beobachten und können *zudienen*, Hilfsarbeiten verrichten. Dabei sind die Lehrenden oder Verantwortlichen hingebungsvoll bis ungeduldig. Ihr Alter scheint eine wichtige Rolle zu spielen, denn die Jugendlichen bevorzugen nach eigener Aussage etwas ältere, erfahrene Auszubildende, welche weniger mit ihrer eigenen Arbeitsleistung und Karriere beschäftigt sind.

Bereits im zweiten Lehrjahr oder nach einer kurzen Eingewöhnungsphase müssen die Lernenden aktiv werden, *probieren*, *etwas wagen*, Herausforderungen einfordern. Dies gelingt scheinbar nur, wenn sie sich in die Gruppe, bestehend aus *Oberstift* und jüngeren Mitarbeitenden, integriert haben. Selbst dann bleiben ihnen aber frustrierende Erlebnisse nicht erspart: Da es sich um Kundenauf-

träge handelt, kann der *Rosenschnitt* oder die *Steinarbeit* nicht selbstständig von den Lernenden ausgeführt werden, denn eine fehlerhafte Arbeit könnte nicht mehr korrigiert werden oder käme den Betrieb zu teuer zu stehen.

In der Regel übernehmen die Lernenden ab dem dritten Ausbildungsjahr Verantwortung und werden kaum mehr angeleitet. Oft werden sie nun als ausgebildete Arbeitende eingesetzt und mit dem Firmenwagen zur Kundschaft geschickt. Sie müssen nicht nur die Verantwortung für die kompetente Abwicklung des Auftrags allein übernehmen, sondern oft auch noch Mitarbeitende, *Temporäre*, *Hilfsarbeitende* und den *Unterstift* führen. Während einige mit Stolz darauf reagieren, fühlen sich andere ganz klar überfordert oder ausgebeutet und ein diffuses Unrechtsgefühl beschleicht sie. Die Lernenden steuern nun über ihr Verhalten den Ausbildungsprozess, versuchen Routine zu gewinnen und orientieren sich ausschliesslich am Urteil der Vorgesetzten: *Das kann man so nicht stehen lassen* oder *Wenn sie nichts sagen ist gut und du machst weiter*. Dabei wird die Fachkompetenz der Vorgesetzten überwiegend bewundert und mit *Er sieht wirklich alles* kommentiert. Manche Jugendliche aber schätzen das gewählte Vorgehen als veraltet und starr ein und ärgern sich über die daraus entstehende Mehrarbeit. Ihre Berufsbildenden sind ihrer Meinung nach *alte Schule*.

Ihren Berufsbildenden oder Vorgesetzten begegnen die Lernenden aber mehrheitlich mit Respekt, sie schätzen eine gute Organisation, erfolgreiche Geschäftsführung und Professionalität. Eine intensive, emotionale Bindung scheint aber keiner der zwölf Interviewten aufgebaut zu haben, das Verhältnis beschränkt sich auf das Vertrauen in ihre Fachkompetenz und vorübergehende Loyalität (Di Pizzo, 2018).

Die hier beschriebenen Einblicke in die berufliche Sozialisation von Gärtner:innen bestätigen, dass neben einer materiellen Auseinandersetzung mit der Praxis die Aneignung eines Diskurses in Form einer berufsspezifischen Terminologie und eines betriebsspezifischen Umgangstons wesentlich zur Verständigung und zur Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität beiträgt; ein *berufsspezifischer Diskurs*, der in manchen Fällen einem Code gleicht und den es neben der Fähigkeit zu schweigen – zumindest als zunächst Fremde:r – fraglos zu erwerben gilt. Über die Semantik der Wortwahl erschliesst sich ein Sinnkonstrukt, das von Werturteilen geprägt wird. Des Weiteren zeigt sich, dass entdeckendes oder wissenschaftliches Lernen als Methode zur Aneignung von neuem Wissen eine untergeordnete Rolle spielt. Das mag daher rühren, dass in der Regel, zumindest in der beruflichen Grundausbildung, eben Wissen und Können nicht entdeckt, sondern übernommen wird. Lernende sollen möglichst schnell bestimmte Kompetenzen erwerben, um im Betrieb als vollwertiges Mitglied in den Arbeitsprozess integriert werden zu können.

6.3 Die Rolle der beruflichen Sozialisation bei der gesellschaftlichen Integration

Eine Untersuchung von Schmocker et al. (2025) bezüglich psychischer Gesundheit von Jugendlichen in der Berufsbildung betont die hohe gesellschaftliche Integrationsfähigkeit des schweizerischen Berufsbildungssystems: Wäh-

rend 53 Prozent der Berufslernenden in dieser Umfrage angaben, davor nicht an Schule interessiert gewesen zu sein, 30 Prozent ihre eigenen Leistungsprobleme ansprachen und 20 Prozent den Ausbildungsberuf nur wählten, weil sie nichts anderes gefunden haben, waren doch 80 Prozent der Lernenden mit ihrer Lehre zufrieden. Dabei spielten neben dem Lohn (88 %) die interessante Arbeit (83 %), die Selbständigkeit und Selbstverantwortung (81 %) und das sinnvolle Tun (81 %) eine zentrale Rolle. 90 Prozent sprachen sogar von einem starken persönlichen Wachstum während der Ausbildung, von mehr Verantwortungsbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstreflexion, von Fleiss, Ehrgeiz, Motivation, Durchhaltewillen, Neugierde und sogar von Berufsstolz (ebd.). In ihrer Lehre erfuhren die Jugendlichen nicht nur Akzeptanz, sondern auch Anerkennung.

Jedoch erleben Jugendliche teilweise auch Ablehnung oder Herabwürdigung. Die folgenden beiden Zitate zeigen solche Erfahrungen Jugendlicher:

«Ja, das ist zum Beispiel, wenn man in den Arbeitskleidern im Bus sitzt, da habe ich schon gemerkt – also in dreckigen, leicht dreckigen Kleidern – und der Bus ist vollgestopft, aber neben einen Arbeiter sitzt man nicht gerne hin, so einfach ...»



Leon, 17 Jahre, Lernender Gärtner EFZ

«Das Image? Ja, genau, das habe ich schon gemerkt – nicht, dass ich jetzt gegen den Beruf, aber das hat mir wehgetan – so dargestellt zu werden, als hätte man nichts in der Birne und Bauarbeiter ... das ist ein Vorurteil, das merke ich schon ... das ist schade, die meisten denken einfach, Gärtner, das ist etwas Rasenmähen ...»



Quirin, 18 Jahre, Lernender Gärtner EFZ

Erfolgreiche Jugendliche reflektieren ihre Selbsterfahrung im Berufsfeld, wodurch sich ihr Bewusstsein im Kontext der Berufspraxis verändert. Sie setzen sich differenziert mit ihrem eigenen Lernprozess auseinander. Eine fehlende soziale Anerkennung mag zwar schmerzen, aber letztlich überwiegt das Schöne, der (Berufs-)Stolz und die Selbstachtung (Di Pizzo, 2018).

«Der Gärtner – ich vergleiche das immer gerne mit dem Maler. Wenn der Maler kommt, wird es hässlicher. Am ersten Tag sieht es zwar wunderschön aus, doch dann nimmt es ab und ab. Beim Gärtner ist genau das Gegenteil der Fall: Wenn der da gewesen ist, dann sollte es erst richtig schön werden. Es gibt zum Beispiel Pflanzen, die gesetzt werden und nicht von Anfang an schön sind – die werden erst mit der Zeit schön. Das gefällt mir so an diesem Beruf, das ist das wirklich Schöne an diesem Beruf.»



Nino, 17 Jahre, Lernender Gärtner EFZ

Dem gegenüber steht die These vom «Bedeutungsverlust der beruflich fundierten Erwerbstätigkeit» (Baethge, 2001) im «flexiblen Kapitalismus» (Sennett, 1998), welche die kontinuierliche Form der Berufstätigkeit durch eine hohe Mobilität und Flexibilität sowie entsprechende staatliche Deregulierung in Frage stellt. Während also der Beruf früher als stabiles Fundament für Identität und Lebensplanung galt, prägen heute oftmals projektbasierte Tätigkeiten, befristete Anstellungen und die Notwendigkeit ständiger Anpassung den Arbeitsalltag. Oser (2003) hält fest, dass der Stellenwert des Berufes für die Herausbildung der Identität in der Literatur unterschätzt werde und die Berufsidentität zum Luxusartikel verkomme. – Der Beruf als Job (das Streben nach reinem wirtschaftlichem Erfolg) oder als Karriere (die dringende Suche nach Ansehen und Macht) würden die Idee einer Berufung als gesellschaftliche Dimension der Arbeitstätigkeit verdrängen (ebd. mit Bezug auf Bellah, R. 1987). Eine Berufsidentität zu entwickeln, bleibt für ihn aber eine zentrale Aufgabe des selbstorganisierten Ichs; ein lebenslanges Projekt des «flexiblen Menschen» (Sennett, 1998), das einem dringlichen Bedürfnis nach Kohärenz und Authentizität entstammt und letztlich in Selbstachtung mündet (Oser, 2003).

Die zunehmende Mobilität und Flexibilität in der Arbeitswelt führen dazu, dass sich traditionelle Vorstellungen von stabiler Berufsidentität wandeln. In diesem Kontext gewinnt die Freizeitgestaltung für viele Jugendliche an Attraktivität, die sich auf ihre kulturelle Herkunft stützt. Dass der «Freizeitausbau» (ebd., S. 7) bei einer grösseren Gruppe von Jugendlichen überwiegt, liegt weniger an der drohenden Reckwitz'schen Dreiklassengesellschaft (2019), welche vielen Jugendlichen trotz der vermeintlichen Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems (Jöhr, 2023) berufliche Möglichkeiten verwehrt, sondern am Einfluss der Herkunftsfamilien.

Die Entwicklung einer stabilen Berufsidentität ist nicht nur für die persönliche Selbstachtung bedeutsam, sondern auch für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Diese kann also scheitern oder wird unter Umständen gar nicht angestrebt. Nicht immer versagen dabei Ausbildungsverantwortliche oder das Berufsbildungssystem als Ganzes: Als *learning in likely places* bezeichnet Singleton (1998) seine Beobachtungen während eines sechsmonatigen Aufenthalts in Japan, während Haase (1998) seine eigene Erfahrung aus den frühen 1980er-Jahren als *uchi deshi*, als Lehrling, der im Haushalt des Meisters lebt, festhält. Tatsächlich verbrachte Haase etwas mehr als ein Jahr dort, ohne dass der Meister je persönlich oder professionell von ihm überzeugt gewesen wäre; die Lehrzeit war wohl für beide eine Erfahrung des Scheiterns. Das Ausbildungsziel, ein *sakazuki*, eine traditionelle Teeschale, auf der Töpferscheibe zu drehen, wurde verfehlt. Mit dem Satz «Your sakazuki are weak because you can't see» (Haase, 1998, S. 118), brachte der Meister seine Verzweiflung zum Ausdruck. Und obwohl Haase diesen Satz inhaltlich nicht reflektiert, fasst er doch exemplarisch die Thematik: Der Meister kritisierte damit nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit des Schülers, sondern darüber hinaus dessen mangelnde Auseinandersetzung mit der Haltung und den Werten einer fremden, japanischen Töpferwerkstatt. Es ist nicht allen Jugendlichen möglich, sich auf eine Betriebskultur einzulassen, und manchmal fehlt einfach das nötige Talent.

6.4 Was berufliche Passung erschwert – und was sie fördert

Abschliessend werden Aspekte, die eine gelungene bzw. erschwerte Passung von Jugendlichen in der Berufsbildung beeinflussen, analysiert. Da Berufslernende den überwiegenden Teil ihrer Lern- und Lehrzeit im Lehrbetrieb verbringen, soll das Augenmerk im Folgenden auf diesen gerichtet sein.

Singer, Gerber und Neuenschwander (2014) zeichnen in ihrem Artikel zu den individuellen und sozialen Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb ein Idealbild einer gelungenen Passung in der Lehre. Sie betonen, dass eine positive Elternbeziehung ein gutes Fundament für die berufliche Sozialisation lege, dass Vorwissen über den Betrieb, ja eine grosse Entscheidungssicherheit dem Beruf gegenüber den Einstieg in die Lehre erleichtere und die Fähigkeit der Lernenden zur Selbstregulation entscheidend sei, wobei Eltern grundsätzlich als zusätzliche Ressource dienen (ebd.). Entworfen wird das Bild wohlbehüteter Jugendlicher einer Mittelschicht, deren Eltern in der schweizerischen Arbeitswelt etabliert sind und sich intensiv der emotionalen und individuellen Entwicklung ihrer Kinder widmen können. Ein grosser Teil dieser Eltern schickt ihre Kinder heute auf das Gymnasium, aber auch in der BM finden sich zahlreiche Lernende aus diesem Umfeld.

Die Realität der überwiegend migrantisch und ländlich sozialisierten Jugendlichen in der Berufslehre (Schmocker et al., 2025) sieht etwas anders aus. Auffallend gross ist der Anteil Jugendlicher in der beruflichen Grundbildung mit direktem Migrationshintergrund oder deren Eltern in die Schweiz einwanderten, er liegt bei 46 Prozent. Sie ringen um die Akzeptanz und Anerkennung der teils unfreundlichen schweizerischen Erwachsenenwelt, beherrschen die Sprache oft ungenügend und haben deshalb zusätzlich Mühe, sich Fachterminologie anzueignen. Oft fehlt ihnen das Vorwissen über den Betrieb oder die Entscheidungssicherheit in der Berufswahl, denn 80 Prozent finden ihre Lehrstelle fast zufällig, über Schnuppertage, und nur ein Drittel folgt den Empfehlungen ihrer Eltern. Das Thema der Selbstregulation und psychischer Gesundheit belasteter Jugendlicher tritt häufig auf (ebd.).

Diese unterschiedlichen Ausgangslagen verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Vielfalt der Lernenden anzuerkennen und gezielt Rahmenbedingungen zu schaffen, die allen Jugendlichen eine erfolgreiche berufliche Integration ermöglichen.

Literatur

- ▶ Baethge, M. (2001). Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.). *Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert?* (S. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Bellah, R. (1987). *Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft*. Köln: Bund Verlag.
- ▶ Di Pizzo, B. (2018). Was es heisst, ein guter Gärtner zu sein. Zur ästhetischen Dimension der Berufsbildung. Zürich: Universität Zürich.
- ▶ Duemmler, K., Caprani, I. & Felder, A. (2017). *Berufliche Identität von Lernenden im Detailhandel: Studienergebnisse und Schlussfolgerungen für die Berufsbildung*. Lausanne: HEFP.
- ▶ Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen (2016). *Berufliche Orientierung, Bedeutung und Zielsetzungen*. Verfügbar unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e13|2> [18.11.2025].
- ▶ Haase, B. (1998). Learning to be an apprentice. In: J. Singleton (Hrsg.). *Learning in likely places. Varieties of apprenticeship in Japan* (S. 107–122). Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Heinz, W. R. (2005). Berufliche Sozialisation. In: F. Rauner (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 321–329). Bielefeld: Bertelsmann.
- ▶ Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Jöhr, M. (2023). *Subjektive Sicht von Absolventinnen und Absolventen der kaufmännischen Berufsmaturität auf eigene Bildungs- und Berufswege sowie Bildungs- und Berufsentscheidungen – Eine qualitative Untersuchung*. Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- ▶ Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Neuenschwander, M. P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften* 33(3), 401–419.
- ▶ Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Neuenschwander, M. P. & Nägele, C. (2014). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)*. Solothurn: PH FHNW.
- ▶ Oser, F. (2003). Auf der Suche nach einer neuen Berufsidentität. *Panorama*, 2, 6–7.
- ▶ Reckwitz, A. (2019). Von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft zur Drei-Klassen-Gesellschaft: Neue Mittelklasse, alte Mittelklasse, prekäre Klasse. In: A. Reckwitz (Hrsg.). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (S. 63–134). Berlin: Suhrkamp.
- ▶ Schmocker, B., Schmaeh, N., Anastasiou, K., Bomfadelli, L., Heimgartner, D., Hool, J., Krause, A., Kuhn, S., Steiner, M., Weber, N. & Baer, N. (2025). *Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufswelt. Binningen und Olten: WorkMed AG und FHNW*.
- ▶ Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch, die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- ▶ Singleton, J. (1998). Craft and art education in Mashiko pottery workshops. In J. Singleton (Hrsg.). *Learning in likely places. Varieties of Apprenticeship in Japan* (S. 122–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Singer, A., Gerber, M. & Neuenschwander, M. P. (2014). Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb. In: M. P. Neuenschwander (Hrsg.). *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 165–186). Chur: Rüegger.
- ▶ Stamm, M. (2010). Merkmale der Leistungsbesten in der beruflichen Ausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 38(4), 354–365.



7 Individualisierung von Lernprozessen durch innovative Lernkulturen in Schweizer Betrieben

Antje Barabasch

7 Individualisierung von Lernprozessen durch innovative Lernkulturen in Schweizer Betrieben

Der Beitrag beleuchtet zunächst die Bedeutung der Berufsmaturität BM aus betrieblicher Perspektive und zeigt, wie Schweizer Unternehmen Lernende sowohl mit als auch ohne BM in ihrer Ausbildung unterstützen. Anschliessend rückt die Gestaltung neuer Lernkulturen in den Fokus, insbesondere Ansätze wie Vertrauenskultur, Coaching und Mobilität. Darauf aufbauend werden innovative Lernformen vorgestellt, die in besonderer Weise zur Entwicklung von Handlungskompetenzen beitragen und für Lernende mit mehr Ambitionen besonders attraktiv sind. Abschliessend werden die zentralen Chancen und Herausforderungen diskutiert, die sich vor allem für kleine und mittlere Unternehmen im Zusammenhang mit der Förderung von Lernenden mit BM ergeben. Für Lehrpersonen ist diese Thematik von besonderer Relevanz, da ein vertieftes Verständnis betrieblicher Lernformen und der Arbeitsrealität der Lernenden eine zentrale Voraussetzung für eine praxisnahe und wirksame Unterrichtsgestaltung darstellt.

Praxistransfer

- Lehrpersonen fördern Eigenverantwortung und Fehlerfreundlichkeit, indem sie Lernenden Verantwortung übertragen und Feedbackprozesse reziprok gestalten.
- Durch die Verknüpfung schulischer Aufgaben mit betrieblichen Erfahrungen und das Unterstützen lernortübergreifender Projekte kann eine Brücke zwischen dem Unterricht und den konkreten betrieblichen Erfahrungen der BM-Lernenden geschaffen werden.
- Projektorientierte, selbstgestaltete und kooperative Lernformate können auch in den Unterricht integriert werden, um Eigeninitiative zu fördern.

7.1 Die Bedeutung der Berufsmaturität in der Schweiz aus Sicht der Betriebe

Die Berufsmaturität BM nimmt in der Schweizer Bildungslandschaft eine zentrale Stellung ein, da sie die duale Berufsausbildung mit einem allgemeinbildenden Abschluss auf tertiärer Zugangsberechtigungsebene verbindet. Aus Sicht der Betriebe stellt sich dabei die Frage, ob und inwiefern Lernende mit BM für die Ausbildungspraxis von Bedeutung sind und ob Unterschiede in der betrieblichen Betreuung im Vergleich zu Lernenden ohne BM bestehen sollten.

Grundsätzlich gilt, dass die BM die Attraktivität einer beruflichen Grundbildung erhöht, indem sie einen Anschluss an Fachhochschulen FH ermöglicht und die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung fördert (Meyer, 2019). Für Betriebe ergibt sich daraus ein zweifacher Nutzen: Einerseits kann die Lehre für leistungsstarke und schulisch ambitionierte Jugendliche attraktiver gestaltet werden, andererseits gewinnen die Betriebe Zugang zu einem breiteren Bewerber:innenfeld (Wolter & Ryan, 2011). Besonders in Berufen, die als Einstiegsqualifizierung gedacht sind und in denen die BM eine wichtige Voraussetzung für die Weiterqualifizierung ist, können künftige Fachkräfte auf diese Weise sozialisiert und für verschiedene Berufe gesichert werden. Bei Berufen mit Fachkräftemangel kann die Bereitschaft, Lernende mit BM auszubilden, dazu führen, vorhandene Personallücken zu füllen.

Studien weisen darauf hin, dass die Anforderungen im Betrieb in erster Linie durch berufsspezifische Tätigkeiten bestimmt sind und nicht durch den schulischen Bildungsweg (OPET, 2012; EHB, 2019). Die betrieblichen Ausbildungspläne orientieren sich an den Vorgaben der jeweiligen Bildungsverordnung und am Berufsbild, sodass die Lernenden – unabhängig vom Besuch der BM – dieselben Kernkompetenzen erwerben müssen. Entsprechend sehen viele Ausbildungsverantwortliche die BM primär als ergänzenden schulischen Bildungsweg, nicht aber als betriebliche Herausforderung (Meyer, 2019). In der praktischen Ausbildung macht es also für die meisten Betriebe abgesehen von zusätzlichen Abwesenheiten aufgrund des BM-Unterrichts keinen wesentlichen Unterschied, ob sie Lernende mit oder ohne BM ausbilden.

Dennoch gibt es Unterschiede, die indirekt auf den Betrieb zurückwirken. BM-Lernende weisen häufig ein höheres Reflexionsvermögen, bessere schulische Leistungen und teilweise auch eine gesteigerte Lern- und Leistungsbereitschaft auf (Imdorf, Granato, Moreau & Waardenburg, 2015). Einige Betriebe berichten, dass Lernende mit BM selbstständiger arbeiten und komplexere Aufgaben schneller erfassen. Dies kann die Ausbildungsqualität im Betrieb erhöhen und den Einsatz der Lernenden in anspruchsvolleren Tätigkeitsfeldern erleichtern. Zugleich entsteht für Betriebe aber auch die Sorge, dass BM-Absolvent:innen seltener langfristig im Lehrbetrieb verbleiben, da sie häufiger weiterführende Bildungswege einschlagen (Wolter & Ryan, 2011). Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen kurzfristigem Nutzen für die Ausbildung und langfristiger Bindung an das Unternehmen. Insbesondere in vielen Grossunternehmen besteht ein Interesse daran, dass ein Teil der Lernenden nach dem Abschluss des EFZ mit BM zunächst weiterstudiert, um dann noch besser qualifiziert wieder rekrutiert zu werden. Auch langfristige Überlegungen bezüglich der Kom-

petenzen, die das Unternehmen künftig brauchen wird, spielen bei der Qualifizierungsförderung eine wichtige Rolle, denn sie wirken dem Fachkräftemangel entgegen. Die frühe Sozialisation in einem bestimmten Unternehmen und das Commitment zu den Arbeitgebenden verkürzen Einarbeitungszeiten, sichern gut ausgebildete Mitarbeitende für anspruchsvolle Aufgaben und sparen Kosten bei der Einarbeitung. Durch die BM und ein anschliessendes FH-Studium erhöhen sich die Fach- und Methodenkenntnisse, Allgemeinbildung, aber auch transversale Kompetenzen wie Selbstständigkeit. Zurückkehrende Lernende werden häufiger für Führungsaufgaben eingesetzt.

Eine besondere Bedeutung kommt den spezifischen Ausbildungsbedingungen im Betrieb zu. Da die schulischen BM-Anteile den zeitlichen Rahmen der Ausbildung in der BM1 (parallel zur Lehre) beeinflussen, müssen Betriebe organisatorisch flexibel sein, um den zusätzlichen Schultagen und Prüfungsphasen Rechnung zu tragen (EHB, 2019). Dies kann vor allem für kleinere Unternehmen eine Herausforderung darstellen, da sie personell weniger kompensieren können. Flexible Ausbildungsmodelle, beispielsweise durch Blockunterricht bzw. vor- oder nachgelagerte BM-Sequenzen, können die zeitlichen Konflikte entschärfen. Grössere Betriebe geraten hier weniger in Bedrängnis. Zusätzlich können sie aufgrund der grosszügigeren zeitlichen Ressourcen für die Betreuung der Lernenden sowie durch formalisierte Qualitätsmanagementsysteme verstärkt Rahmenbedingungen schaffen, die dazu beitragen, gezielter über Theorie-Praxis-Bezüge zu reflektieren. Unternehmen, die durch eine betriebliche Unterstützungskultur die BM aktiv fördern, können nicht nur ihre Attraktivität als Ausbildungsort steigern, sondern auch von leistungsstarken und motivierten Lernenden profitieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die BM aus Sicht der Betriebe ambivalent bewertet wird. Einerseits fungiert sie als Rekrutierungs- und Attraktivitätsfaktor, da leistungsstarke Jugendliche für die berufliche Grundbildung gewonnen werden können. Andererseits bringt sie organisatorische Mehrbelastungen mit sich, insbesondere in kleineren Betrieben mit geringeren Ressourcen. Im betrieblichen Alltag werden zwischen BM- und Nicht-BM-Lernenden zwar kaum Unterschiede in der konkreten Ausbildungsgestaltung gemacht, wohl aber in der Wahrnehmung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, ihrer Selbstständigkeit und ihrer weiteren Karriereperspektiven. Damit stellt sich für die Betriebe weniger die Frage nach einer separaten Ausbildungspraxis, sondern vielmehr nach der Art und Weise, wie Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen bestmöglich gefördert und begleitet werden können.

An diese Überlegungen schliesst der folgende Abschnitt an, der sich mit der Gestaltung neuer Lernkulturen und damit verbundenen innovativen Lernformen befasst. Es werden ausgewählte Fördermassnahmen vorgestellt, die Betriebe in der Schweiz speziell für leistungsstarke und hoch motivierte Lernende – unabhängig von der BM – während und nach der Ausbildung entwickelt haben. Auf der Basis von Interviews mit Berufsbildenden und Ausbildungsverantwortlichen aus neun Schweizer Betrieben wird aufgezeigt, welche Chancen und Herausforderungen sich in der Aufnahme und Betreuung von BM-Lernenden ergeben. Ein vertiefender Abschnitt bietet anschliessend eine Übersicht über innovative Lehr-Lern-Formen in der betrieblichen Berufsbildung und widmet sich exemplarisch einzelnen didaktischen Ansätzen, die das Potenzial haben, die Ausbildungsqualität für BM-Lernende nachhaltig zu steigern.

7.2 Neue Lernkulturen in der Schweizer Berufsbildung

Innovationen in Unternehmen, neue Anforderungen an Lebens- und Arbeitsbedingungen und neue Ansprüche an die Gestaltung der Arbeitswelt erfordern, dass nicht nur Unternehmenskulturen angepasst werden, sondern auch, dass die Berufsbildung mit innovativen Lernkulturen auf diese Veränderungen reagiert. Fallstudien aus Schweizer Unternehmen zeigen, dass sich Lehr-, Lern- und Betreuungsansätze in der betrieblichen Ausbildung verändern und branchenspezifisch neue Lernkulturen etablieren. Dazu gehören Formen der Arbeitsorganisation, der Mobilität, der Betreuung von und Kommunikation mit Lernenden, der Beteiligung von Lernenden an Entscheidungsprozessen über die Gestaltung ihrer Ausbildung als auch die individuelle Ausgestaltung ihres Ausbildungsweges. Von Lernkultur spricht man in diesem Zusammenhang, weil es um geteilte Werte, Einstellungen und Überzeugungen in einer Personengruppe geht, die durch Artefakte geprägt wird und gemeinsame Bezüge dazu vereint. Lernbegleitende teilen hier ein Verständnis von wichtigen Lernfähigkeiten und entwickeln gemeinsam neue Ansätze zum arbeitsbegleitenden Lernen. Sie schaffen Transparenz und einen vereinfachten Zugang zu Wissensbeständen, aber auch Lernräume, die neue Überzeugungen zum Lernen verkörpern (Barabasch & Keller, 2020; Briante & Barabasch, 2024; Raemy & Barabasch, 2022).

7.3 Wertschätzung und Vertrauen in neuen Lernkulturen

Eine wesentliche Grundlage für die gemeinsame Entwicklung einer neuen Lernkultur sind Wertschätzung und Vertrauen. Gegenseitiges Vertrauen unterstützt die Identifikation mit einer gemeinsamen Kultur (Wilkinson & Pickett, 2010). Dazu gehört die Wahrnehmung von Fairness (Uslaner, 2002), eine erkennbare Partizipation der Mitarbeitenden an Unternehmensentscheidungen, bedeutungsvolle Arbeitsaufgaben, gute Arbeitsbedingungen und regelmässige Möglichkeiten der Weiterbildung (Denison, 1990). In Gruppen mit flacheren Hierarchien gibt es weniger Konflikte und bessere Kooperation (Kabanoff, 1991, zit. in Misamer & Thies, 2017). Das Verhalten der Führungskräfte spielt deshalb eine herausragende Rolle bezogen auf Werte, wie Gerechtigkeit und Mitgestaltung der Arbeitswelt (Misamer & Thies, 2017).

Für Lernende braucht es zu Beginn ihrer Ausbildung eine Portion Mut, sich in der neuen Arbeitswelt zurechtzufinden, während viele gleichzeitig Angst davor haben, die falschen Fragen zu stellen oder Fehler zu machen. Deshalb ist gerade am Anfang das Gewähren eines Vertrauensvorschlusses besonders wichtig. Vertrauen entsteht unter anderem dann, wenn ein Gefühl dafür da ist, etwas ausprobieren und auch Fehler machen zu können, Fragen jedweder Art stellen zu dürfen, sich neugierig umschaun und das neue Terrain des Betriebes erkunden zu können. Um sich in dieser Phase der frühen Sozialisation in die Arbeitswelt mit Sicherheit vorwärtszubewegen, braucht es eine aufmerksame Betreuung – möglichst durch mehrere Schlüsselpersonen. Darüber hinaus sind Zeitressourcen, die nicht primär für die effiziente Erledigung anstehender Arbeitsaufgaben verwendet werden müssen, essenziell, um eigene Lernprozesse voranzubringen.



«Vertrauen in die jungen Leute haben, ihnen Verantwortung übergeben, dass sie eigenverantwortlich, selbstständig und auch nachhaltig handeln können. Dass man sich auf Augenhöhe begegnen kann, dass man mitdiskutieren kann und ernst genommen wird. Die Dialogkultur ist für uns extrem wichtig.»

Management, Schweizerische Post¹

Ein Vertrauensvorschuss lässt sich bspw. da gewähren, wo Lernende selbstständig und weitestgehend eigenverantwortlich neue Aufgaben übernehmen. Auch die Organisation von Veranstaltungen, beispielsweise für künftige Lernende, kann durch die Lernenden im Unternehmen erfolgen, so dass sie Anteil daran nehmen, wer im Unternehmen als Nächstes mit der Berufsausbildung beginnt. Eine Methode, die auf besondere Weise zeigt, wie sehr jungen Menschen im Arbeitskontext vertraut werden kann, ist der Einsatz des *reverse mentoring* – nämlich da, wo Lernende selbst zu Lehrenden werden und anderen Mitarbeitenden etwas vermitteln können. Dies kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden, bspw. indem sich Lernende in ein neues Themengebiet einarbeiten und dies anderen näherbringen, Lehrmaterialien für andere ausarbeiten, einen Vortrag halten oder ein Poster gestalten. Überzeugende Angebote der Mitgestaltung führen zur Entwicklung einer starken vertrauensbasierten Identifikation mit dem Unternehmen (Lewicki et al., 2016).

Neue, ungewohnte oder herausfordernde Aufgaben zu übernehmen, erfordert eine Risikobereitschaft sowohl auf Seiten der Lernenden als auch seitens der Betriebe. Wo etwas gewagt wird, kann nicht nur gewonnen werden, sondern können auch Fehler gemacht werden. Ein konstruktiver Umgang damit, der nicht entmutigt und verängstigt, sondern einen Reflexionsprozess und wichtigen Lernprozess auslöst, trägt massgeblich zum Ausbildungserfolg bei. Konstantes wertschätzendes Feedback seitens der Lernbegleitenden ermutigt Lernende dazu, neue herausfordernde Aufgaben anzunehmen (Barabasch & Donovan, 2026). Damit Lernende nicht nur die Erfahrung des Empfangens und Verarbeitens von Feedback machen, empfiehlt sich ein reziprokes Feedback. Hierbei können Lernende auch ihren Betreuenden Feedback zu ihrer Arbeit geben und den Lernprozess mitgestalten und mitsteuern. Dazu gehört, dass Lernbegleiter und Lernende gleichermaßen das Gespräch suchen, statt dass die Initiative zum Austausch und Feedback ausschliesslich von der Lernbegleitung ausgeht. Dies unterstützt eine Vertrauenskultur des Miteinanderlernens und -arbeitens.

Die richtige Balance zwischen Eigeninitiative und klaren Zielen ist Voraussetzung für die Entwicklung einer kooperativen Vertrauenskultur. Dies erfordert, bei gewissen Freiheiten zur eigenen Gestaltung von Arbeits- und Lernzeit, selbstständig zu entscheiden, wann jemand Unterstützung braucht. Die Einräumung von Freiheiten bedarf seitens der Lernbegleitenden eines Abwägens von Vertrauensvorschuss und Kontrolle. Deren Ausbalancierung unterstützt die Bildung vertrauensvoller Beziehungen (Weibel et al., 2015). Der Prozess des Ausbalancierens beginnt idealerweise in der Einführungsphase einer Berufsausbildung, wo Grenzen und Möglichkeiten klar kommuniziert werden können (Six & Sorge, 2008).

¹ siehe Barabasch, Keller & Schumacher, 2022, S. 113

Ohne Vertrauen ist eine gelebte konstruktive Fehlerkultur, in welcher Fehler als Lernchance verstanden werden, nicht möglich. Die Überzeugung, dass Fehler und die Übernahme gewisser Risiken unbedingt zu beruflichem Lernen dazugehören, trägt massgeblich zu vertrauensbasiertem Lernen bei. Praktiker:innen sind überzeugt, dass aus Fehlern am besten gelernt werden kann und das Arbeitsumfeld deshalb bei Lernenden eine gewisse Fehlertoleranz aufbringen muss und sogar aktiv dazu ermutigen sollte, Aufgaben anzunehmen und umzusetzen – auch auf die Gefahr hin, dass etwas nicht beim ersten Mal gelingt. Dies erfordert eine Lernumgebung, die einhergehende Risiken abfedern kann (Hattie & Timperley, 2007; Oser & Spychiger, 2005). Voraussetzung dafür sind Lernbegleitende, die ihre Rolle mehr als Coach und Begleitende verstehen als darin, Anleitende zu sein. Bisher ist der Rollenwechsel von Berufsbildenden, die vormachen, anleiten und prüfen, zu Lernbegleitenden, die Lernende darin ermutigen, Arbeitsschritte selbstständig zu planen und umzusetzen, Fehler im geschützten Raum zulassen und Reflexion aktiv unterstützen, nicht in allen Betrieben vollzogen.

7.4 Coaching und die veränderte Rolle der Berufsbildenden in innovativen Lernkulturen

Die Rolle der Berufsbildenden hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Während früher die Wissensvermittlung und die Kontrolle über Lern- und Arbeitsprozesse im Zentrum standen, sind heute Kompetenzen im Bereich Coaching, Beratung und Lernbegleitung von zentraler Bedeutung in pädagogischen Prozessen (Hartmann, 2004). Perkhofer-Czapek & Potzmann (2016) sehen Begleiten, Beraten und Coachen als zentrale Themen eines *Lehrberufs im Wandel*. Dieser Wandel spiegelt eine grundlegende Verschiebung in der beruflichen Bildung wider: Statt reiner Instruktion geht es zunehmend um die Gestaltung von Lernumgebungen, die Selbststeuerung, Reflexionsfähigkeit und eigenverantwortliches Handeln der Lernenden.

Coaching wird dabei als ein Ansatz verstanden, der Lernprozesse auf vielfältige Weise unterstützt. Berufsbildende fördern nicht mehr nur die fachliche Qualifikation, sondern begleiten Lernende dabei, ihre Lernwege selbst zu planen, umzusetzen und kritisch zu reflektieren. Das Ziel ist, die Lernenden so zu befähigen, dass sie flexibel auf sich verändernde Anforderungen reagieren können. In einer Arbeitswelt, die von technologischen Innovationen, komplexen Problemlagen und einer hohen Dynamik geprägt ist, rückt die Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen ins Zentrum.

Damit verbunden ist die Erwartung, dass Berufsbildende über ein breites Repertoire an Coaching-Skills verfügen. Besonders wichtig ist eine Haltung, die Lernende ernst nimmt, Vertrauen schafft und ihre Eigenverantwortung stärkt. Dazu gehört die Fähigkeit, durch gezielte Fragen Reflexionsprozesse anzustossen, Lernende zur Selbstbeobachtung anzuregen und sie bei der Entwicklung realistischer Ziele zu unterstützen. Ebenso bedeutsam ist die Kompetenz, Fehler nicht zu sanktionieren, sondern als Lerngelegenheiten zu nutzen. Fehlerfreundlichkeit und konstruktive Rückmeldung schaffen die Grundlage dafür, dass Lernende Risiken eingehen und neue Wege erproben können (Keller & Ba-

rabasch, 2022). Nur wenn Lernende das Gefühl haben, ernst genommen und wertgeschätzt zu werden, sind sie bereit, ihre Lernprozesse offen zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen. Lernbegleitende sollten nicht nur fachlich betreuen, sondern auch emotionale bzw. soziale Unterstützung bieten: zuhören, Vertrauen aufbauen, und Empathie zeigen. Auch die Fähigkeit Lernende individuell, gemäss ihren Neigungen und Interessen, kennen und einschätzen zu können, ist wichtig. So können Lernbegleitende bei Lernenden mit mehr Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft abklären, welche herausfordernden Aufgaben ihre Entwicklung schneller voranbringen können und welchen zusätzlichen Input diese Lernenden bräuchten. Dieses Beziehungsfundament bildet die Voraussetzung dafür, dass Lernbegleitung wirksam werden kann.

In der Praxis der Berufsbildung bedeutet dies, dass sich Berufsbildende von *Lehrenden* zu *Lernbegleitenden* entwickeln. Anstatt ausschliesslich Inhalte zu vermitteln, schaffen sie Räume, in denen Lernende eigenständig arbeiten, im Team kooperieren und Projekte gestalten können. Sie moderieren Lernprozesse, begleiten die Zieldefinition, unterstützen bei der Planung von Lernschritten und regen zu systematischer Reflexion an. Dabei ist es entscheidend, Lernenden Handlungsspielräume zu eröffnen, gleichzeitig aber auch Orientierung und Struktur zu geben (Raemy & Barabasch, 2022).



«Bei den Berufsbildnerinnen sind es oft Themen, bei denen sie nicht wissen, wie sie sie mit den Lernenden angehen sollen. Wenn es um die Führung der jungen Leute geht oder um deren Begleitung. Manchmal klaffen da die gegenseitigen Erwartungen extrem auseinander. Hier muss ich coachen, methodisch und didaktisch unterstützen, wofür ich auch ausgebildet bin. Ich zeige den Berufsbildnerinnen Lösungswege auf, zum Beispiel, wenn Lernende zu viel Freiräume hatten und nun mit Überforderung kämpfen. Das beginnt schon bei der Arbeitszeit und wie man sie einteilt.»

Regionaler Berufsbildungsverantwortlicher, Schweizerische Post²

Zentrale Herausforderung für die Lernbegleitenden ist die grosse Heterogenität der Lernenden. Unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernstile und soziale Hintergründe verlangen von Berufsbildenden eine adaptive und differenzierte Vorgehensweise. Entsprechende Coaching-Fähigkeiten sollten deshalb in Weiterbildungen erworben werden können. Diese helfen ihnen, differenzierter auf die Vielfalt der Lernenden einzugehen und ihre Individualität gemäss ihren Ressourcen und Potenzialen besser zu berücksichtigen (Müller, 2007).

Innovative Lernkulturen sind gekennzeichnet durch projekt- und handlungsorientierte Lernarrangements, die Kreativität, Problemlösefähigkeit und Selbstorganisation fördern. Insofern fordern sie in besonderem Masse eine veränderte Rolle von Berufsbildenden. Diese werden zu Moderierenden und Begleitenden von nachhaltigen Lernprozessen (Barabasch & Keller, 2025).

² Siehe Barabasch, Keller & Schumacher, 2022, S. 98

7.5 Mobilität in der beruflichen Grundbildung

Die planvolle Bewegung von Lernenden zwischen Arbeitsplätzen, Abteilungen, Betrieben, Lernorten, Sprach- und Kulturregionen sowie (inter-)nationalen Kontexten wird als Mobilität in der Berufsbildung verstanden und setzt ein hohes Mass an Eigenständigkeit voraus. Ziel ist es, Lern- und Erfahrungsräume zu erweitern, den Kompetenzerwerb zu vertiefen und die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Die Beteiligung an internationalen Mobilitätsprojekten soll Unternehmen und Einrichtungen darin unterstützen, die Qualität und Attraktivität der Ausbildungsangebote zu steigern und die Internationalisierung der eigenen Organisation zu fördern. Auf der Ebene der Bildungssysteme kann die internationale Mobilität dazu beitragen die Anerkennung von Kompetenzen zu verbessern und Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungssektoren zu erleichtern (BIBB, 2019).

«Auf die ganze Lehre bezogen, macht es mir vor allem Spass, dass man immer die Standorte wechseln kann, immer etwas Neues anschauen kann. Ich habe jetzt vor allem in Bern und Zürich gearbeitet. Ich komme aus der Nähe von Olten, und das hat für mich am besten gepasst. Aber auch in Olten habe ich gearbeitet, und dadurch lernt man extrem viele neue Leute kennen. Zum Teil auch von anderen Nationen mit anderen Sprachen. Ich habe auch mit einem gearbeitet, der lebt in Irland, aber arbeitet teilweise bei uns. Und dadurch bildet man sich auch menschlich weiter, würde ich sagen.»



Lernender, Swisscom³

In Schweizer Betrieben wird Mobilität zunehmend als strategische Ressource der Ausbildung verstanden. Besonders prägnant zeigen dies Rotationsstrategien, die Lernende systematisch zwischen Funktionsbereichen und Standorten versetzen, um arbeitsprozessbezogenes Lernen, adaptive Expertise und Employability zu fördern. Da die Schweiz ein viersprachiges Land ist und insbesondere grössere nationale Unternehmen an mehreren Standorten im Land vertreten sind, bieten sich innerbetriebliche Mobilitäten für sprach- und lernbegeisterte Lernende an. Diese sind oft leichter zu realisieren als internationale Mobilitäten. Auch Kooperationen mit anderen Unternehmen werden genutzt, um Lernenden eine Zeit der Arbeitserfahrung in einem anderen Kontext zu ermöglichen. Die Lernenden erhalten damit nicht nur Einblick in neue Abteilungen und Arbeitsweisen, müssen sich auf neue Kolleg:innen einstellen und einen längeren Anfahrtsweg oder Zwischenaufenthalt in Kauf nehmen, sondern lernen so auch den Umgang mit anderen kulturellen Gegebenheiten.

3 Siehe Barabasch, Keller, & Marthaler, 2020, S. 113

Es können verschiedene Ausprägungen von Lernendenmobilität unterschieden werden:

1. **Lernort-Mobilität** zwischen Betrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen (üK) strukturiert den Wechsel zwischen Theorie- und Praxis-settings.
2. **Intrabetriebliche Rotation** (z. B. Abteilungswechsel, Schicht- oder Standortrotation) ermöglicht das Kennenlernen unterschiedlicher Handlungssituationen und fördert das Verständnis für Wertschöpfungsketten.
3. **Interbetriebliche Mobilität** (Temporäreinsätze oder Praktika in Partnerbetrieben oder Verbänden) adressiert Kompetenzbedarfe, die im Stammbetrieb nicht vollständig abgedeckt sind.
4. **Sprachraum-Mobilität** (Einsätze in anderen Sprachregionen oder im Ausland) stärkt Sprach-, Kultur- und Sozialkompetenzen.
5. **Digitale/virtuelle Mobilität** (kooperative Online-Projekte, Simulationen oder Remote-Job-Shadowing) erhöht die Reichweite ohne physische Verlagerung.

Darüber hinaus können auch Auszubildende und Berufsschullehrpersonen mobil sein und sich in anderen Betrieben oder anderen Ländern mit neuen Lehr-Lern-Ansätzen in der Berufsbildung beschäftigen.

Nach Keller & Barabasch (2024) beruhen solche Angebote auf einer Abstimmung der Bedürfnisse von Unternehmen und Lernenden (pädagogische Vorgaben, betriebliche Erfordernisse, individuelle Lernstände). Verantwortlich für die Organisation von Wechseln des Arbeitsplatzes sind oft Ausbildungsleitungen, Lernbegleitende oder HR-Verantwortliche. Oft kooperieren mehrere Unternehmen oder Organisationen – die gemeinsam Lehrstellen anbieten und Lernende ausbilden – mit einem gemeinsamen Leitbetrieb, der administrative Aufgaben übernimmt, während die praktische Ausbildung in mehreren Partnerbetrieben stattfindet. Ziel ist es, flexibler Ausbildungen zu ermöglichen, Kapazitätsengpässe zu überwinden (z. B. in Branchen mit Fachkräftemangel oder kleinen Betrieben) und Qualität und Attraktivität der beruflichen Grundbildung zu sichern. Praktische Umsetzungen reichen von internen *Projekt-Marktplätzen* über Ausschreibungen von Praxisstellen bis zu Ausbildungsverbänden, die Mobilität institutionalisiert haben.

Für viele Bildungseinrichtungen wie auch Betriebe birgt die Umsetzung von Rotationsangeboten verschiedene didaktische und organisatorische Herausforderungen. Mobilität verlangt ein lernortübergreifendes Curriculums-Alignment (Kompetenzmodelle, Leistungsnachweise, Anerkennungsregeln), verlässliche Kommunikations- und Feedbackstrukturen sowie eine lernortübergreifende Qualitätssicherung (Assessmentkriterien, Dokumentation). Strukturpolitisch förderlich sind klare Rollen der beteiligten Akteure (Betriebe, Berufsfachschule, üK), verbindliche Kooperationsvereinbarungen und belastbare Planungsprozesse.

Neben den Rahmenbedingungen birgt die Umsetzung von Mobilität auch verschiedene didaktische Herausforderungen. Dazu gehören:

1. **Kohärenz:** Lerngelegenheiten variieren je Einsatz. Ohne explizite lernort-übergreifende Lernaufträge ist der Theorie-Praxis-Transfer in Verbindung mit der Handlungskompetenzorientierung erschwert (siehe auch Rauner & Piening, 2025; Rausch, 2012; Wirth, 2013).
2. **Assessmentvalidität:** Praxisevidenzen müssen vergleichbar, prüfbar und datenschutzkonform erhoben werden (siehe auch Metzger, 2006).
3. **Chancengerechtigkeit:** Mobilität kann ungleich belasten (z. B. längere Pendelzeiten bei Lernenden). Begleitmassnahmen und Reisekostenregelungen sind zentral (siehe auch Kuhn & Schweri, 2024).
4. **Digitale Spaltung:** Nicht alle Betriebe und Schulen verfügen über robuste digitale Infrastrukturen und gemeinsame Standards (siehe auch Seufert & Tarantini, 2022).

Mobilität stellt auch hohe Anforderungen an Lernende und kann in manchen Fällen eine zu grosse Herausforderung sein. Risiken können auftreten im Zusammenhang mit Rollenkonflikten und Widersprüchlichkeiten in Arbeitsweisen und Prozessorganisation, Stress bei hoher Dynamik und eine mögliche Beeinträchtigung von Peer-Beziehungen.

Mobilität, verstanden als didaktisch strukturierte Rotation zwischen Arbeitsorten und -kontexten, ist aber grundsätzlich ein wirkungsvoller Hebel für eine breitere Handlungskompetenzentwicklung der Lernenden. Sie fördert expansives Lernen, Transferfähigkeit, transversale Kompetenzentwicklung und Identitätsentwicklung. Letzteres insbesondere durch die Erprobung neuer Rollen. Die Wahl der jeweiligen Mobilitätsstrategie hängt vom Berufsbild, den Lehrplangvorgaben und den Branchen- bzw. Betriebsbedingungen ab. Das Gelingen erfordert ein abgestimmtes Curriculum sowie Betreuung, Kooperation zwischen Lern- bzw. Arbeitsorten und digitaler Unterstützung. Im Sinne der lernortübergreifenden Qualitätssicherung der Ausbildung müssen Lernbegleiter genauso wie Lernende auf die damit einhergehenden Herausforderungen vorbereitet werden.

7.6 Neue Lehr-Lern-Formen in der betrieblichen Berufsbildung

Die Entwicklung neuer Lernkulturen ist ein Prozess, der sich über viele Jahre erstreckt und der neue Einstellungen, Werte und Überzeugungen genauso prägt, wie er davon geprägt wird. Voraussetzung dafür, Veränderungen zu wagen, ist eine Managementkultur, die das Ausprobieren neuer Ansätze zulässt, Lernbegleitenden und Lernenden gleichermassen Vertrauen schenkt und zeitliche, räumliche und materiale Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt. Hauptziel ist es, die Lernenden bestmöglich auf die Anforderungen der Arbeitswelt von morgen vorzubereiten. Dabei bleibt die Qualitätssicherung im Sinne der erfolgreichen Ausbildungszielerreichung das Primat, während auch die Attraktivität der Ausbildung erhöht werden soll.



«Also, es fängt an, indem man ins kalte Wasser geworfen wird. Du kommst da an, bekommst ein Projekt zugestellt, und ab dann darfst du selber ... Das ist die Idee dahinter. Und das hat in meinem Fall recht gut funktioniert. Ich fing danach recht schnell an, selber Projekte zu suchen, die mich interessierten und mir spannend vorkamen. Ich habe mich mit den Leuten zusammengesetzt, mit ihnen geredet und so die Chance generieren können, während jeweils circa eines halben Jahres in einem sehr spannenden Projekt arbeiten zu können. Das hat mich beruflich, aber auch fachlich wie auch menschlich, sehr weitergebracht.»

Lernender, Swisscom⁴

Verschiedene Unternehmen haben in den letzten 15 Jahren neue Massnahmen initiiert, die in der Tabelle 1 näher vorgestellt werden. Auch wenn diese Massnahmen grundsätzlich allen Lernenden offenstehen, ist die Beteiligung von deren individuellem Engagement, Interesse und Flexibilität abhängig.

Kategorien	Massnahmen
Ziel: Verantwortungsübergabe und Entrepreneurship	
Junior Shop und Junior Station (Bahnhof)	Lernende führen nahezu selbständig ein Verkaufsgeschäft oder einen kleinen Schweizer Bahnhof. Sie lernen in komplexen Zusammenhängen zu denken, sich in einem kleinen Team verlässlich zu organisieren, verschiedene Aufgaben zu übernehmen und Verantwortung in der realen Arbeitswelt zu übernehmen. Betreut werden sie von Lernbegleitern, die aufmerksam zur Seite stehen, aber auch viel Freiraum für eigene Entscheidungen geben.
Eigen Projekte initiieren	In der Telekommunikationsbranche lernen und arbeiten die Lernenden projektbasiert. Normalerweise bewerben sie sich um ausgeschriebene Projekte auf einer Intranet-Plattform. Es besteht aber auch die Möglichkeit, eigene Projekte zu initiieren. Diese werden hinsichtlich des möglichen Kompetenzerwerbs geprüft und genehmigt.
Arbeiten im Power Team, Co-Lab oder Junior Team Distribution	Lernende können als Lernendenteams, häufig bestehend aus Lernenden in verschiedenen Berufsausbildungen, hausinterne Projekte akquirieren und durchführen. So lernen sie Projektideen mit dem aktuellen Bedarf abzugleichen, Auftraggebende zu finden, Auftragsbearbeitungen zu planen und zu koordinieren oder berufsübergreifend zusammenzuarbeiten. Teammitglieder können im Team unter Umständen wechselnde Rollen einnehmen.
Ziel: Mitbeteiligung / Mitgestaltung	
Netzwerk Insieme	In dieser Lernendenvertretung üben die Lernenden ihr Mitspracherecht zur Verbesserung der Ausbildung aus. Sie halten Kontakt zu den Lernenden, sammeln Anliegen und tauschen sich darüber in Meetings mit den Berufsbilder:innen und dem Berufsbildungsmanagement aus. Dabei werden konkrete Vorschläge zur Umsetzung einzelner Anliegen erarbeitet.
Rekrutment	Lernende organisieren und führen weitestgehend selbständig Rekrutmentveranstaltungen für neue Lernende durch, sind an der Auswahl neuer Lernender wie auch an der Einführungswoche beteiligt.

4 Siehe Barabasch, Keller, & Marthaler, 2020, S. 102-103

Kategorien	Massnahmen
Ziel: Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten	
Möglichkeiten, in einem anderen Berufsfeld zu arbeiten	Lernende können für eine begrenzte Zeit in einem anderen Berufsfeld arbeiten, welches nicht dem ihrer Ausbildung entspricht (z. B. IT-Lernende im Verkauf)
Sprachaufenthalte	Lernende haben die Möglichkeit für eine begrenzte Zeit im In- oder Ausland eine andere Sprache zu lernen. Auch eine Unterbrechung oder Verlängerung der Ausbildung ist möglich.
Besuch von Spezialausbildungen	Das Angebot ermöglicht zusätzliche Spezialisierungen und den Erwerb von Zertifikaten. Auch der Besuch von Veranstaltungen an Fachhochschulen ist möglich

Tab. 1: Organisationale Massnahmen zur Gestaltung neuer Lernkulturen

Nicht alle existierenden Massnahmen stehen immer zur Verfügung oder bleiben über Jahre bestehen. Häufig hängen Angebote von engagierten Berufsbildenden, hauseigenen Kapazitäten, der Koordination mit der Berufsfachschule, Interessenlagen bei Lernenden und den Rahmenbedingungen der Ausbildung ab.

7.7 Herausforderungen für die Gestaltung neuer Lernkulturen für kleinere und mittlere-Unternehmen KMU

KMU haben häufig begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen für die Ausbildung, weshalb Lernkultur-Initiativen dort pragmatisch und zeitökonomisch gestaltet werden müssen. Trotzdem sind Lernende mit BM auch für sie eine Option – nicht zuletzt, weil sie so die Attraktivität der eigenen Ausbildungsplätze erhöhen und sich längerfristig Arbeitskräfte sichern können – auch wenn Lernende sich nach der Ausbildung zunächst weiterqualifizieren möchten. Lernende entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen zielgerichteter zu fördern und auszubilden, erfordert jedoch Ressourcen, die oft knapp sind. Insbesondere die Doppelrolle von Arbeitgebenden als Produktivkraft und als Lernbegleitender erzeugt Spannungen. Ohne klare Zeitbudgets und Rollendefinitionen leidet die Ausbildungsqualität (Raemy & Barabasch, 2022). Deshalb ist es besonders wichtig, dass innovative Massnahmen sich sehr gut in existierende Prozesse integrieren lassen, wie beispielsweise projektbasierte Lernformate.

Eine andere Herausforderung bezieht sich auf die Digitalisierung. Neue, damit einhergehende Kompetenzen sind in den Betrieben nicht überall gleichermaßen vorhanden und die Ausbildung der Lernenden kann auch eine Chance bieten, diese intern bereits im Sinne des *reverse mentoring* für die Weiterbildung interner Mitarbeitender einzubeziehen. Ist die erforderliche Infrastruktur nicht vorhanden, können auch Lernende über ihre Netzwerke aus der Berufsfachschule bei der Vermittlung in Kooperationsnetzwerke helfen.

Für das Commitment der Lernenden zum Arbeitgeber spielt deren Wohlbefinden am Arbeitsplatz eine wesentliche Rolle. Durch den häufig engen Kontakt zwischen Berufsbildenden und Lernenden ist die Passung zwischen beiden besonders wichtig, denn Lernende haben hier wenig Auswahlmöglichkeiten. Des-

halb sind die besonderen sozioemotionalen Fähigkeiten der Berufsbildenden essentiell und eine Weiterqualifizierung bezüglich angewandter Coachingfähigkeiten lohnt sich. Die eher individualisierte Förderung von Lernenden ist aufgrund der höheren Ressourcenintensität hingegen häufig schwieriger zu realisieren. Deshalb sollten vor allem schlanke, arbeitsnahe Lernangebote, klare Rollen und Zeitbudgets für Berufsbildende, Partnerschaften mit Bildungsakteuren und projektbasierte Lerngelegenheiten priorisiert werden.

7.8 Ausblick

Die bisher existierenden qualitativen Studien zur Gestaltung neuer Lernkulturen weisen auf zahlreiche innovative Lehr-Lern-Ansätze in der betrieblichen Berufsbildung hin. Wenig bekannt ist bisher darüber, in welchem Umfang Betriebe solche und andere Ansätze einsetzen und inwieweit Betriebe sich vernetzen, über Innovationen in der Berufsausbildung austauschen oder gemeinsam Massnahmen realisieren. Es fehlen quantitative Daten zum Erfolg bestimmter Massnahmen und dem konkreten Kompetenzerwerb der Lernenden. Bisher hat die grundsätzliche Verbreitung von Informationen über funktionierende Ansätze zusammen mit der Einführung der Handlungskompetenzorientierung in den Bildungsplänen dazu beigetragen, dass sich die Bereitschaft in den Betrieben, neue Wege zu gehen, zunehmend durchsetzt. Der Fachkräftemangel und die Sorge um den Attraktivitätsverlust der Berufsbildung tragen zu einer weiteren Innovationsoffenheit bei. Wichtig bleibt, dass das Management in Unternehmen aktiv die Freude am Gestalten und Ausprobieren von Neuem seitens ihrer Berufsbildenden unterstützt und offen ist für Veränderungen.

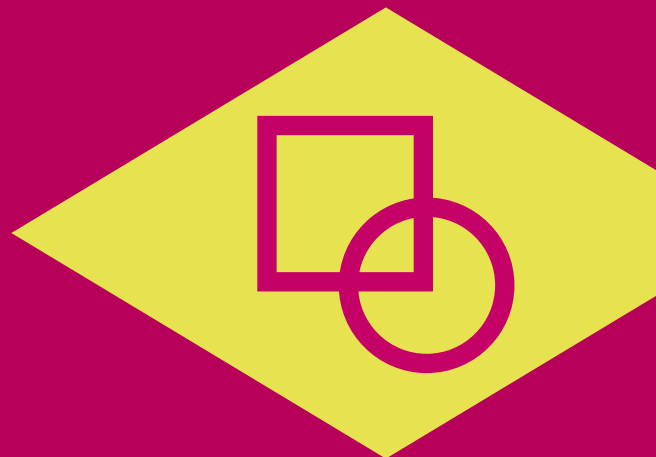
Literatur

- ▶ Barabasch, A. & Donovan, C. (2026). Cultivating learning cultures: Building trust with apprentices in a Swiss telecommunications company. *International Journal for Research in Vocational Education and Training IJRJET*.
- ▶ Barabasch, A. & Keller, A. (2020). Innovative learning cultures in VET – ‘I generate my own projects.’ *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 536–554.
- ▶ Barabasch, A. & Keller, A. (2025). Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. *BLZ-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43(1), 58–72.
- ▶ Barabasch, A., Keller, A. & Marthaler, M. (2020). Next generation. Selbstgesteuert und projektbasiert lernen und arbeiten bei Swisscom. Bern: hep.
- ▶ Barabasch, A., Keller, A. & Marthaler, M. (2022). Jump in. Verantwortungsvoll lernen und arbeiten bei der Schweizerischen Post. Bern: hep.
- ▶ BIBB (2019). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Monitoring zur Internationalisierung der Berufsbildung. Bonn: BIBB.
- ▶ Briante, F. & Barabasch, A. (2024). Supporting Apprentices’ Autonomy in Vocational Training – Insights into the Practices at the Swiss Postal Service. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training JOVACET*, 7(1), 130–150.
- ▶ Denison, D. (1990). *Corporate culture and organisational effectiveness*. Hoboken: Wiley.
- ▶ EHB, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (2019). *Berufsmaturität in der Schweiz: Strukturen, Herausforderungen und Perspektiven*. Zollikofen: EHB.
- ▶ Hartmann, M. (2004). *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung: Verortung und Grundlegung*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- ▶ Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- ▶ Imdorf, C., Granato, M., Moreau, G. & Waardenburg, T. (2015). *Sozialdimensionen der Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Kabanoff, B. (1991). Equity, equality, power, and conflict. *Academy of management Review*, 16(2), 416–441.
- ▶ Keller, A. & Barabasch, A. (2022). Coaching to support apprentice’s ability to manage their own (further) competence development: results of a case study and their implications, *Journal of Education and Work*, 35(8), 858–870.
- ▶ Keller, A. & Barabasch, A. (2024). *Mobilität in der Ausbildung ermöglichen: Rotationsstrategien für Lernende in Schweizer Betrieben*. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 55, 435–442.
- ▶ Kuhn, A. & Schweri, J. (2024). *Mobilitätsmuster von Lernenden in der dualen beruflichen Grundbildung*. Trend im Fokus Nr. 13. Zollikofen: EHB.
- ▶ Lewicki, R., Elgoibar, P. & Euwema, M. (2016). The tree of trust: Building and repairing trust in organizations. In: P. Elgoibar, M. Euwema & R. Lewicki (Hrsg.). *Building trust and constructive conflict management in organizations* (S. 93–117). Wiesbaden: Springer.
- ▶ Metzger, C. (2014). Selbstlernkompetenz von Berufslernenden – Legitimation einer intensiven Förderung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3, 1–16.
- ▶ Meyer, T. (2019). Durchlässigkeit im schweizerischen Bildungssystem. In: H. U. Grunder (Hrsg.). *Berufsbildung in Bewegung* (S. 103–122). Bern: hep.
- ▶ Misamer, M. & Thies, B. (2017). *Etablierung einer Vertrauenskultur zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen*. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 48(3), 225–233.
- ▶ Müller, A. (2007). *Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig. Oder: Bausteine für LernCoaching und eine neue Lernkultur*. Bern: hep.
- ▶ OPET (2012). *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland 2012: Facts and Figures*. Bern: BBT.
- ▶ Oser, F. & Spsychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Perkhofe-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- ▶ Raemy, P. & Barabasch, A. (2022). Promoting resilience with new learning cultures. *Perception, negotiation,*

- normalisation, and enactment of change in workplace learning. *Journal of Education and Work*, 35(8), 798–812.
- ▶ Rauner, F. & Piening, D. (2015). Die Qualität der Lernortkooperation. A+B Forschungsberichte 20. ITB.
 - ▶ Rausch, A. (2012). Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA) (Forschungsbericht). Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
 - ▶ Six, F. & Sorge, A. (2008). Creating a high-trust organization: An exploration into organizational policies that stimulate interpersonal trust building. *Journal of Management Studies*, 45(5), 857–884.
 - ▶ Seufert, S. & Tarantini, E. (2022). Gestaltung der digitalen Transformation in Schulen. Ein Reifegradmodell für die Berufsbildung. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, 301–326.
 - ▶ Uslaner, E. (2002). *The moral foundations of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - ▶ Weibel, A., Hartog, D., Gillespie, N., Searle, R., Six, R. & Skinner, D. (2015). How do controls impact upon employee trust in the employer? *Human Resource Management*, 55(3), 437–462.
 - ▶ Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. München: Penguin.
 - ▶ Wirth, K. (2013). Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*.
 - ▶ Wolter, S. C. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In: E. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Hrsg.). *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3 (S. 521–576). Amsterdam: Elsevier.

8 Das KV und die Berufsmaturität

Andrea Meier



8 Das KV und die Berufsmaturität

Im folgenden Beitrag wird die Ausbildung zu Kaufleuten – oder umgangssprachlich das KV – als meistgewählte berufliche Grundbildung der Schweiz beleuchtet. Rund 40 Prozent aller KV-Lernenden absolvieren eine Berufsmaturität BM, was die BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft zur grössten BM-Ausrichtung macht (Trede et al., 2020). Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom für Maturitätsschulen mit berufspädagogischer Qualifikation unterrichten an kaufmännischen Berufsfachschulen oftmals sowohl an der BM als auch in der Grundbildung. Für angehende Lehrpersonen auf Sekundarstufe II ist der kaufmännische Bereich also nicht zuletzt wegen seiner mengenmässigen Relevanz bedeutsam. Die vielseitige Berufslehre von Kaufleuten und die dazugehörigen Handlungskompetenzen werden im ersten Teil des Beitrags aufgezeigt. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, inwiefern das KV sowohl in der Grundbildung als auch in der BM einen Sonderstatus hat und was dies für Lehrpersonen bedeutet.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Der schulische Teil einer KV-Ausbildung wird sowohl im EFZ als auch an der BM stärker gewichtet als in den meisten anderen Berufen. Lehrbetriebe erwarten deshalb meist mittlere bis gute Leistungen aus der Sekundarschule und eine hohe Motivation für die Berufsschule (Kaufmännischer Verband, 2024). Somit kann man als Lehrperson in der Regel mit schulisch versierten bis engagierten Lernenden rechnen, welche sich auch aus ihrem beruflichen Alltag sitzende Denktätigkeiten gewohnt sind.
- In der kaufmännischen Grundbildung EFZ ist die gute Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen aus verschiedenen fachlichen Hintergründen von grosser Wichtigkeit, da in den HKBs oft verschiedene Fachrichtungen involviert sind. Dies bedingt einen intensiven Austausch unter Lehrpersonen und die Bereitschaft, über den eigenen fachlichen Tellerrand hinauszusehen.
- KV-Lernende mit BM1 haben keinen Berufskundeunterricht, bei dem sie handlungskompetenzorientiert unterrichtet werden. Trotzdem müssen sie am Ende ihrer Ausbildung ein handlungskompetenzorientiertes QV ablegen, um ihr EFZ zu erhalten. Insofern ist es gerade als BM1-Lehrperson von angehenden Kaufleuten sinnvoll, im eigenen Fachunterricht handlungskompetenzorientierte Elemente einzubauen.

8.1 Das KV als meistgewählte berufliche Grundbildung der Schweiz

Rund ein Fünftel aller Schweizer Berufslernenden absolviert eine KV-Lehre. Somit landet die Ausbildung zu *Kaufleuten EFZ* seit Jahren auf dem ersten Platz als meistgewählte berufliche Grundbildung der Schweiz und wird deshalb oft als die beliebteste Lehre im Lande betitelt (Handelszeitung, 2020). «Ein Beruf, der früher nur von Männern ausgeübt werden durfte» (Murillo, 2019), hat heute einen Frauenanteil von fast 60 Prozent (BFS, 2023). Auch deshalb wird heute oft von der Lehre als Kaufleute EFZ gesprochen. Der umgangssprachliche Begriff KV hat seinen Ursprung darin, dass die Grundbildung Kauffrau/Kaufmann durch den Kaufmännischen Verband verantwortet wird.

Ein eidgenössisches Berufsattest EBA im kaufmännischen Bereich kann in zwei Jahren erworben werden, während der Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnis EFZ drei Jahre in Anspruch nimmt. Letzteres kann gleichzeitig mit der berufsbegleitenden Berufsmaturität BM, der BM1 kombiniert werden. KV-Lernende sollten über folgende Fähigkeiten verfügen: «mündliche und schriftliche Sprachgewandtheit, Organisationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse, gute Auffassungsgabe, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Kontaktfreude, Flair für Zahlen» (berufsberatung.ch, 2025). KV-Lernende gelten als Allrounder im Büro und erledigen vor allem administrative Aufgaben. Sie erwerben Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich Geschäftskorrespondenz, Buchhaltung, Büroorganisation, Datenmanagement oder Marketing und pflegen den Kontakt mit Kund:innen. Sie können in 19 verschiedenen Branchen und ganz unterschiedlichen Unternehmen wie etwa Banken, Versicherungen, Verwaltungen, Immobilienagenturen, Spitälern oder Reisebüros arbeiten. KV-Lehrstellen werden von Klein- bis Grossbetrieben angeboten, sofern diese eine administrative Abteilung haben, in der sie die Lernenden beschäftigen und begleiten können (ebd.). Neben dem dualen Modell kann die Ausbildung zu Kaufleuten auch in einem rein schulischen Umfeld erworben werden, etwa in Handels- bzw. Wirtschaftsmittelschulen, welche je nach Kanton an eine Berufsfachschule oder ans Gymnasium angeschlossen sind. Die betriebliche Erfahrung wird dann im Rahmen von Praktika gesammelt. Mit einem Anteil von 17 Prozent ist diese Option im KV weit verbreitet (Best & Kraft, 2018, S. 10). Rund zwei Drittel der Handels- bzw. Wirtschaftsmittelschüler:innen erwerben zusätzlich zum EFZ einen BM-Abschluss (Wettstein, Schmid & Gonon, 2014).

Über 70 Prozent der KV-Lehrabgänger:innen finden im Anschluss eine Stelle, wovon fast drei Viertel vorerst in ihrem ursprünglichen Ausbildungsbetrieb bleiben (Albrecht & Ziltener, 2024). Die Attraktivität des Berufs zeigt sich des Weiteren darin, dass weniger als 5 Prozent direkt nach der Grundbildung in ein anderes Berufsfeld wechseln und die grosse Mehrheit sich auch künftig innerhalb des kaufmännischen Berufsfeldes sieht (Roos & Cornu, 2020). Wegen der starken Automatisierungsprozessen und der rasanten Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz sehen kritische Stimmen jedoch weniger Perspektiven in diesem Berufsfeld. Wangenheim von der ETH Zürich wundert sich etwa, dass in gewissen Bereichen der kaufmännischen Ausbildung «noch so viel Ausbildungszeit in etwas investiert werden soll, das in Zukunft keiner mehr ausführen wird» (Toggeweiler, 2023). Trotzdem bleibt das KV in den Augen vieler

eine solide Grundbildung, auf der später weiter aufgebaut werden kann. Nach einem erfolgreichen Abschluss stehen v. a. im Bereich der Betriebswirtschaft diverse Karriere- und Weiterbildungsoptionen offen (Kaufmännische Grundbildung SKKAB / IGKG, 2021). Fast 90 Prozent der Lernenden erwägen nach ihrem Lehrabschluss eine Weiterbildung, welche auch die Option einer Berufsmaturität nach der Lehre BM2 einschliesst (Albrecht & Ziltener, 2024).

8.2 Das KV und die Handlungskompetenzen

«Bei Berufsreformen in der Schweiz wird seit einigen Jahren die berufspädagogische Leitidee der lernortübergreifenden und ganzheitlichen Handlungskompetenzorientierung verfolgt» (Ackermann & Zehnder, 2024, S. 3). Während andere Berufe diesen Ansatz seit längerem umsetzen, wurde dieser Schritt beim KV erst mit der Reform 2023 vollzogen. Im Qualifikationsprofil von Kaufleuten EFZ sind nun fünf Handlungskompetenzbereiche HKB festgelegt, welche für die Ausübung des Berufs zentral sind. Jeder Bereich besteht wiederum aus mehreren Handlungskompetenzen, welche während der kaufmännischen Grundbildung erworben werden sollen. In Tabelle 1 sind die übergeordneten Handlungskompetenzbereiche rot, die dazugehörigen Handlungskompetenzen grün und in die Optionen blau markiert.

Die angestrebten Handlungskompetenzen sollen gleichermassen im Betrieb, in den überbetrieblichen Kursen üK und an der Berufsfachschule angeeignet werden. Im Betrieb wird dazu mit konkreten und branchenspezifischen Praxisaufträgen gearbeitet. Dabei befassen sich die Lernenden vertieft mit bestimmten Elementen ihrer täglichen Arbeit und dokumentieren ihr Handeln, ihre Erfahrungen, ihre Erkenntnisse und ihre möglichen Verbesserungsvorschläge. Die erarbeiteten Inhalte und erreichten Kompetenzen werden in einem Portfolio in Form einer digitalen Lerndokumentation festgehalten.

HKBA	HKBB	HKBC	HKBD	HKBE
Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen	Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld	Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen	Gestalten von Kunden- und Lieferantenbeziehungen	Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt
A1) Kaufmännische Kompetenzentwicklung überprüfen und weiterentwickeln	B1) In unterschiedlichen Teams zur Bearbeitung kaufmännischer Aufträge zusammenarbeiten und kommunizieren	C1) Aufgaben und Ressourcen im kaufmännischen Arbeitsbereich planen, koordinieren und optimieren	D1) Anliegen von Kunden oder Lieferanten entgegennehmen	E1) Applikationen im kaufmännischen Bereich anwenden
A2) Netzwerke im kaufmännischen Bereich aufbauen und nutzen	B2) Schnittstellen in betrieblichen Prozessen koordinieren	C2) Kaufmännische Unterstützungsprozesse koordinieren und umsetzen	D2) Informations- und Beratungsgespräche mit Kunden oder Lieferanten führen	E2) Informationen im wirtschaftlichen und kaufmännischen Bereich recherchieren und auswerten
A3) Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten	B3) In wirtschaftlichen Fachdiskussionen mitdiskutieren	C3) Betriebliche Prozesse dokumentieren, koordinieren und umsetzen	D3) Verkaufs- und Verhandlungsgespräche mit Kunden und Lieferanten pflegen	E3) Markt- und betriebsbezogene Statistiken und Daten auswerten und aufarbeiten
A4) Als selbstverantwortliche Person in der Gesellschaft handeln	B4) Kaufmännische Projektmanagementaufgaben ausführen und Teilprojekte bearbeiten	C4) Marketing- und Kommunikationsaktivitäten umsetzen	D4) Beziehungen mit Kunden oder Lieferanten pflegen	E4) Betriebsbezogene Inhalte multimedial aufbereiten
A5) Politische Themen und kulturelles Bewusstsein im Handeln einbeziehen	B5) Betriebliche Veränderungsprozesse mitgestalten	C5) Finanzielle Vorgänge betreuen und kontrollieren	D5) Anspruchsvolle Beratungs-, Verkaufs- und Verhandlungssituationen mit Kunden oder Lieferanten in der Landessprache gestalten (Option <i>Kommunikation in der Landessprache</i>)	E5) Technologien im kaufmännischen Bereich einrichten und betreuen (Option <i>Technologie</i>)
		C6) Aufgaben im finanziellen Rechnungswesen bearbeiten (Option <i>Finanzen</i>)	D6) Anspruchsvolle Beratungs-, Verkaufs- und Verhandlungssituationen mit Kunden oder Lieferanten in der Fremdsprache gestalten (Option <i>Kommunikation in der Fremdsprache</i>)	E6) Grosse Datenmengen im Unternehmen auftragsbezogen auswerten (Option <i>Technologie</i>)

Tab. 1: Handlungskompetenzbereiche KV Grundbildung (siehe IGKG, 2025)

Die meisten Betriebe nutzen dazu die Lernplattform *Konvink*. Einige grössere Betriebe, wie bspw. Banken, haben aber ihre eigenen Plattformen. In ihrem persönlichen Portfolio haben die Lernenden auch die Möglichkeit, fortlaufend ein Kompetenzraster zur eigenen Standortbestimmung auszufüllen. Dieses Raster ist auf die zu erlangenden Handlungskompetenzen abgestimmt und ermöglicht sowohl eine Selbsteinschätzung durch die Lernenden wie auch eine Fremdeinschätzung durch die Berufsbildenden, welche es auch als Anhaltspunkt für Feedbackgespräche nutzen können. Ziel ist, dass Lernende und Bildungsverantwortliche stets den aktuellen Lernstand vor Augen haben. Im Zentrum stehen dabei die Lernenden und ihre individuelle Kompetenzentwicklung. Das Portfolio soll an allen drei Lernorten genutzt werden, um so eine bessere Lernortkooperation zwischen dem Betrieb, den üK und der Berufsfachschule zu ermöglichen. So können z. B. besondere Arbeiten

aus dem Lernort Schule und Belege für «Extrameilen» (z. B. Sprachdiplome) abgelegt werden. Die Lernortkooperation hinsichtlich des «Portfolios» wird arbeitsteilig verstanden: Die Berufsbildner:innen sind für die fachliche Begleitung der Lernenden zuständig, die Berufsschullehrer:innen für die methodische Anleitung und Begleitung (Ackermann & Zehnder, 2024, S. 7).

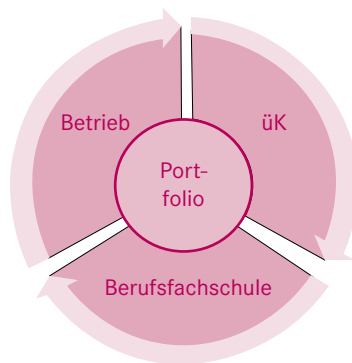


Abb. 1: Portfolio

Obwohl die Idee einer solchen digitalen Lernplattform zur Förderung der Lernortkooperation sinnvoll ist, treten in der Praxis gewisse Schwierigkeiten auf. So berichten einige Lehrpersonen, dass sie oft gar keinen Zugriff auf die Portfolios der Lernenden haben oder dass der Umgang mit sehr unterschiedlichen Plattformen eine Herausforderung sei. Es könne für die als *digital natives* bezeichneten Jugendlichen teilweise schon herausfordernd sein, Basisanwendungen durchzuführen (wie etwa einen Ordner auf OneDrive zu erstellen oder ein Dokument von Teams herunterzuladen). Insofern können zu viele verschiedene oder zu komplexe digitale Lernplattformen und Lernmedien auch eine Hürde für ein erfolgreiches Lernen darstellen. Als Lehrperson ist es wichtig, sich dieser möglichen Herausforderung bewusst zu sein und speziell zu Beginn des Schuljahres etwas Zeit im eigenen Fachunterricht einzuplanen, um die digitale Lernumgebung mit den Lernenden anzuschauen oder sie bei einer sinnvollen digitalen Ordnerstruktur auf ihrem Gerät zu unterstützen.

«Das Schwierigste ist, dass alles digitalisiert ist mit üK und allgemein im Betrieb.»



Lena, 16 Jahre, KV-Lernende EFZ

8.3 Das KV EFZ als Spezialfall im schulischen Teil der beruflichen Grundbildung

Der Kaufmännische Verband (2024) betont: «Die schulischen Anforderungen für eine kaufmännische Lehre sind hoch.» Deshalb erwarten auch die Lehrbetriebe meist mittlere bis gute Leistungen aus der Sekundarschule und eine hohe Motivation für die Berufsschule (ebd.). Der schulische Teil der KV-Ausbildung unterscheidet sich massgeblich vom gängigen Modell in anderen Berufen. So haben EFZ-Lernende in ihrer Ausbildung keinen klassischen Berufskundeunterricht BKU und auch kein eigenes Fach für die Allgemeinbildung ABU, sondern werden in den vorher aufgezeigten HKBs in dazu passenden Unterrichtsgefässen unterrichtet. Ausserdem haben sie zwei Unterrichtstage im ersten und zweiten Lehrjahr, was in den meisten anderen Berufen nicht der Fall ist. Nachfolgend findet sich eine kurze Übersicht zur schulischen Situation in der Ausbildung KV EFZ:

1. Lehrjahr – 2 Schultage
2. Lehrjahr – 2 Schultage
3. Lehrjahr – 1 Schultag

Handlungskompetenzorientierung

Unterrichtselemente:

- HKB: A-E
- Wahlpflichtbereich: Zweite Fremdsprache oder individuelle Projektarbeit (inkl. zweiter Fremdsprache)
- Optionen: Finanzen, Kommunikation in Landessprache, Kommunikation in Fremdsprache, Technologie
- Sport

Schulisches Qualifikationsverfahren QV:

Fallnoten zu Berufskennnissen und Allgemeinbildung
(Prüfungsdauer insgesamt 4.75 Std.)

Tab. 2: KV EFZ Ausbildung an der Berufsfachschule (siehe IGKG, 2025; SKKAB, 2023)

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, haben die Lernenden die Möglichkeit, nebst den schon bekannten Handlungskompetenzbereichen einen Wahlpflichtbereich zu wählen. Sprachlich versiertere Lernende können sich in einer zweiten Fremdsprache schriftlich wie mündlich weiterentwickeln mit dem Ziel, das Sprachniveau B1 zu erreichen. Lernende mit anderen Interessen können individuelle und interdisziplinär angelegte Projekte bearbeiten und Fertigkeiten im Projektmanagement erwerben. Zusätzlich wird hier auch die Fähigkeit, sich in einem mehrsprachigen Arbeitsumfeld zu verständigen und in einem interkulturellen Kontext zu agieren, gefördert (IGKG, 2025).

Im dritten Lehrjahr wählen die Lernenden in Absprache mit ihrem Lehrbetrieb eine der oben genannten Optionen. Je nach Branche des Ausbildungsbetriebs werden andere Kompetenzen verlangt, weshalb diese Flexibilisierung der Aus-

bildung besonders sinnvoll ist. Ausserdem ist es möglich, auf die individuellen Stärken und Interessen der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Optionen werden sowohl im Lehrbetrieb als auch in der Berufsfachschule durchgeführt und behandelt (ebd.).



«Da ich momentan in der Buchhaltungsabteilung arbeite, nehmen wir eigentlich das Identische im Betrieb wie auch in der Schule durch. Ich kann das Gelernte direkt anwenden.»

Evan, 17 Jahre, KV-Lernender EFZ

Der übergeordnete Rahmen für die KV-Ausbildung ist national durch den Bildungsplan und die Bildungsverordnung vorgegeben. Für die konkrete Umsetzung an den jeweiligen Berufsfachschulen werden aber lediglich mögliche Varianten vorgeschlagen. Für alle Varianten wird von Einzellektionen abgeraten, da sie den handlungskompetenzorientierten Unterricht erschweren. Stattdessen sind Blöcke à zwei oder mehr Lektionen erwünscht (SBBK, 2025). Jede Sprachregion, jeder Kanton und jede Berufsfachschule hat ein für sie möglichst passendes Konzept entwickelt, nach welchem die Umsetzung erfolgt. Nachfolgend werden zwei mögliche Umsetzungskonzepte exemplarisch aufgezeigt.

Für die Grundbildung EFZ scheint ein grosser Teil der Deutschschweiz die HKBs als Unterrichtsgefässe zu nutzen. So haben etwa EFZ-Lernende im ersten Lehrjahr morgens eine Lektion HKB C, dann zwei Lektionen HKB B und so weiter. Während einige Schulen fixe Stundenpläne über ein Semester hinweg haben, wechseln andere alle paar Wochen den Stundenplan. Nachfolgend wird ein möglicher Stundenplan einer KV EFZ Klasse im ersten Lehrjahr aufgezeigt:

Tag 1	Tag 2
HKB E	HKB C
HKB E	Wahlpflichtbereich
HKB E	Wahlpflichtbereich
HKB E	Wahlpflichtbereich
	HKB B
HKB B	
HKB B	Sport
HKB A	Sport
HKB A	HKB D
HKB B	HKB D

Tab. 3: Möglicher Stundenplan KV EFZ 1. Lehrjahr Deutschschweiz

Der Grossteil der Südwestschweiz hat sich in der Grundbildung EFZ für Unterrichtsgefässe UGF entschieden, welche inhaltlich an die ehemaligen Schulfächer angelehnt sind und in denen die Inhalte der HKBs aufgeteilt unterrichtet werden. Die Übersetzung der HKBs in UGFs kann von den Schulen selbst festgelegt werden, solange alle Handlungskompetenzen abgedeckt sind. Unten zeigt

sich ein mögliches Bild eines KV EFZ Stundenplans für ein erstes Lehrjahr vor und nach der Reform:

Tag 1	Tag 2
UGF 4	Sport
UGF 4	Sport
UGF 5	UGF 2
UGF 3	UGF 2
UGF 3	UGF 2
UGF 8 / 9	UGF 3
UGF 8 / 9	UGF 3
UGF 1	UGF 5
UGF 1	UGF 8 / 9

Tab. 4: Möglicher Stundenplan KV EFZ 1. Lehrjahr Südwestschweiz

Der Stundenplan mit den Unterrichtsgefässen verlangt nach zusätzlichen Erklärungen, welche für den hier gezeigten Fall folgendermassen aussehen könnte:

UGF 1	Lernfelder aus den Bereichen Wirtschaft und Recht
UGF 2	Lernfelder aus dem Bereich 1. Landessprache
UGF 3	Lernfelder aus dem Bereich Technologie
UGF 4	Lernfelder aus dem Bereich 1. Fremdsprache
UGF 5	Lernfelder aus den Bereichen Finanz- und Rechnungswesen oder Wirtschaftsbereichen
UGF 6	Lernfelder aus verschiedenen Bereichen (Teamteaching)
UGF 7	Lernfelder aus verschiedenen Bereichen (Teamteaching)
UGF 8	Wahlpflichtbereich Englisch B1
UGF 9	Wahlpflichtbereich Englisch A2+ mit Projektarbeiten
UGF 10	Option 1: 1. Landessprache
UGF 11	Option 2: 1. Fremdsprache
UGF 12	Option 3: Finanzen
UGF 13	Option 4: Technologie
UGF 14	Vorbereitung auf das QV

Tab. 5: Unterrichtsgefässe

Vorteile dieser Organisationsform sind, dass Lehrpersonen weiterhin die Fachinhalte unterrichten können, für die sie auch ausgebildet wurden. Ausserdem erlaubt das Modell auch für Lehrpersonen einen festen Stundenplan, welcher nur zwischen dem 1. und 2. Semester leicht variieren kann. Nachteile dieser Form sind, dass es für alle Beteiligten herausfordernd sein kann, sich zwischen HKBs und UGFs zurechtzufinden. Für Lernende und Lehrpersonen kann vor allem auch die Notenberechnung schwierig sein, da sich ein HKB aus verschie-

denen Inhalten der UGFs zusammensetzen kann. So fliessen beispielsweise die einzelnen Noten aus dem UGF 11 (erste Fremdsprache) in verschiedene HKBs.

Das Qualifikationsverfahren QV besteht in der KV-Grundbildung aus drei Bereichen: den Erfahrungsnoten aus Berufsfachschule sowie üK und Betrieb (40 %), der Abschlussprüfung im Betrieb (30 %) und der Abschlussprüfung an der Berufsfachschule (30 %). Das betriebliche Prüfverfahren besteht aus einer branchenspezifischen geleiteten Fallarbeit mit Fokus auf den Handlungskompetenzbereichen A–E, welche hauptsächlich mündlich und in der lokalen Landessprache durchgeführt wird. «Dabei muss die kandidierende Person zeigen, dass sie fähig ist, die geforderten Tätigkeiten fachlich korrekt sowie bedarfs- und situationsgerecht auszuführen» (SKKAB, 2023, S. 4). Die Abschlussprüfung an der Berufsfachschule beinhaltet die Handlungskompetenzbereiche A–E sowie Allgemeinbildung und die zweite Landessprache oder Englisch. Hier werden während insgesamt 4.75 Stunden verschiedene mündliche wie schriftliche branchenübergreifende Simulationen durchgeführt. Ausserdem verfassen die Lernenden während der Lehre eine Vertiefungsarbeit, in welcher sie sich auf das Portfolio stützen (ebd.).

8.4 Das KV und die BM

KV-Lernende mit integrierter BM besuchen die BM1 mit Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft*. Für die BM2 haben KV-Lernende mit einem bestandenen EFZ sowie den erfüllten und kantonal unterschiedlichen Zulassungsbedingungen freien Zugang zu allen fünf BM-Ausrichtungen, wobei sich auch hier die Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft* besonders anbietet (siehe dazu Beitrag 5). Insgesamt absolvieren ca. 40 Prozent aller KV-Lernenden eine BM (Trede et al., 2020). Schaut man sich die zahlenmässige Verteilung über die fünf BM-Ausrichtungen hinweg an, fällt auf, dass bei Weitem die meisten Abschlüsse auf die Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen* fallen, wobei der Hauptteil davon auf den *Typ Wirtschaft* und somit die Kaufleute zurückzuführen ist. Ausserdem zeigt sich, dass im Gegensatz zu anderen BM-Ausrichtungen in der Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen* weit mehr als die Hälfte der BM-Lernenden eine BM1 und nicht eine BM2 machen (BFS, 2024). Das lässt darauf schliessen, dass die Ausbildung zu Kaufleuten gut mit einer integrierten BM vereinbar ist, während dies in anderen Berufen weniger der Fall sein dürfte (siehe Beitrag 5). Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass KV-Lernende auch im EFZ während zwei von drei Jahren jeweils zwei Tage pro Woche in der Berufsfachschule sind und somit lediglich im dritten Lehrjahr einen Tag mehr im Betrieb fehlen, wenn sie gleichzeitig noch eine BM1 machen.

Die schulische Ausbildung von BM1-Lernenden im KV-Bereich unterscheidet sich – wie auch in der Grundbildung (siehe weiter oben) – von derjenigen der meisten anderen Berufe. So besuchen KV-Lernende mit berufsbegleitender BM1 nicht etwa an einem Tag den berufskundlichen Unterricht und an einem anderen Tag den BM-Unterricht. Vielmehr haben sie zwei Tage pro Woche Unterricht in klassischen BM-Fächern – meist an derselben Schule, an der auch die KV EFZ-Lernenden unterrichtet werden. Dies bedeutet auch, dass BM1-Lernen-

de mit Ausrichtung *Wirtschaft und Dienstleistungen*, *Typ Wirtschaft* mehr Unterrichtslektionen haben als alle anderen Ausrichtungen. Während üblicherweise 1440 Mindestlektionen vorgesehen sind, haben KV-Lernende während ihrer BM1-Ausbildung mindestens 1800 Lektionen. Dies wiederum erklärt die z. T. höheren Leistungsanforderungen z. B. in den Fremdsprachen oder im Grundlagenbereich Mathematik (SBFI, 2025).

Während in kaufmännischen Berufsfachschulen für die Grundbildung EFZ seit der Reform 2023 hauptsächlich Handlungskompetenzen behandelt werden, hat sich bei der BM1-Ausbildung diesbezüglich wenig getan. Hier wurde gewissermassen eine *Reform-Light* angedacht, welche darauf abzielt, dass nebst den altbekannten BM-Fächern die Handlungskompetenzen B-E erworben werden sollen (SKKAB, 2023). Dabei entscheidet jede Schule selbst, wie diese Handlungskompetenzen ins BM-Curriculum einfliessen sollen. In gewissen Schulen wird hierbei von HK-Integration gesprochen. Eine Möglichkeit ist, dass Schulen übers Jahr verteilt zusätzliche Tage als HKB-Blockkurse nutzen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass einzelne BM-Fächer bereits im zweiten Lehrjahr abgeschlossen werden, wodurch im dritten Lehrjahr mehr Zeit bleibt für handlungskompetenzorientierten Unterricht. Die Frage, ob und wie das Fach Sport ins BM-Curriculum integriert sein soll, wird sehr unterschiedlich gehandhabt. Während gewisse Schulen Sport als fixen Bestandteil im Stundenplan stehen haben, verweisen andere Schulen auf Sporttage. Eine Übersicht zur schulischen KV-Ausbildung mit integrierter BM kann Tabelle 6 entnommen werden:

1. Lehrjahr – 2 Schultage
2. Lehrjahr – 2 Schultage
3. Lehrjahr – 2 Schultage

Fach- und Lernzielorientierung sowie Handlungskompetenzorientierung

Unterrichtsfächer:

- Erste Landessprache (*Grundlagenbereich*)
 - Zweite Landessprache (*Grundlagenbereich*)
 - Dritte Sprache (*Grundlagenbereich*)
 - Mathematik (*Grundlagenbereich*)
 - Finanz- und Rechnungswesen (*Schwerpunktbereich*)
 - Wirtschaft und Recht (*Schwerpunktbereich*)
 - Geschichte und Politik (*Ergänzungsbereich*)
 - Technik und Umwelt (*Ergänzungsbereich*)
 - IDAF + IDPA (*Interdisziplinäres Arbeiten*)
 - HKB B-E (*Zusatzbereich für EFZ*)
-

Schulisches Qualifikationsverfahren (QV):

Jedes BM-Fach wird einzeln geprüft und/oder verrechnet.

Für das EFZ werden HKB B-E geprüft (Dispens von HKB A).

Tab. 6: KV-Ausbildung mit BM1 an der Berufsfachschule (siehe SBFI, 2025; KV Luzern Berufsfachschule, 2025)

Ein Wechsel zwischen EFZ und der BM1 ist für Lernende nach Beginn ihrer Lehre zwar möglich, jedoch in einem kleineren Zeitfenster als vor der Reform 2023. Für Lernende, die vom EFZ in die BM1 wechseln möchten, sollte dieser Wechsel so früh wie möglich – also bestenfalls schon nach dem ersten Semester – vorgenommen werden und bedingt, dass sie die Aufnahmebedingungen für die BM bereits von der Sekundarschule her erfüllen. Aus der BM1 ins EFZ ist ein Wechsel

auch zu einem späteren Zeitpunkt noch möglich. Wenn BM1-Lernende aber erst nach dem dritten Semester wechseln, kann ihnen empfohlen werden, das zweite Lehrjahr zu wiederholen, da sie sonst zu viele Inhalte der HKBs verpasst haben.

Kaufleute mit integrierter BM1 werden für ihren Abschluss in folgenden BM-Fächern geprüft: die drei Sprachen, Mathematik, Finanz- und Rechnungswesen sowie Wirtschaft und Recht. Für die übrigen Fächer gelten die Erfahrungsnoten. Eine Herausforderung bei einer kaufmännischen Ausbildung mit integrierter BM ist sicherlich, dass Lernende in ihrem BM-Schulunterricht gleichermassen auf die BM-Abschlussprüfung mit Fach- und Lernzielorientierung und auf das handlungskompetenzbezogene QV EFZ vorbereitet werden müssen. Für das QV EFZ werden die BM-Lernenden in den Handlungskompetenzbereichen B-E geprüft, während ihnen der Handlungskompetenzbereich A erlassen wird. Hervorzuheben ist, dass BM1-Lernende für ihr QV EFZ keine Erfahrungsnoten beiziehen können und somit ausschliesslich die Abschlussprüfungsnoten zählen (SBFI, 2025; KV Luzern Berufsfachschule, 2025).

8.5 Als BM-Lehrperson am KV unterrichten

Als Lehrperson auf Sekundarstufe II bieten sich verschiedene Möglichkeiten, in der Ausbildung von Kaufleuten tätig zu werden. Für die BM-Fächer werden hauptsächlich Personen mit folgendem fachlichem Hintergrund gesucht: Mathematik, Deutsch, Französisch, Englisch, Wirtschaft und Recht für die Fächer Wirtschaft und Recht sowie Finanz- und Rechnungswesen, Geografie fürs Fach Technik und Umwelt sowie Geschichte fürs Fach Geschichte und Politik (siehe Beitrag 1). Kaufmännische Berufsfachschulen stellen aber auch für den Unterricht in der Grundbildung EFZ oft Personen mit einem universitären Hintergrund und einem Abschluss in Sprachen, Wirtschaft oder Informatik ein. Hier gruppieren sich die Unterrichtsinhalte aber um die zu erwerbenden Handlungskompetenzen und verlieren somit den fachspezifischen Fokus.

Mit der Reform 2023 hat sich in der KV-Grundbildung die Herangehensweise an den Unterricht massgeblich geändert. Da in handlungskompetenzorientierten Lernsettings oft auftragsbasiert, selbstständig und am Computer gearbeitet wird, gibt es Schulen, an denen die Lernenden in SOL-Phasen oft gänzlich autonom arbeiten. Der klar gegebene Praxisbezug verpflichtet die Lehrpersonen, sich vertiefter mit der Berufswelt der Klasse zu befassen und neue Unterrichtsgestaltungen zu wagen. Sie setzen sich mit dem Erfahrungshorizont ihrer Lernenden auseinander und können diesen gezielt im Unterricht nutzen, während die Lernenden die Dinge, die sie in der Berufsfachschule lernen, wieder direkt im Betrieb anwenden können. Auch die Evaluationsformen werden im Idealfall kompetenzorientiert gestaltet.



«Ich finde es gut, dass der Unterricht mit dem Berufsalltag vermischt wird. Somit kann ich bei Fragen direkt im Betrieb nachfragen, wenn mir etwas noch nicht klar ist, und lerne es somit auch direkt.»

Sara, 16 Jahre, KV-Lernende EFZ

Obwohl an der BM1 nach wie vor eine starke Fach- und Lernzielorientierung herrscht und der Unterricht an der BM2 von der Kompetenzorientierung nur indirekt durch vorherige Lernerfahrungen der Lernenden während ihrer EFZ-Lehre beeinflusst ist, lohnt es sich, auch hier den eigenen Unterrichtsstil zu überdenken und an die Idee der Kompetenzorientierung aus dem EFZ-Unterricht anzuknüpfen und vom beruflichen Hintergrund der Lernenden im Unterricht zu profitieren. Rückmeldungen von Lehrpersonen und Lernenden zeigen, dass kompetenzorientierter und berufsbezogener Unterricht oft sinnvoll ist und den Lernprozess unterstützen kann. Auf Seiten der Lernenden kann durch einen solchen Praxistransfer einerseits das Erlernte repetiert, angewandt und gefestigt werden, andererseits zeigen sich schnell mögliche Unklarheiten, welche im Gespräch mit der Lehrperson geklärt werden können. Ausserdem werden Berufsbezüge von den Lernenden nicht zuletzt deswegen geschätzt, weil sie dadurch auch als Berufsleute anerkannt werden.

«Es ist bereichernd, wenn man von den beruflichen Erfahrungen der Klasse profitieren kann und sie im Gegenzug motivierter ist im Unterricht, da sie ihr Wissen teilen und direkt anwenden kann.»



Claudia Hermann, BM-Lehrerin Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

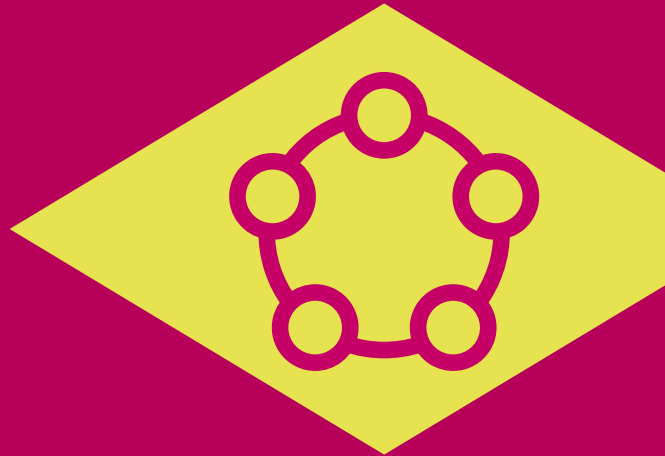
Eine einfach umsetzbare Möglichkeit, den Berufsalltag der Lernenden für den Unterricht zu nutzen, ist es, Unterrichtsinhalte von den Lernenden selbst auf ihre Arbeitssituation übertragen zu lassen. So könnten sich die Lernenden im Fach Wirtschaft und Recht allein oder in Gruppen überlegen, wo und wie sich ein behandeltes Thema im eigenen Betrieb wiederfindet, und danach die Ergebnisse im Plenum präsentieren. Auch könnte man beim Thema Arbeitsrecht konkrete Aspekte aus ihrem Arbeitsleben, wie etwa betriebseigene Regelungen der Arbeitszeiten, Ferien oder Lohn analysieren und mit der rechtlichen Situation in der Schweiz oder auch in anderen Ländern vergleichen. Hierbei könnte man sowohl auf ihre Rechte als auch auf ihre Pflichten als Arbeitnehmende eingehen und sie eine Selbstreflexion durchführen lassen. Eine weitere Idee wäre eine bewertete Praxisarbeit, bei welcher die Lernenden für ihren eigenen Betrieb konkrete und passende Massnahmen für mehr Corporate Social Responsibility CSR vorschlagen und möglicherweise sogar die Umsetzung einzelner Aspekte planen und/oder mit ihren Vorgesetzten diskutieren. Im Sprachunterricht könnte man vermehrt mit Texten und Audios aus dem wirtschaftlichen Bereich arbeiten oder die Lernenden Aspekte des eigenen Berufs, Betriebes oder Arbeitsumfeldes präsentieren lassen. Ausserdem können berufsspezifische Situationen wie etwa Gespräche mit Kund:innen, Telefongespräche, Mitarbeitendengespräche in Rollenspielen geübt werden. Eine Möglichkeit im Fach Mathematik bietet sich beim Thema Zinsrechnung. Hier könnten die Lernenden Prognosen für die Entwicklung ihrer Ersparnisse machen, indem sie die Zinssätze verschiedener Banken analysieren. Falls Banklernende in der Klasse sind, würde es sich eignen, Rollenspiele einzubauen, bei denen die Banklernenden ihre Mitlernenden (und möglichen Kund:innen) über ihre Kontogebühren und Zinssätze aufklären und versuchen, sie von den Vorzügen ihrer Bank zu überzeugen. Dies würde nicht nur eine Praxistransfer ermöglichen, sondern auch eine spannende

Abwechslung zum klassischen Mathematikunterricht darstellen. Im Fach Technik und Umwelt wäre es denkbar, mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDG) zu arbeiten (siehe Beitrag 12) und z. B. Lernende in Gruppen ausgewählte Ziele auf nationaler, lokaler und betrieblicher Ebene analysieren zu lassen. In einer Plakatpräsentation könnten sie dann bereits erfolgte konkrete Umsetzungsbeispiele sowie mögliche zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Die hier genannten Beispiele sind nur ein kleiner Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten berufsbezogenen oder kompetenzorientierten Unterrichts. Es bieten sich zahlreiche und abwechslungsreiche Alternativen, Bezüge herzustellen oder durch die Lernenden herstellen zu lassen.

Trotz der bisher genannten Vorteile kompetenzorientierten Lernens soll der Berufsbezug im BM-Unterricht keinesfalls für jedes Thema künstlich erzwungen werden. Die BM ist als erweiterte Allgemeinbildung konzipiert und deckt somit eine grosse Spannweite an Themengebieten ab (siehe Beitrag 1). Während es also sicherlich Themen gibt, welche sich geradezu anbieten, einen beruflichen Bezug herzustellen, gibt es auch andere, bei denen dies nicht der Fall ist. So darf etwa ein literarisches Werk auch ganz ohne kaufmännischen Blick analysiert werden. Hier kann versucht werden, einen anderen Lebensweltbezug herzustellen, welcher es den Lernenden ermöglicht, sich besser in das Thema hineinzuversetzen. Eine gesunde Mischung aus verschiedenen didaktischen Ansätzen macht den Unterricht schliesslich abwechslungs- und lehrreich.

Literatur

- ▶ Ackermann, N. & Zehnder (2024). Didaktischer Leitfaden Portfolio: Orientierung und Anregung für den Lernort Schule am Beispiel der Berufsreform «Kaufleute 2023» (2. überarbeitete Auflage). PHZH und zB Berufe Bildung GmbH. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11103972> [22.01.2025].
- ▶ Albrecht, S. & Ziltener, K. (2024). Umfrage unter den Lehrabgänger:innen der kaufmännischen Grundbildung 2023: Rückblick, Stellensituation, Perspektiven. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz.
- ▶ Berufsberatung.ch. Kaufmann/-frau EFZ. Verfügbar unter: <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=3104> [29.01.2025].
- ▶ Best, R. & Kraft, M. (2018). Abgänger/innen der kaufmännischen Grundbildung 2017, Rückblick, Stellensituation, Perspektiven. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2023). Abschlüsse der beruflichen Grundbildung nach Ausbildungsfeld ISCED, 2023. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.assetdetail.32026015.html> [29.01.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024). Berufsmaturitäten: Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/katalog.assetdetail.31946931.html> [15.02.2025].
- ▶ Handelszeitung (2020). KV-Lehre in der Schweiz: Was den Jugendlichen wichtig ist. Verfügbar unter: <https://www.handelszeitung.ch/beruf/kv-lehre-der-schweiz-was-den-jugendlichen-wichtig-ist> [21.03.2024].
- ▶ IGKG, Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung. Qualifikationsprofil. Verfügbar unter: <https://igkg.ch/kauffrau-kaufmann-efz-dienstleistung-und-administration/qualifikationsprofil/> [22.01.2025].
- ▶ Kaufmännische Grundbildung SKKAB / IGKG (2021). Kaufmännische Grundbildung. Verfügbar unter: <https://kaufmaennische-grundbildung.ch/> [21.03.2024].
- ▶ Kaufmännischer Verband (2024). Mit dem KV ins Berufsleben starten. Verfügbar unter: <https://www.kfmv.ch/wissen/lehre/kv-lehre> [02.06.2024].
- ▶ KV Luzern Berufsfachschule (2025). BM 1 Typ Wirtschaft ab 2023. Verfügbar unter: <https://www.kvlu.ch/berufsfachschule/bildungsangebot/bm-1-typ-wirtschaft-ab-2023> [15.02.2025].
- ▶ Murillo, D. (2019). Ein Stück Geschichte – die kaufmännische Berufsbildung im Wandel. Verfügbar unter: <https://www.wirkaufleute.ch/2019/11/ein-stueck-geschichte-die-kaufmaennische-berufsbildung-im-wandel/> [12.01.2025].
- ▶ Roos, O. & Cornu, N. (2020). Umfrage zu den Abgänger/innen der kaufmännischen Grundbildung 2019: Rückblick, Stellensituation, Perspektiven. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz.
- ▶ SBBK, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (2025). Revisionen im Detailhandel und in der Kaufmännischen Grundbildung. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/sbbk/dokumentation/projekte/revisionen-im-de-tailhandel-und-in-der-kaufmaennischen-grundbildung> [15.02.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ SKKAB, Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (2023). Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung zur Verordnung über die berufliche Grundbildung des SBFI vom 16. August 2021 und zum Bildungsplan vom 16. August 2021 für Kauffrau EFZ / Kaufmann EFZ. Verfügbar unter: <https://www.bikas.ch/download/ausfuehrungsbestimmungen-2/?wpdmdl=6690&refresh=6310d576ed9d41662047606> [29.01.2025].
- ▶ Toggweiler, P. (2023). KI-Experte: «Eine KV-Lehre würde ich nicht mehr empfehlen». Verfügbar unter: <https://www.watson.ch/wissen/digital/821488332-ki-experte-eine-kv-lehre-wuerde-ich-meinem-kind-nicht-mehr-empfehlen> [09.02.2025].
- ▶ Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J. & Kriesi, I. (2020). Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. OBS EHB Trendbericht 4. Zollikofen: EHB.
- ▶ Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz, Formen, Strukturen, Akteure (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep.



9 Kompetenzorientiertes Lernen im BM-Unterricht

Andrea Meier und Martin Vonlanthen

9 Kompetenzorientiertes Lernen im BM-Unterricht

Die Berufsmaturität BM befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In diesem Beitrag wird reflektiert, inwiefern sich ein fächerorientierter Berufsmaturitätsunterricht am beruflichen Kontext orientieren kann und soll. Es wird zuerst aufgezeigt, wie Handlungskompetenzorientierung in der beruflichen Grundbildung EFZ verstanden und angewandt wird. Danach wird die Kompetenzorientierung im Rahmen der BM beleuchtet. Dazu wird die Struktur eines vollständigen kompetenzorientierten Lernprozesses beschrieben und anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen eines kompetenzorientierten BM-Unterrichts rundet den Beitrag ab. Ziel ist es, BM-Lehrpersonen eine Unterrichtsform näherzubringen, welche die Inhalte aus dem Rahmenlehrplan RLP BM mit Erfahrungen aus dem Alltag der Lernenden verbindet und somit das Gefühl der Sinnhaftigkeit des Lernens stärkt.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Auch wenn der BM-Unterricht eine allgemeinbildende Funktion hat, lohnt es sich, vermehrt auf kompetenzorientierten Unterricht zu setzen, da dieser das Vorwissen und die Erfahrungen der Lernenden gezielt für das Lernen nutzt.
- Kompetenzorientierte Lernziele dienen der Lehrperson als wichtiges Unterrichtsgestaltungsinstrument. Sie schaffen Klarheit darüber, was, wie, wozu gelernt werden soll, und zeigen somit die Relevanz von Unterrichtsinhalten auf. Ausserdem stärken sie bei den Lernenden das Erleben von Sinnhaftigkeit beim Lernen und die Erwartungssicherheit bei der Prüfungsvorbereitung.
- Zu Beginn eines kompetenzorientierten Lernprozesses werden gezielt das Vorwissen und die Erfahrung der Lernenden aktiviert, indem sie sich mit realitätsnahen Handlungssituationen auseinandersetzen. Neue Kompetenzen werden darauf aufbauend eingeführt und von Anfang an anwendungsbezogen genutzt.
- Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung eignet sich das Durchlaufen der verschiedenen Schritte des in diesem Beitrag dargestellten Lernprozessmodells. Jedoch dient das Modell hauptsächlich dazu, Lehrpersonen eine mögliche Unterrichtsstruktur aufzuzeigen, und soll keinen starren Rahmen vorgeben. Die einzelnen Schritte sind variabel, die Reihenfolge kann an die Lerninhalte angepasst werden.

9.1 Handlungskompetenzorientierung in der beruflichen Grundbildung

In den letzten 30 Jahren hat sich die Ausbildung in der beruflichen Grundbildung von einer inhaltsbezogenen Wissensvermittlung hin zur Handlungskompetenzorientierung HKO entwickelt, was seit 2008 in vielen Berufen zu berufsspezifischen Qualifikationsprofilen und einer didaktischen Neuausrichtung ohne klassische Fächerstruktur geführt hat (Strebel & Wettstein, 2024). In den Bildungsverordnungen BiVo und Bildungsplänen BiPla werden für über 170 in der Schweiz anerkannte EFZ-Berufe die zugehörigen Handlungskompetenzbereiche HKB und damit verbundene Handlungskompetenzen HK beschrieben. Die jeweiligen Dokumente sind im Berufsverzeichnis des SBFI¹ zu finden. Ein Beispiel für den EFZ-Beruf Coiffeuse/Coiffeur ist nachfolgend dargestellt. Die beschriebenen HKB sollen über die gesamte Lehrzeit hinweg und in den drei Lernorten (Betrieb, überbetriebliche Kurse üK und Berufsfachschule BFS) erworben werden.

Handlungskompetenzbereiche	Handlungskompetenzen →				
a Betreuen von Kundinnen und Kunden und Organisieren des Arbeitsumfelds	a1: Kundinnen und Kunden während des Aufenthalts im Coiffeurbetrieb betreuen	a2: Coiffeurtermine verwalten und Kundendaten pflegen	a3: Wünsche von Kundinnen und Kunden hinsichtlich Dienstleistungen des Coiffeurbetriebs aufnehmen und Beschwerden behandeln	a4: Arbeitsgeräte und Arbeitsumgebung im Coiffeurbetrieb reinigen und pflegen	a5: Die Innovations- und Kreativitätskultur des Coiffeurbetriebs mitentwickeln
b Beraten und Verkaufen von Dienstleistungen und Produkten	b1: Erwartungen der Kundinnen und Kunden klären und Dienstleistungen des Coiffeurbetriebs vorschlagen	b2: Kundinnen und Kunden des Coiffeurbetriebs Produkte und Hilfsmittel empfehlen und verkaufen	b3: Produkte und Dienstleistungen des Coiffeurbetriebs präsentieren und auf verschiedenen Kanälen bewerben	b4: Produkte, Hilfsmittel und Dienstleistungen des Coiffeurbetriebs verwalten	
c Behandeln und Pflegen von Kopfhaut und Haaren	c1: Kopfhaut- und Haardiagnose erstellen und entsprechende Produkte wählen	c2: Kopfhaut und Haare shampooen	c3: Kopfhaut und Haare pflegen	c4: Kopfhaut massieren	
d Schneiden von Haaren	d1: Kundinnen und Kunden hinsichtlich eines beratertypgerechten Haarschnitts	d2: Haare mit einer Kombination verschiedener Techniken schneiden	d3: Haare mit einer Kombination verschiedener Techniken effilieren		
e Pflegen und Schneiden des Bartes	e1: Haut- und Barthaardiagnose erstellen und entsprechende Geräte und Pflegeprodukte wählen	e2: Bartformen gestalten	e3: Bart mit Rasiermesser rasieren	e4: Haut und Bart pflegen	
f Färben von Haaren	f1: Farbdiagnose erstellen und Farbveränderung der Haare planen	f2: Farbe der Haare verändern	f3: Farbe lösen und Haare nachbehandeln		
g Dauerhaftes Umformen von Haaren	g1: Haardiagnose erstellen und die dauerhafte Umformung der Haare planen	g2: Haare dauerhaft umformen	g3: Haareformung fixieren und Haare nachbehandeln		
h Formen und Frisieren (Stylen) von Haaren	h1: Haare einlegen und frisieren	h2: Haare mit der Bürste föhnen (brushen)	h3: Frisuren gestalten		

Abb. 1: Übersicht über die Handlungskompetenzbereiche und Handlungskompetenzen Coiffeuse/Coiffeur EFZ (Coiffure Suisse, 2023, S. 12)

Die einzelnen Handlungskompetenzen werden im BiPla als möglichst konkrete Arbeitssituationen umschrieben. Diese Situationsbeschreibungen werden oft als Ausgangspunkt für Lernprozesse im BKU oder in den üK genutzt (Ghisla, Boldrini & Bausch, 2014; Vonlanthen & Kaiser, 2017; Kaiser, 2019). Solche Situationen sind im Berufsbildungskontext aber keine einheitlichen Beschreibungen, sondern können je nach Berufsfeld eher der Auflistung von Tätigkeiten gleichen, wie das folgende Beispiel, passend zum HKB d1 für Coiffeuse/Coiffeur EFZ, zeigt:

¹ <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen>

Coiffeusen und Coiffeure EFZ beraten ihre Kundinnen und Kunden umfassend und legen mit ihnen fest, wie der Haarschnitt resp. die Frisur gestaltet werden soll. Sie erfragen bei ihren Kundinnen und Kunden mit verschiedenen Fragetechniken den Frisurenwunsch. Für eine umfassende Beratung berücksichtigen sie neben dem Kundenwunsch auch die Körperproportionen, die Gesamterscheinung, den Stil, die Gesichtsform, die Haardicke und -dichte, die Haarstruktur, die Konturen und Wirbel sowie die Frisiergewohnheiten. Aufgrund der Analyse erklären sie den Kundinnen und Kunden z. B. anhand von Bildern die verschiedenen Möglichkeiten und einigen sich auf die Endfrisur. Wenn es die Situation erfordert, kommunizieren sie mit ihren Kundinnen und Kunden in Englisch (Coiffure Suisse, 2023, S. 36).

Die hier geschilderte Handlungssituation umfasst viele Teilkompetenzen, die im Berufskundeunterricht BKU in einzelnen sinnlogischen Einheiten erarbeitet werden und idealerweise auch durch Koordination mit den anderen Lernorten ein inhaltliches Ganzes ergeben.

Am Ende ihrer EFZ-Ausbildung sollten Lernende in ihrem Beruf handlungskompetent sein: «Handlungskompetent ist, wer berufliche Aufgaben und Tätigkeiten eigeninitiativ, zielorientiert, fachgerecht und flexibel ausführt.» Diese praxis- und outputorientierte Definition setzt das berufliche Handeln ins Zentrum von Lernprozessen. Ausgebildete Lernende Coiffeuse/Coiffeur EFZ sollten also dazu in der Lage sein, ohne Aufforderung durch Vorgesetzte (eigeninitiativ), mit Fokus auf ein Ergebnis in angemessener Zeit (zielorientiert), professionell und möglichst fehlerfrei (fachgerecht) und mit Offenheit für kurzfristige Anpassung von Wünschen oder Bedingungen (flexibel) Kund:innen zu betreuen, zu beraten und den gewünschten Haarschnitt zu schneiden und stylen.

Die Prämisse der HKO hat sich in der beruflichen Grundbildung weitgehend durchgesetzt (Kaiser, 2019; Ghisla et al., 2022). Die Vernetzung von Schule, Alltags- und Arbeitswelt bietet vielfältige Möglichkeiten für einen spannenden Unterricht und erhöht die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Lerninhalten, wie folgende Aussage eines BM1-Lernenden zeigt:



«Lerninhalte sind für mich einfacher nachvollziehbar, wenn ich einen Bezug zu meiner Arbeit herstellen kann. So habe ich z. B. noch besser verstanden, was Kräfte sind und wie sie wirken, als wir das Projekt mit der Konzeption eines Steigförderbandes in einem Paketzentrum eigenständig durchführen konnten und den Antrieb dimensionieren mussten. Ich konnte meine physikalischen Grundkenntnisse zum Thema Mechanik konkret anwenden und habe gemerkt, dass die Theorie dabei sehr hilfreich ist!»

Patrick, 18 Jahre, Automatiker EFZ, BM1-Lernender mit Ausrichtung
Technik, Architektur, Life Sciences

Jedoch wird durchaus auch Kritik am handlungskompetenzorientierten Ansatz geäußert:

Das Paradigma der Handlungskompetenzorientierung als strukturgebendes Prinzip der Bildungserlasse konnte sich durchsetzen, ohne dass dazu eine umfassende Auseinandersetzung stattgefunden hätte. Die Folgen sind u. a. eine Marginalisierung des strukturierten Wissens in Form der traditionellen Fächer, die Dominanz der extremen Lernzielorientierung und, generell, der Durchbruch einer ökonomischen Logik und Kontrolllogik in der schweizerischen Berufsbildung (Ghisla, 2023).

Die Kritik ist insofern berechtigt, als bis heute Studien fehlen, die die Wirksamkeit des handlungskompetenzorientierten Paradigmas im Unterricht untersuchen. Zwar weisen erste Ergebnisse der reformierten kaufmännischen Grundbildung im Kanton Zürich darauf hin, dass die Umstellung auf Handlungskompetenzen die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärkt und sie besser auf die Arbeitswelt vorbereitet (Panorama, 2024). Ob sich damit aber das Ziel einer erweiterten Allgemeinbildung und der allgemeinen Studierfähigkeit, das mit der BM verbunden ist, (SBFI, 2025b) erreichen lässt, wurde bisher nicht explizit nachgewiesen.

Während sich die HKO in der beruflichen Grundbildung durchzusetzen beginnt, hat sich auch der allgemeine Kompetenzbegriff gewandelt. Wurden früher Kompetenzen in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt, verschwimmen diese getrennten Kompetenzbereiche in der heutigen Ausprägung immer stärker. Motivationale Aspekte, die sich in überfachlichen Kompetenzen widerspiegeln, werden häufig mit fachlichen Kompetenzen in konkreten Kompetenzbeschreibungen zusammengefasst. Bis heute existiert in der Bildungsforschung keine allgemeingültige Konzeption mit verbindlichen Kategorien und Merkmalen von überfachlichen Kompetenzen (Ambord & Leumann, 2024). Dies zeigt sich u. a. in der Vielfalt der Bezeichnungen wie Transversalkompetenzen (Scharnhorst, 2021), Schlüsselkompetenzen (ebd.; SBFI, 2025a) oder 4K (Partnership for 21st Century Learning, 2009).

9.2 Kompetenzorientierung an der BM

Dass die Förderung von Kompetenzen auch an der Berufsmaturität BM eine wichtige Rolle spielt, zeigt sich unter anderem im RLP BM (SBFI, 2025b). Dieser beschreibt ein Kompetenzenmodell, «das auf die grundlegenden Ziele der Berufsmaturität gemäss Artikel 3 BMV Bezug nimmt und vom Zusammenwirken von drei Dimensionen bestimmt ist: fachliche Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen und allgemeine Bildungsziele» (SBFI, 2025b). Abbildung 2 verdeutlicht dies.

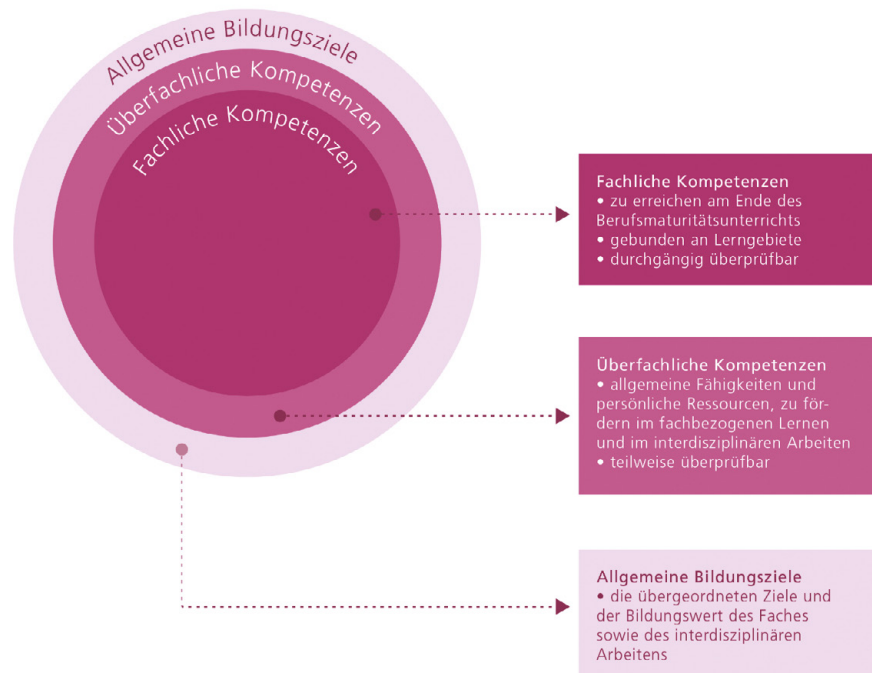


Abb. 2: Kompetenzmodell Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025b)

Ziel des BM-Unterrichts soll sein, «den Aufbau systematischer Wissensstrukturen auf der Grundlage berufsorientierter Kompetenzen und des beruflichen Erfahrungshintergrundes der Lernenden» zu ermöglichen (BMV, 2026). Eine Verknüpfung mit der beruflichen Praxis wird also explizit gewünscht.

Die nach Ausrichtungen gegliederten Fachlehrpläne unterscheiden zwischen *fachlichen Kompetenzen*, die «bei Abschluss eines Faches zu erreichende Mindestkompetenzen darstellen und durchgängig überprüfbar sein sollten» (SBFI, 2025b), sowie *überfachlichen Kompetenzen*, die als «allgemeine Fähigkeiten und persönliche Ressourcen der Lernenden» beschrieben werden (ebd.). Bei der Beschreibung der Fachkompetenzen werden bei einzelnen Lerngebieten Bezüge zu beruflichen oder alltäglichen Situationen der Lernenden hergestellt. Dies geschieht nicht konsequent und zum Teil nur für einzelne Ausrichtungen und ist nur für den Grundlagenbereich vorgesehen. So werden zum Beispiel für das Fach Mathematik konkrete berufliche Situationsbezüge beschrieben (z. B. mathematische Modelle zur Lösung einfacher Probleme aus dem wirtschaftlichen Kontext einsetzen), aber nur für die Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen. Für alle anderen Ausrichtungen fehlen solche Bezüge gänzlich (ebd.). Die Forderung nach Einbezug beruflicher Kompetenzen in den BM-Unterricht kann mit Bezug auf den RLP also nur teilweise erfüllt werden (ebd.).

Überfachliche Kompetenzen spielen jedoch für alle BM-Fächer eine zentrale Rolle. Die Relevanz zeigt sich in ihrer expliziten Erwähnung in den fachspezifischen Rahmenlehrplänen und in den Richtlinien zum interdisziplinären Arbeiten. Die überfachlichen Kompetenzen werden in die Kategorien *reflexive Fähigkeiten*, *Sozialkompetenz*, *Sprachkompetenz*, *Arbeits- und Lernverhalten*, *Interessen*, *Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT-Kompetenzen)* sowie *praktische Fähigkeiten* eingeteilt (ebd.). Diesen Beschreibungen fehlt aber eine konzeptuelle Eingrenzung und Operationalisierung. So wird z. B. häufig unter der Kategorie *reflexive Fähigkeiten* von den Lernenden kritisches Denken eingefordert. Zu beachten gilt, dass sich der Erwerb dieser Kompetenz nicht einfach zwischen Fächern (z. B. Deutsch und Mathematik) übertragen lässt, sondern auf fachspezifischem Wissen basiert. «Personen, die in einem Bereich, in dem sie über umfangreiche Expertise verfügen, kritisch denken können, können dies nicht automatisch auch in Bereichen, in denen sie über geringe Expertise verfügen» (Wisniewski & Daumiller, 2025).

9.3 Kompetenzorientierter Lernprozess an der BM

In einem kompetenzorientierten Unterricht werden exemplarische berufliche oder alltägliche Situationen als Ausgangspunkt des Lernens genutzt (Schmuki, 2022). Damit wird eine Verbindung zum Vorwissen und der Erfahrung der Lernenden angestrebt und es werden in der Folge Kompetenzen aufgebaut, die zumindest minimal auf ähnliche Situationen transferierbar sein sollten. «Das bedeutet, dass Wissen im Unterricht konsequent als Ressource und nicht als Selbstzweck eingesetzt wird» (ebd.).

Dieser zentrale Anspruch der Kompetenzorientierung ist im BM-Unterricht nicht immer umsetzbar. Je nach Fach sind die fachlichen Kompetenzen im RLP BM eher dem Faktenwissen zuzuordnen und werden mit Verben wie *definieren*, *nennen* oder *erklären* beschrieben. Nicht immer wird solches Wissen als Ressource nutzbar und es dient eher der Reproduktion als dem Transfer. Möchte man die Kompetenzorientierung konsequenter in der BM positionieren, müssten also im RLP BM grundlegende Änderungen in der Formulierung der fachlichen Kompetenzen vorgenommen werden.

Trotz dieser Umstände erachten wir es als gewinnbringend, dass BM-Lehrperson zu geeigneten Themengebieten einen kompetenzorientierten Unterricht gestalten, da dieser die Lernenden mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen direkt ins Unterrichtsgeschehen einbindet und die konkrete Anwendbarkeit von schulischen Inhalten aufzeigt. Gerade Sprachfächer eignen sich hervorragend für diese Art des Unterrichts, aber auch andere Fächer können massgeblich davon profitieren, wenn Lernende verstehen, wozu das Gelernte im echten Leben dient. Gerade in abstrakteren Fächern – wie etwa der Mathematik – kann diese Einsicht zu einem Motivationsschub bei den Lernenden führen.

9.3.1 Elemente einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit an der BM

In der didaktischen Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Lernen werden in der Fachliteratur zahlreiche Prozessmodelle vorgestellt und diskutiert (siehe Städeli et al., 2010; Luthiger et al., 2018; Schmuki, 2022; Schubiger, 2022). Alle Lernprozessmodelle betonen die Kompetenzentwicklung und -erweiterung durch wiederholte, kontextgebundene Lernschritte, die aufeinander aufbauen und reflexiv begleitet werden. Dabei werden auf der Basis des Vorwissens und der Erfahrungen der Lernenden neue Kompetenzen aufgebaut, gefestigt und in Transfersituationen angewendet. Kern jedes kompetenzorientierten Lernmodells ist, dass die Lernenden während des Lernprozesses dazu befähigt werden, etwas besser zu können als vorher.

Das im deutschsprachigen Raum weitverbreitete AVIVA-Modell (Städeli et al., 2010) fördert durch seine Struktur ein lernwirksames, aktives und selbstreflexives Lernen, das auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet ist. Folgende fünf Phasen strukturieren den Lernprozess nach AVIVA:

- **Ankommen:** Einstimmen auf den Unterricht, gemeinsam mit den Lernenden werden Absicht und Ziele der Unterrichtseinheit besprochen
- **Vorwissen aktivieren:** Die Lernenden machen ihr bereits vorhandenes Vorwissen und ihre Erfahrungen zum Thema bewusst und für den Lernprozess nutzbar
- **Informieren:** Die Lernenden bauen – Bezug nehmend auf ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen – Ressourcen auf und erweitern diese
- **Verarbeiten:** Die Lernenden üben, vertiefen und festigen das neu Gelernte
- **Auswerten:** Gemeinsam mit den Lernende Rückschau halten, das Gelernte einordnen und reflektieren

In Anlehnung an das AVIVA-Modell (ebd.) und das HKO-Lernprozessmodell (Schmuki, 2019) haben wir ein Lernprozessmodell (Abbildung 3) kreiert, welches eine lernwirksame kompetenzorientierte Unterrichtseinheit an der BM aufzeigen soll. Dabei sind die einzelnen Schritte nicht als starre Vorgabe zu betrachten, sondern können nach Bedarf kombiniert oder in eine andere Reihenfolge gebracht werden. So können etwa Schritt 1 (Kompetenzorientiertes Lernziel) und Schritt 2 (Handlungssituation) auch in umgekehrter Reihenfolge im Unterricht präsentiert werden. Die Schritte des Lernprozessmodells werden nachfolgend im Detail beschrieben und dann an einem konkreten Beispiel aus dem Physikunterricht verdeutlicht.

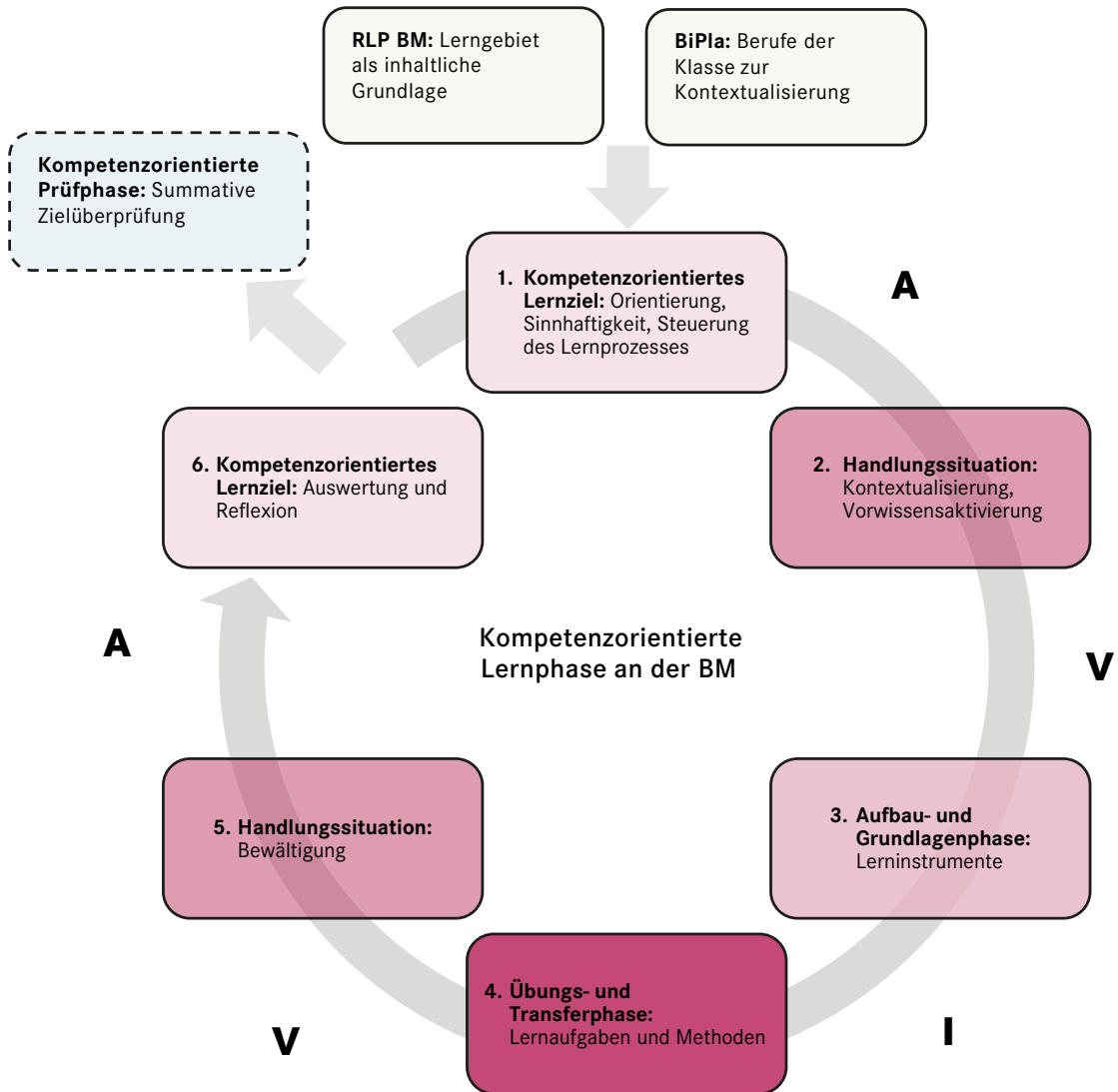


Abb. 3: Lernprozessmodell für eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit an der BM

1. Schritt: Kompetenzorientiertes Lernziel (Orientierung, Sinnhaftigkeit, Steuerung des Lernprozesses)

Als Vorbereitung auf die kompetenzorientierte Lernphase sollte die Lehrperson Klarheit über die zu erreichenden Ziele haben. Nur so kann sie die notwendigen Lernschritte zur Erreichung dieser Ziele gestalten und dazu passende Lernaufgaben (Übungs-, Transfer- und Prüfungsaufgaben) kreieren. Ausserdem bieten Lernziele den Lernenden Sinnhaftigkeit und Orientierung und helfen bei der Vorbereitung auf Prüfungen.



«Manche Lehrpersonen sind halt echt lost, wenn's um Lernziele geht. Wenn eine Lehrperson das aber richtig macht, kann ich mich viel besser auf Prüfungen vorbereiten. Aber es gibt halt auch die, die machen auf Freestyle und geben im Unterricht und vor der Prüfung nur so ultra-vage Infos raus. Das verunsichert total.»

Jama, 20 Jahre, BM2-Lernende mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

Kompetenzorientierte Lernziele sind in unserem Sinn übergeordnete Lernziele, die eine gesamte Unterrichtseinheit betreffen. Sie steuern Lernprozesse, indem sie aufzeigen, was, wie, wozu gelernt werden soll. «Viele Ausbildende beginnen und beenden ihre Überlegungen einseitig mit dem Was (Gegenstand). Überlegungen zum Wie (Methode) und Warum (Begründung) werden oft vernachlässigt und selten reflektiert. Professionalität zeigt sich aber gerade darin, innere Klarheit über den Bildungsauftrag zu schaffen» (Meier, Jöhr & Kammermann, 2022, S. 206). Um die Wozu-Frage sinnhaft zu beantworten, ist ein Hineinversetzen in die Zielgruppe nötig (Gedankenexperiment: Mit welchen Situationen sind meine Lernenden in ihrem Alltag oder Beruf konfrontiert oder werden es in Zukunft sein?) Hier lohnt es sich, die Bildungspläne BiPla der in der Klasse vertretenen Berufe zu konsultieren und mit den Lernzielen aus dem RLP BM in Zusammenhang zu bringen. Dadurch ist man bereits zu Beginn einer Unterrichtseinheit vorbereitet auf die wiederkehrende Frage von Lernenden: *Wozu müssen wir das lernen?*

Im Folgenden werden die drei Elemente kompetenzorientierter Lernziele kurz erläutert:

1. **WAS SOLLEN DIE LERNENDEN KÖNNEN?** Dieses Element beschreibt, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit können sollen, also die konkrete Handlung.
2. **WIE ERLANGEN DIE LERNENDEN DIE KOMPETENZ?** Dieses Element beschreibt die fachlichen oder überfachlichen Instrumente und Methoden, auf die sich der Lernprozess bezieht.
3. **WOZU SOLL DIE KOMPETENZ ERLANGT WERDEN?** Dieses Element beschreibt den Bereich, auf den die erworbene Kompetenz nach erfolgreichem Lernprozess angewendet werden soll.

Ein kompetenzorientiertes Lernziel (mit den entsprechend farblich markierten Elementen) für eine Unterrichtseinheit im Fach Geschichte & Politik könnte folgendermassen lauten:

Sie können politische Wahlentscheidungen treffen, die Ihren Haltungen und Interessen entsprechen, indem Sie sich selbst und die grossen CH-Parteien je Grundkonflikt im Links-rechts-Schema gut begründet verorten, um in politischen Gesprächen kompetent aufzutreten (adaptiert aus Schmuki, 2022, S. 104–105).

2. Schritt: Handlungssituation (Kontextualisierung, Vorwissensaktivierung)

Zu Beginn des kompetenzorientierten Lernprozesses steht nicht der klassische Aufbau von Grundlagen im Zentrum, sondern die gezielte Einbindung des Vor-

wissens und der bisherigen Erfahrungen der Lernenden. Dies geschieht nach Möglichkeit mit Hilfe einer realitätsnahen, problemhaltigen Handlungssituation HS. Durch den Anwendungsbezug fühlen sich die Lernenden idealerweise direkt angesprochen. Ausserdem erkennen sie, über welche relevanten Kompetenzen sie bereits verfügen – und wo noch Lücken bestehen, die für die Bewältigung der Aufgabe geschlossen werden müssen.

Da der RLP BM keine solchen HS vorgibt, ist es Aufgabe der Lehrperson, diese zu kreieren. Wie schon beim Lernziel müssen sich die Lehrpersonen in die Situation ihrer Lernenden hineinversetzen. Dazu können wieder die BiPla passender Berufe hinzugezogen werden. Ausserdem lohnt sich ein regelmässiger Austausch mit der Klasse über ihre Tätigkeiten im Betrieb. Es kann sogar eine Sammlung typischer Situationen gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet werden. Zudem können KI-Tools genutzt werden, um HS anhand der Lernziele aus dem RLP BM und der vertretenen Berufsgruppen zu erstellen. In heterogen zusammengesetzten Klassen soll darauf geachtet werden, dass über ein Schuljahr hinweg verschiedene Berufsfelder angesprochen werden.

Eine idealtypische HS entspricht folgenden Kriterien:

- Der RLP BM und der BiPla dienen als Ausgangspunkt für die HS.
- Die HS ist möglichst authentisch und nutzungsrelevant.
- Die HS ist genügend anspruchsvoll, aber nicht zu komplex.
- Die HS ermöglicht einen gewissen Spielraum zur Individualisierung. Beispielsweise kann sie von den Lernenden auf ihre Situation im eigenen Betrieb angewandt werden.
- Die Lernenden werden direkt angesprochen (*Ein Kunde kommt zu Ihnen mit ...*)
- Die HS wird noch ohne expliziten Auftrag präsentiert.

Hier wird ein exemplarisches Beispiel einer HS für den Englischunterricht von Kaufleuten im letzten Lehrjahr gezeigt:

You are in the last year of your commercial apprenticeship. It has always been your dream to live and work abroad for a certain time and this seems to be the perfect moment. You would like to visit an English-speaking country to further improve your language skills and have found the perfect job offer.

In einem ersten Schritt können in der Klasse die eigenen Erfahrungen mit Bewerbungen diskutiert werden. Danach wird besprochen, wie sie in dieser Situation vorgehen würden und als wie kompetent sie sich bereits einschätzen, um eine Bewerbung auf Englisch zu schreiben: Was wissen sie schon? Was brauchen sie noch?

3. Schritt: Aufbau- und Grundlagenphase (Lerninstrumente)

Im nächsten Schritt wird das durch die HS aktivierte Vorwissen sukzessive durch neue Inhalte ergänzt. Da diese von Anfang an in einen sinnhaften Kontext eingebettet sind, stellen wir sicher, dass sie nicht in passiver Form – also *träge* – gespeichert bleiben, sondern mit konkreter Anwendungsperspektive verbunden werden. Wissen wird somit instrumental genutzt, um eine Situation besser zu bewältigen und Handlungskompetenz zu gewinnen (Schmuki & Eckert-Stauber, 2023).

Als Vorbereitung auf diesen Schritt nimmt die Lehrperson eine didaktische Reduktion vor: Aus der Fülle an Inhalten wählt sie die für die Lernenden relevanten aus und macht diese mithilfe geeigneter Lerninstrumente fassbarer. In unserem Verständnis sind solche Instrumente ein Sammelbegriff für (über-)fachliche gedankliche oder praktische Hilfestellungen (Modelle, Strukturierungshilfen, Schemata, Rezepte, Checklisten, Formeln usw.). Sie unterstützen die Lernenden dabei, komplexe Inhalte besser zu verstehen und dazugehörige Aufgaben gezielt, strukturiert und fachlich korrekt anzugehen.

Tabelle 1 zeigt am Beispiel des Ergänzungsfachs Technik & Umwelt mögliche Lerninstrumente, die für die Kompetenzentwicklung in diesem Fach bedeutsam sind.

Fachwissenschaftliche Lerninstrumente (in Klammer: Lerngebiete gemäss RLP BM)	Systemanalysen: <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftskreislauf mit Umweltsphären (1.2, 2.3) • Einschätzungstool für Ökosystemleistungen (1.1) Umweltwirkung: <ul style="list-style-type: none"> • WWF-Klimarechner zum ökologischen Fussabdruck (3.1) • Vereinfachte Ökobilanzierung (2.1, 3.1) Nachhaltigkeitseinschätzung: <ul style="list-style-type: none"> • Dreikreismodell (Brundtland) (3.1, 3.2) • Produktelebezyklus (2.1, 3.1, 3.2)
Überfachliche Lerninstrumente² (abgestimmt auf RLP BM)	Wissenschaftliches Arbeiten: <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien (z. B. SQ3R) • Kommentierte Linkliste für Recherche • W-Fragen für informierende Texte • Interviewtechnik: Adressierte Einleitung und W-Fragen Strukturierungs- und Ordnungshilfen: <ul style="list-style-type: none"> • Handlungs- und Wirkungsketten • Concept Maps Argumentieren: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentativer Vierschritt • Perspektivenwechsel

Tab. 1: Beispiele fachwissenschaftlicher und überfachlicher Wissensinstrumente für das Ergänzungsfach Technik & Umwelt

4. Schritt: Übungs- und Transferphase (Lernaufgaben und Methoden)

Damit im BM-Unterricht Kompetenzen nachhaltig aufgebaut und weiterentwickelt werden können, sind vertiefte Übungs- und Transferphasen unerlässlich.

In der Übungsphase werden die in der Aufbau- und Grundlagenphase erworbenen Kompetenzen gezielt gefestigt: Einzelne Inhalte werden systematisch wiederholt, konsolidiert und mit bestehenden Wissensstrukturen vernetzt. Dies unterstützt das vertiefte Verständnis und stellt sicher, dass die Kompetenzen in geeigneten Situationen angewandt werden können (Schmuki & Eckert-Stauber, 2023). Dazu wird hier ein Beispiel aus dem Schwerpunktfach Sozialwissen-

² Instrumente teilweise aus der mySkillbox (Eckert-Stauber & Schmuki, 2022)

schaften vorgestellt. Im Lerngebiet 4.4 *Kommunikation* wurden während der Aufbau- und Grundlagenphase bereits «verschiedene Kommunikationsformen und -modelle» sowie «Beispiele misslungener Kommunikation und spezifische Lösungsansätze» (SBFI, 2025b, S. 109) eingeführt. Nun sollen die Lernenden gegebene Gesprächsbeispiele zuordnen, analysieren und diskutieren. Dabei kann festgestellt werden, ob die Inhalte wirklich verstanden wurden.

In der Transferphase wenden die Lernenden mehrere Kompetenzelemente – alte wie neue – kombiniert an, um komplexe, problemhaltige Situationen zu bewältigen, die strukturell den Ausgangsaufgaben ähneln. Diese Aufgaben sind kognitiv aktivierend, wenn es z. B. keine offenkundige Lösung gibt oder eine widersprüchliche Aussage dargestellt wird. Sie erfordern ein Umstrukturieren respektive Neukombinieren bestehender Kompetenzelemente und sollen die Lernenden weder unter- noch überfordern. Erst durch die erfolgreiche Lösung solcher Transferaufgaben kann auf eine tatsächliche Entwicklung von Handlungskompetenz geschlossen werden (Schori Bondeli, Schmuki & Erne, 2017; Schmuki & Eckert-Stauber, 2023). Gerade in dieser Phase eignen sich kompetenzorientierte Methoden, bei denen die Lernenden möglichst selbstgesteuert an einer problemhaltigen Situation arbeiten (z. B. Fallarbeit, Critical Incident, Rollenspiel³). Für das oben erläuterte Beispiel aus den Sozialwissenschaften bietet es sich an, den Hintergrund der Klasse gezielt zu nutzen. So könnten Kleingruppen eine selbst erlebte kritische Kommunikationssituation aus ihrem Berufsalltag nachspielen und dann anhand von «Methoden der Konfliktbewältigung» (SBFI, 2025b, S. 109) die misslungene Kommunikation in eine gelungene umwandeln. Dabei gibt es nicht nur einen Lösungsweg. Wichtig ist aber, dass auf die in der Aufbau- und Grundlagenphase kennengelernten Lerninstrumente – in diesem Fall die «Lösungsansätze (z. B. aktives Zuhören, Feedback, Gordon-Methode)» (ebd.) – zurückgegriffen wird.

Für die Lernwirksamkeit einer Lernaufgabe oder Methode sind neben dem Anspruchsniveau und dem Sachverhalt auch die Begleitung der Lernenden sowie individuelle Rückmeldungen und eine Auswertung der Ergebnisse zentral (Schmuki & Eckert-Stauber, 2023). In diesen Phasen sollte der Kompetenzerwerb nur formativ bewertet werden. Peerfeedbacks durch Lernende und konkrete Rückmeldungen zu Lernergebnissen durch die Lehrperson sind für den Lernerfolg zentral. Die summative Leistungsbeurteilung sollte idealerweise erst nach durchlaufener Lernphase in der Prüfphase⁴ erfolgen (siehe Beitrag 10).

3 Kurzerklärungen zu den drei Methoden:

- (Geleitete) Fallarbeit: Ein komplexer Praxisfall wird (allenfalls geleitet, also systematisch mittels verschiedener Teilaufgaben) bearbeitet.
- Critical Incident: In geschütztem Rahmen werden Lernende mit typischen herausfordernden Situationen aus dem Berufsalltag konfrontiert und entwickeln situationsgerechte Lösungsstrategien.
- Rollenspiel: Gruppenarbeit, in welcher reale Situationen spielerisch nachgestellt werden.

4 Klassischerweise wird im handlungskompetenzorientierten HKO-Unterricht von Lern- und Leistungsphase gesprochen. In diesem Beitrag wurde der Begriff bewusst in Lern- und Prüfphase geändert, da auch in der Lernphase Leistung erbracht wird.

5. Schritt: Handlungssituation (Bewältigung)

Gegen Ende der Lernphase versuchen die Lernenden mit Hilfe der in Schritt 3 und 4 aufgebauten Kompetenzen, individuell oder in Gruppen die zu Beginn der Unterrichtseinheit präsentierte HS zu bewältigen. Dabei können verschiedene Lösungsmöglichkeiten entstehen, welche entweder gemeinsam in der Klasse besprochen oder von der Lehrperson selbst kommentiert werden. Falls bei den Lernenden noch Lücken oder Fehlkonzepte bestehen, ist es Aufgabe der Lehrperson, diese zu erkennen und Lücken zu schliessen resp. Fehlkonzepte zu korrigieren.

6. Schritt: Kompetenzorientiertes Lernziel (Auswertung und Reflexion)

Zum Abschluss der gesamten Lernphase wird überprüft, ob das kompetenzorientierte Lernziel für die Unterrichtseinheit erreicht wurde und reflektiert, ob das eigene Lernen als wirksam erlebt wurde. Dieser Schritt kann gemeinsam in der Klasse vorgenommen werden. Durch das Auswerten in Schritt 5 und 6 werden Lernende sich ihren (fehlenden) Kompetenzen bewusst und wissen, auf welche Aspekte sie sich vor einer allfälligen summativen Leistungsbeurteilung nochmals konzentrieren müssen. Dieser Schritt schliesst den Lernprozess einer kompetenzorientierten Lernphase ab.

9.3.2 Kompetenzorientierte Unterrichtseinheit für das Fach Physik

Das in Tabelle 2 vorgestellte Beispiel einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit stammt von Studierenden, die die berufspädagogische Zusatzqualifikation als BM-Lehrperson erwerben (Fehr, Fraïsse & Vionnet, 2025). Der Inhalt wird in geraffter Form dargestellt.

Diese Unterrichtseinheit setzt den Gedanken der Kompetenzorientierung gut um. Insbesondere Lernenden der Baubranche wird diese Handlungssituation bekannt sein. Für Lernende aus anderen Branchen besteht allerdings die Schwierigkeit, mit der Situation zurechtzukommen. Hier bieten u. a. Transfer-situationen am Schluss der Unterrichtseinheit die Möglichkeit, das erworbene Wissen mit der eigenen Berufspraxis in Verbindung zu bringen. Wissensinstrumente aus dem Fach Physik (u. a. Berechnung der Wärmeausdehnung) werden mit berufspraktischen Wissens-elementen (z. B. Herstellerangaben) sinnvoll kombiniert. Dies erhöht eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Die methodische Ausgestaltung der Unterrichtseinheit setzt auf selbstgesteuertes Lernen in Gruppen. Dieses für die Zielstufe typische Setting kann dann gelingen, wenn Zielklarheit herrscht und die Lernenden mit kognitiv aktivierenden Lernaufgaben angeleitet werden. Herausfordernd bei solchen Settings ist das Verschmelzen der Lernphasen Erarbeiten, Üben, Festigen. Deshalb sind gemeinsame Auswertungsphasen und gezielte Feedbacks durch die Lehrperson zentral, damit die Lernenden sicher sein können, das Richtige gelernt und verstanden zu haben. Eine mögliche fachinhaltliche Schwierigkeit könnte darin bestehen, dass die Handlungssituation eine Flächenausdehnung thematisiert (Ausdehnung der Bodenplatten in Längs- und Querrichtung). Hier könnten Fragen zur Berechnungsweise auftreten (Formeln für Längen- und Flächenausdehnung).

Organisatorische Rahmenbedingungen und thematische Einbettung

Die Unterrichtseinheit richtet sich an Lernende der Ausrichtung Technik, Architektur, Life Science TALS. In dieser Fachrichtung macht der Physikunterricht rund zwei Drittel des Schwerpunktfachs *Naturwissenschaften* aus.

Behandelt wird ein Thema aus der Thermodynamik – dem Teilgebiet der Physik, das sich mit Wärme und Temperatur beschäftigt (RLP BM Lerngebiet 5, Thermodynamik). Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits wissen, was Wärme ist und wie sie übertragen werden kann, und mit dem Begriff der Temperatur, deren Einheit und deren Messmethoden vertraut sind. Im Zentrum steht bei der Unterrichtseinheit die Frage, wie sich feste Materialien wie Metall oder Keramik verhalten, wenn sie erwärmt oder abgekühlt werden. Konkret untersuchen die Lernenden während drei aufeinander folgenden Lektionen, dass sich solche Materialien bei Erwärmung ausdehnen und bei Abkühlung zusammenziehen. Ein Phänomen, das im Alltag und in der Technik eine wichtige Rolle spielt, denn wenn Bauteile oder Materialien keinen Platz für diese Ausdehnung haben, kann dies zu Spannungen, Rissen und weiteren Schäden führen.

Kompetenzorientiertes Lernziel für die gesamte Unterrichtseinheit

Die Lernenden können den Effekt der Wärmeausdehnung von festen Materialien in Abhängigkeit von der Temperatur qualitativ erfassen und quantifizieren, um ihn bei der Auswahl von Platten und Fugen zu berücksichtigen, damit keine durch Temperaturschwankungen verursachten Schäden an ihrem Bauwerk (Boden, Mauer, Fassade ...) entstehen. Dazu recherchieren die Lernenden die thermischen Längenausdehnungskoeffizienten relevanter Materialien im Internet, setzen diesen korrekt in die Formel zur linearen Längenausdehnung ein und ziehen daraus die richtigen Schlussfolgerungen.

Handlungssituation

Du arbeitest in einem Bauunternehmen, das sich auf Plattenarbeiten und Fassadenbau spezialisiert hat. Ein Kunde in Gstaad, Herr Meckert, baut ein Luxushotel und möchte im Aussenbereich des Schwimmbades aus ästhetischen Gründen besonders schmale Fugen zwischen den Platten. Diese Platten sind extremen Temperaturschwankungen ausgesetzt, von ca. -20 °C im Winter bis über 50 °C im Sommer, wenn die Sonne scheint. Deine Vorgesetzte übergibt dir den Fall.

Lernprozessschritte (nach AVIVA)

A: Die Lernenden werden begrüsst, das Programm der Unterrichtseinheit (3 Lektionen) und das übergreifende Lernziel werden besprochen.

V: Die Handlungssituation wird von den Lernenden studiert, die Lernenden diskutieren zu zweit, ob und welche Erfahrungen sie mit dieser oder ähnlichen Situationen bereits gemacht haben (Umgang mit anspruchsvollen Kunden, Probleme mit Kundenwünschen usw.), kurzer Austausch dazu im Plenum.

I: Mittels geleiteter Fallarbeit werden in Gruppen eigenständig vier Teilaufgaben bearbeitet, dabei wird Wissen aufgebaut und erweitert, um das in der Handlungssituation geschilderte Problem der Wärmeausdehnung der Bodenplatten zu lösen. Es werden thermische Materialeigenschaften von gängigen Baumaterialien recherchiert und die zur Berechnung benötigten physikalischen Grössen in einer Tabelle zusammengetragen. Dann schätzen die Lernenden für geeignete Bodenplattenmaterialien die Maximaltemperatur und die Aufheizdauer ab. Mittels Fachtext, Erklärvideo und Webseiteninfos wird das theoretische Wissen zur Wärmeausdehnung angeeignet. Zum Schluss berechnen sie für ausgewählte Bodenplattenmaterialien die Längenausdehnung unter bestimmten Parametern (Plattenfläche, Temperatur) und schätzen ab, wie stark sich die Fugen zwischen den Platten im Sommer zusammenziehen müssen, damit es nicht zu Schäden (z. B. Spannungen oder Rissbildungen) kommt. Die Lernenden dokumentieren ihren Lösungsweg, die gemachten Annahmen, die Berechnungen und ihre Schlussfolgerungen strukturiert auf einem Merkblatt.

A: Die Lösungen der Teilaufgaben werden im Plenum besprochen. Die entstandenen Merkblätter werden verglichen und diskutiert: Wurde das Lernziel erreicht? Die Handlungssituation wird anschliessend anhand des neuen Wissens reflektiert.

V: Die Lernenden lösen Aufgaben zur Wärmeausdehnung in anderen Kontexten: Beschichtung einer Brille, metallische Ölleitung usw.

Tab. 2: Beispiel einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit zum Thema Thermodynamik für BM-Lernende der Ausrichtung Technik, Architektur, Life Science TALS (adaptiert aus Fehr, Fraïsse & Vionnet, 2025).

9.4 Herausforderungen des kompetenzorientierten Unterrichts an der BM

Den in diesem Beitrag erläuterten Chancen des kompetenzorientierten Unterrichts an der BM stehen auch einige Herausforderungen gegenüber. Neben der fehlenden konzeptuellen Eingrenzung und Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen und der teilweise fehlenden Orientierung der fachspezifischen BM-RLP an konkreten Handlungssituationen zeigen sich weitere Schwierigkeiten bei den Lehrpersonen selbst. Um Lehrperson an einer Berufsmaturitätsschule zu werden, benötigt man einen Hochschulabschluss (BMV, 2026). An BM-Schulen sind also Lehrpersonen tätig, die akademisch sozialisiert wurden und in der Regel die beruflichen Tätigkeitsbereiche und damit verbundenen Kompetenzen ihrer Lernenden nicht aus eigener Erfahrung kennen. Die Unterrichtsgestaltung hängt somit wesentlich davon ab, welchen Stellenwert sie den beruflichen Erfahrungen ihrer Lernenden beimessen und wie sie den Balanceakt zwischen den fachspezifischen Ansprüchen des Rahmenlehrplans und berufsspezifischen Anforderungen meistern (siehe Beitrag 3).



«Ich unterrichte seit vielen Jahren Wirtschaft und Recht, früher ausschliesslich an Gymnasien, heute auch an der BM. Ich habe mich immer für die beruflichen Aktivitäten meiner Lernenden interessiert. Die erleben teilweise sehr interessante Dinge an ihren Arbeitsplätzen! Das Fach Wirtschaft (und zum Teil auch Recht) ist mit ihren Lerninhalten nahe an der realen Welt. Ich bekunde deshalb auch keine Mühe, Praxisbeispiele im Unterricht zu nutzen.»

Ralf Grossrieder, BM-Lehrer Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Eine weitere Herausforderung können die verwendeten Lehrmittel darstellen, da sie den Unterricht massgeblich steuern (Adamina, 2014). Ein kompetenzorientiertes Lehrmittel ermöglicht den Lernenden eine aktive, eigenständige Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen durch Bearbeiten von kognitiv aktivierenden Lernaufgaben, die an das Vorwissen – in unserem Fall also an berufliche oder alltägliche Handlungssituationen – anknüpfen (Adamina, 2014; Schori Bondeli, Schmuki & Erne, 2017). Die an der BM genutzten Lehrmittel werden dieser Idee leider nur selten gerecht. Insbesondere Lehrbücher, die auf ein gymnasiales Zielpublikum ausgerichtet sind, zeigen wenig kompetenzorientierte Inhalte. Aber auch Lehrmittel, die von den Lehrmittelverlagen auf der Grundlage der Inhalte aus dem BM RLP gestaltet wurden, orientieren sich erst vereinzelt an handlungskompetenzorientierten Lernsettings, widerspiegeln häufig die klassischen Fächercurricula und haben eher einen wissensvermittelnden Charakter. Allerdings ist zu beachten, «dass die Qualität von Lehrmittel nicht per se zum Gelingen von Unterricht beiträgt» (Totter, 2024). Vielmehr wird die Lehrmittelnutzung stark durch die Lehrperson strukturiert und gesteuert (ebd).

Eine andere Schwierigkeit ist, dass in vielen BM-Klassen unterschiedliche Berufe und noch mehr Lehrbetriebe vertreten sind. Diese Heterogenität erschwert den Einbezug konkreter beruflicher Handlungssituationen für die Lehrpersonen zusätzlich.

«Ich versuche den Berufsalltag meiner Lernenden schon irgendwie für meinen Unterricht zu nutzen. Gerade im Französisch bietet sich das eigentlich an. Das Problem ist einfach, dass in meinen Klassen sehr viele verschiedene Berufe zusammenkommen. Vom Metzger über Detailhändlerinnen bis hin zu Mediamatikerinnen. Das lässt sich z. T. nur schwierig vereinbaren. Da muss ich meine Aufträge entweder sehr offen gestalten oder halt zwischen den Berufen abwechseln. Einmal sprechen wir mehr über eine Situation im Geschäft mit Kunden, dann geht es um einen Auftrag für ein Werbeplakat.»



Elisa Rossi, BM-Lehrerin Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen,
Typ Dienstleistungen

Nicht zuletzt sind es auch die Lernenden selbst, die eine Orientierung an beruflichen Handlungssituationen nicht zwingend einfordern und den allgemeinbildenden Fokus der BM schätzen. Gerade an der BM2 gibt es Lernende, die sich für den Besuch der BM entschieden haben, weil sie sich neu orientieren wollen und sich lieber neues Wissen aneignen möchten als sich noch weiter in einem bestimmten Beruf zu spezialisieren.

«Für mich steht eine Horizonterweiterung im Vordergrund, nach einigen Jahren zufriedener Berufspraxis im Gesundheitsbereich möchte ich mich neu orientieren und dazu meine Allgemeinbildung erweitern, ich habe das Gefühl, mich auf meinem bisherigen Bildungsweg zu stark auf gesundheitliche Aspekte fokussiert zu haben, deshalb bin ich glücklich und auch gefordert, mir neue Dinge aus bisher unbekanntem Fächern wie Geschichte & Politik oder Mathematik aneignen zu dürfen. Mein Wissensdurst wird damit hoffentlich gestillt.»



Rebeka, 32 Jahre, BM2-Lernende mit Ausrichtung Gesundheit und
Soziales, Typ Soziales

Kompetenzorientierung bedeutet für den BM-Fachunterricht aber auch nicht ausschliesslich Orientierung an beruflichen Handlungssituationen. Es geht ebenso darum, grundlegende Kompetenzen eines Faches aufzubauen. Dies bedeutet zum Beispiel für das Fach Mathematik, dass im Unterricht eine allgemeine Problemlösekompetenz erworben werden sollte, die wiederum aus den Teilkompetenzen Problemerkennung und -strukturierung, Formalisieren und Mathematisieren, Operieren und Berechnen sowie Interpretieren und Bewerten bestehen (Schärer, 2012). Auf der anderen Seite wird aber eine Transferierbarkeit von erworbenen Mathematikkompetenzen auf konkrete Praxissituationen von Studiengangleitenden an Fachhochschulen gefordert, wie die Untersuchung zur Studierfähigkeit von BM-Absolvierenden gezeigt hat (Kaiser et al., 2022).

Gerade mit Blick auf die Kompetenzen in Mathematik scheint wichtig, dass der Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung in den BM-Schulen umgesetzt wird, damit die Absolventen/innen die Kompetenzen auch in neuen Situationen nutzen können – und ggf. auch in fachfremden Settings bestehen können. Dazu könnten beispielsweise höhere Taxonomiestufen (z. B. Analysieren, Bewerten, Entwickeln) angestrebt werden (ebd., viiii).

Obwohl ein kompetenzorientierter BM-Unterricht einige Herausforderungen mit sich bringt und sich nicht für alle Lerngebiete gleichermassen eignet, empfehlen wir, diese Art des Unterrichts als Chance zu sehen. Lehrpersonen können dadurch die beruflichen und ausserberuflichen Erfahrungen der Lernenden einbeziehen und honorieren, was im Idealfall zu einer grösseren Motivation und einem längerfristigen Lerneffekt führt.

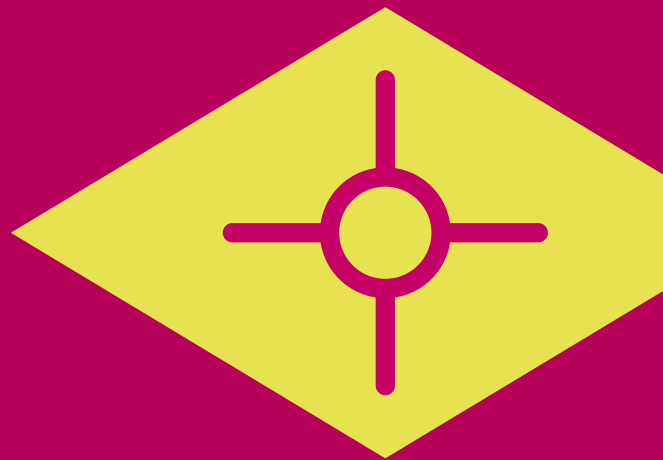
Literatur

- ▶ Adamina, M. (2014). Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32(3), 359–372.
- ▶ Ambord, S. & Leumann, S. (2024). Überfachliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe II. Ein Einblick in die Selbsteinschätzung von Lernenden der Allgemein- und Berufsbildung. Bern: ZEM CES.
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ Coiffure Suisse, Verband Schweizer Coiffeurgeschäfte (2023). Bildungsplan zur Verordnung des SBFI vom 6. Juli 2023 über die berufliche Grundbildung für Coiffeuse / Coiffeur mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 6. Juli 2023. Verfügbar unter: <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/82016> [17.11.2025].
- ▶ Eckert-Stauber, R. & Schmuki, D. (2022). mySkillbox. Sammlung aller Instrumente der beiden Lernbereiche sowie der überfachlichen Instrumente. Bern: hep.
- ▶ Fehr, M., Fraisse, F. & Vionnet, G. (2025). Eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit entwerfen. Leistungsnachweis zum Kurs «Lernen und unterrichten an der BM» [nicht öffentlich zugänglich].
- ▶ Ghisla, G., Boldrini, E. & Bausch, L. (2014). SiD – Situationsdidaktik. Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung. Zollikofen: EHB.
- ▶ Ghisla, G., Boldrini, E., Gremion, C., Merlini, F. & Wüthrich, E. (2022). Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung. Bern: hep.
- ▶ Ghisla, G. (2023). Jenseits von Versuch und Irrtum. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 8(1).
- ▶ Kaiser, H. (2019). Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen. Bern: hep.
- ▶ Kaiser, N., Aman, F., Capillo, M., Bade, S., Lügstenmann, M., Haering, B. & Holtsch, D. (2022). Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen. Schlussbericht. Zürich: Econcept AG.S. viiii.
- ▶ Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhart, S. (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis. Bern: hep.
- ▶ Meier, T., Jöhr, M. & Kammermann, M. (2022). Ausbilden und Lernen am dritten Lernort: situationsorientierte Didaktik für Auszubildende. Bern: hep.
- ▶ Panorama (2024). KV-Reform: ED Zürich zieht erste positive Bilanz. Panorama, 17/2024.
- ▶ Partnership for 21st Century (2009). P21 framework definitions: Partnership for 21st Century Skills. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> [23.11.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025a). Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025b). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ Schärer, H.R. (2012). Berufsmaturität – Schwerpunktbereich Mathematik. Begleitheft für Lehrpersonen. Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Einführung. Bern: hep.
- ▶ Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. BWP, 50(1), 18–31.
- ▶ Schmuki, D. (2019). Das HKO-Lernprozessmodell. [Unveröffentlichte Präsentation im Rahmen der nationalen EHB-Ausbildungstagung 2019]. Zollikofen: EHB.
- ▶ Schmuki, D. (2022). Kern der kompetenzorientierten Situationsdidaktik – Wissen instrumental nutzen am Beispiel des ABU-Unterrichts. In: G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.). Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung (S. 99–106). Bern: hep.
- ▶ Schmuki, D., Eckert-Stauber, R. (2023). mySkillbox. Fachdidaktische Begleitpublikation für Lehrpersonen. Bern: hep.
- ▶ Schori Bondeli, R., Schmuki, D. & Erne M. (2017). Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht ABU an Berufsfachschulen. Bern: hep.
- ▶ Schubiger, A. (2022). Lehren und Lernen. Bern: hep.
- ▶ Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Bern: hep.

- ▶ Strebel, A., Wettstein, F. (2024). Modellübersicht Handlungs kompetenzorientierung. Zusammenstellung für ein gemeinsames Begriffsverständnis in der schweizerischen Berufsbildung. Zollikofen: EHB
- ▶ Totter, A. (2024). Lehrmittelqualität und Unterrichtsqualität. Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz. Verfügbar unter: <https://ilz.ch/blog/lehrmittelqualitaet-und-unterrichtsqualitaet> [10.06.2025].
- ▶ Vonlanthen, M. & Kaiser, H. (2017). Lernen mit beruflichen Handlungssituationen. In 8 Schritten zum Erfolg. Skilled, 1/17, 22–23.
- ▶ Wisniewski, B. & Daumiller, M. (2025). Wie Schule Kompetenzen fördern soll, die keine sind. Pädagogik, 2025(1), 42–45.

10 Kompetenzorientiertes Prüfen im BM-Unterricht

Andrea Meier



10 Kompetenzorientiertes Prüfen im BM-Unterricht

Bewertete Leistungsnachweise geben Rückmeldung zum Lernerfolg bzw. zur Zielerreichung von Lernenden und rücken ihre vorhandenen, aber auch ihre fehlenden Kompetenzen in den Mittelpunkt. Sie erlauben eine Prognose zum weiteren Bildungsverlauf und über die Eignung oder Nichteignung in einem bestimmten Beruf oder Studienfach. Gerade weil Noten und Zeugnisse die Zukunft von Lernenden beeinflussen, ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen vertieft mit dieser Thematik befassen. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der summativen Beurteilung von Kompetenzen. Diese Form des Prüfens bietet eine spannende Alternative zu eher klassischen schriftlichen Prüfungen und nimmt in der Berufsbildung einen grossen Stellenwert ein. In einem ersten Teil werden die für diesen Beitrag relevanten Rahmenbedingungen an der Berufsmaturität BM aufgezeigt. Danach werden die im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität RLP BM festgehaltenen Kompetenzen und Ziele und die Wichtigkeit einer Kongruenz zwischen Lern- und Prüfphase beleuchtet. Anschliessend verdeutlichen Leitfragen zum kompetenzorientierten Prüfen und konkrete Umsetzungsanstösse die Unterrichtspraxis. Zum Abschluss wird der Frage nachgegangen, ob kompetenzorientierte Prüfformen den Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens standhalten.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Da BM1-Lernende verschiedene Lernorte haben und in der BM2 eine hohe Stoffdichte herrscht, sollte der Zeitpunkt von Prüfungen und Abgabeterminen mit den Lernenden besprochen werden. So können besonders stressige Phasen verringert werden.
- Im Rahmenlehrplan BM sind keine Vorgaben bezüglich der konkreten Auswahl der zu bewertenden Inhalte und Kompetenzen, der Form der Prüfverfahren oder der Anzahl der zu vergebenden Noten pro Semester zu finden. BM-Lehrpersonen müssen sich deshalb mit den Regelungen der Schule vertraut machen und darauf achten, dass die Zeugnisnote am Ende des Semesters möglichst aussagekräftig ist.
- Es ist sinnvoll, während eines Semesters unterschiedliche Arten von Prüfmethoden zu nutzen, damit verschiedene Kompetenzen geprüft und alle Lernenden abgeholt werden.
- Die Lernphase und die Prüfphase sollten aufeinander abgestimmt sein und sich optimal ergänzen, damit eine Kongruenz zwischen den beiden Phasen besteht.
- Kompetenzorientierte Prüfverfahren verlangen komplexe und ganzheitliche Aufgaben, welche in einem möglichst realitätsnahen Kontext allein oder im Team bearbeitet werden und somit integrierter Teil des Lernprozesses sind. Dabei übernehmen die Lernenden Verantwortung für das eigene Tun und haben die Möglichkeit, ihr Können zu zeigen.
- Schulische Bewertungen können den Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) nur bedingt standhalten und haben meist einen subjektiven Anteil. Lehrpersonen sollen sich überlegen, wie sie möglichst konstruktiv damit umgehen wollen, indem sie z. B. offen für Gespräche bleiben, zur Motivationssteigerung freiwillige Zusatzbewertungen anbieten oder Bonuspunkte für besondere Leistung vergeben.

10.1 Rahmenbedingungen zum Prüfen an der BM

Die Ausbildungssituation von BM1-Lernenden (berufsbegleitende Berufsmaturität BM) und BM2-Lernenden (Berufsmaturität nach der Lehre) unterscheidet sich massgeblich (siehe Beitrag 5). BM1-Lernende arbeiten in einem Betrieb und besuchen zusätzlich zum BM-Unterricht den berufskundlichen Unterricht BKU sowie überbetriebliche Kurse üK. Eine Ausnahme bildet das kaufmännische Modell mit integrierter BM1, das auf klassischen BKU verzichtet und stattdessen erweiterten BM-Unterricht bietet (siehe Beitrag 8). Die Vielzahl an Lernorten verlangt von den Lernenden, ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Settings unter Beweis zu stellen, und teilweise in der gleichen Woche an mehreren Orten geprüft zu werden. Als BM1-Lehrperson gilt es deshalb, diesen Umstand zu bedenken und mit der Klasse bezüglich besonders prüfungsintensiver Phasen im Austausch zu sein, um Prüfungsdaten und Abgabetermine so weit wie möglich zu koordinieren. Ausserdem sollte bei Gruppenprojekten bedacht werden, dass sich BM1-Lernende oft nur einmal wöchentlich sehen und sich ausserschulische Treffen teilweise schwierig gestalten. Im Zeitalter der Digitalität ist dieses Problem jedoch weniger bestimmend.

«Ich habe manchmal das Gefühl, dass gewisse Lehrpersonen gar nicht wissen, dass wir neben der BM noch im Betrieb, im üK und an der Berufsschule sind. Für sie ist ihr Fach das wichtigste und sie erwarten das auch von uns.»



Rahel, 17 Jahre, Drogistin EFZ, BM1-Lernende mit Ausrichtung
Gesundheit und Soziales

«Ich fände es gut, wenn die Lehrpersonen die Daten für Prüfungen mit anderen Lehrpersonen abstimmen würden oder einfach mit der Klasse besprechen würden, wann ein gutes Datum wäre. Ein paar Lehrpersonen machen das bei uns und wir können immer zwischen zwei Daten wählen. Das finde ich gut.»



Maya, 16 Jahre, Kauffrau EFZ, BM1-Lernende mit Ausrichtung Wirtschaft
und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Da die BM2 nach der Lehre absolviert wird, fallen die anderen Lernorte weg. Trotzdem muss bedacht werden, dass viele BM2-Lernenden weiterhin arbeitsfähig sind und zum Teil ihren Lebensunterhalt vollständig selbst bestreiten. Insofern ist die Zeit, welche fürs Lernen ausserhalb des Unterrichts aufgewendet werden kann, oftmals begrenzt und die Anforderungen, die die hohe Stoffdichte mit sich bringt, hoch. Obwohl es in der BM2 als Lehrperson keine Abstimmung mit anderen Lernorten braucht, ist es auch hier sinnvoll, Prüfungstermine mit den Lernenden abzusprechen, um zu vermeiden, dass sie an einem Tag gleich mehrere Tests in verschiedenen BM-Fächern haben.



«Klar machen wir eigentlich nur noch die BM2. Aber die meisten von uns arbeiten an den freien Tagen und am Wochenende. Wir müssen ja trotzdem irgendwie Geld verdienen.»

Donat, 20 Jahre, Koch EFZ, BM2-Lernender mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

Im RLP BM (2025) werden die im Unterricht zu behandelnden Inhalte, das Anspruchsniveau und die zu erlangenden Kompetenzen festgehalten. Ob und wie diese aber im Unterricht geprüft werden, ist nicht weiter ausgeführt. Es gibt weder eine festgelegte Anzahl von Noten pro Semester noch eine Spezifizierung bezüglich der Art der Leistungsbewertung. An Berufsmaturitätsschulen entscheiden meist die Fachschaften oder die Lehrpersonen selbst, welche Inhalte wann und wie geprüft werden. Wichtig ist, dass pro Semester verschiedene Inhalte bzw. Kompetenzen geprüft und genügend Noten erzielt werden, um eine aussagekräftige Erfahrungsnote zu generieren. Die Kaufmännische Berufsfachschule KBS in Freiburg beispielsweise hält in ihrem internen Reglement die Mindestanzahl an Erfahrungsnoten folgendermassen fest:

Mindestens drei Bewertungen – im Verkauf zwei – pro Semester und Fach oder Handlungskompetenzbereich sind erforderlich, um das Semester als gültig anzusehen. Jedes Lernfeld muss entsprechend der in den internen Lehrplänen vorgesehenen Gewichtungen bewertet werden. Wenn die Mindestanzahl an Leistungsnachweisen in mindestens einem Fach oder einem Handlungskompetenzbereich nicht erreicht ist, kann das Semester nicht validiert werden. Über das weitere Vorgehen entscheiden die Vertragsparteien im Einzelfall (z. B. Wiederholung des Schuljahres) (KBS, 2025, Art. 17).

Eine andere verbreitete Regelung bezüglich Anzahl Noten pro Semester ist folgende: Pro Fach gilt die Anzahl Wochenlektionen plus eins. Das bedeutet für eine Lehrperson, die in einem Fach mit zwei Wochenlektionen unterrichtet, dass sie pro Semester mindestens drei Noten vergeben sollte. Dies hat zur Konsequenz, dass Fächer mit mehr Wochenlektionen auch mehr Bewertungen durchführen müssen und dass in der BM2 generell mehr Noten während eines Semesters gemacht werden als in der BM1 mit weniger Wochenlektionen.

Sowohl an der BM1 als auch an der BM2 herrscht hoher Stoffdruck. Lehrpersonen berichten davon, dass es schwierig ist, alle im Rahmenlehrplan BM vorgegebenen Inhalte in der vorhandenen Zeit vertieft zu behandeln und auch zu prüfen. Sicherlich gibt es hierbei gewisse fachspezifische Unterschiede. Erfahrungsgemäss fühlen sich Lehrpersonen, deren Fächer an der BM-Abschlussprüfung geprüft werden, noch mehr unter Druck als Lehrpersonen mit Fächern ohne Abschlussprüfungen, wie etwa die Ergänzungsbereiche. Auf der anderen Seite stehen den Lehrpersonen aus den Ergänzungsbereichen weniger Lektionen pro Woche zur Verfügung, wodurch sich für sie die Schwierigkeit ergibt, genügend Prüfungen durchzuführen, um eine aussagekräftige Semesternote zu vergeben.

Damit die Erfahrungsnoten für das Semesterzeugnis möglichst repräsentativ sind und die Gesamtleistung von Lernenden in einem Fach widerspiegeln, lohnt

sich der Einsatz verschiedener Prüfformen (klassische schriftliche Einzelprüfung ohne Hilfsmittel, Open-Book-Prüfung, Projektarbeit in Gruppen, mündliche Prüfung, Vortrag, Lernjournal etc.). Nur so können Lernende ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Settings unter Beweis stellen. Im Folgenden wird auf summative kompetenzorientierte Prüfverfahren fokussiert.

10.2 Kompetenzen prüfen laut Rahmenlehrplan BM

Um die Idee des kompetenzorientierten Prüfens besser zu verstehen, werfen wir einen Blick auf das Kompetenzenmodell des RLP BM (siehe Beitrag 9), welches «vom Zusammenwirken von drei Dimensionen bestimmt ist: fachliche Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen und allgemeine Bildungsziele» (SBFI, 2025, S. 8). Die fachlichen Kompetenzen stellen die «zu erreichenden Mindestkompetenzen» (ebd., S. 9), also das notwendige «Wissen und Können» (ebd.) im jeweiligen Fach, dar. Bei den überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um «allgemeine Fähigkeiten und persönliche Ressourcen der Lernenden» (ebd.). Sie sollen das erfolgreiche Lernen in einem fachspezifischen oder interdisziplinären Lernkontext ermöglichen. Die wichtigsten Kategorien überfachlicher Kompetenzen im Berufsmaturitätsunterricht sind reflexive Fähigkeiten, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, Arbeits- und Lernverhalten, Interessen, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT-Kompetenzen) sowie praktische Fähigkeiten. Die allgemeinen Bildungsziele orientieren sich an den «Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben sowie an grundlegenden Kompetenzen, die für Gesellschaft, Wirtschaft und persönliche Lebensgestaltung bedeutsam sind» (ebd.).

Will man «den Zielen des BM-Rahmenlehrplans gerecht werden, so sind [...] erweiterte Prüfungsformen unabdingbar» (Caduff, Mahler & Plüss, 2014, S. 131). «Ein Unterricht, der [...] auf die Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausgerichtet ist, erfordert entsprechende Formen der Bewertung von Leistungen. Traditionelle Leistungsbewertungen müssen deshalb durch erweiterte Beurteilungs- und Prüfungsformen [...] ergänzt werden» (ebd., S. 158). Gewisse BM-Lehrpersonen scheinen sich schwer damit zu tun, ihre Prüfpraxis entsprechend anzupassen. Nach wie vor wird oft auf die klassische schriftliche Prüfung gesetzt, welche in Einzelarbeit gelöst wird, eine relativ kurze Dauer hat, beschränkte Hilfsmittel erlaubt und fachliche Leistung anhand festgelegter Aufgaben und Antwortmuster kontrolliert (Winter, 2015). Die Unsicherheiten, mit welchen alternative Bewertungsformen verbunden sind, ergeben sich unter anderem aus «der Schwierigkeit, Kompetenzen zu messen» (Caduff et al., 2014, S. 63). Während laut Rahmenlehrplan BM die fachlichen Kompetenzen «durchgängig überprüfbar» (SBFI, 2025, S. 9) sind, gelten die überfachlichen Kompetenzen als nur «teilweise überprüfbar, d. h. soweit sie beobachtbar und mit Kriterien bewertbar sind» (ebd.).



«In meinem Fach ist es schwierig, etwas anderes als schriftliche Einzelprüfungen zu machen. Projekte eignen sich nicht wirklich für den Mathematikunterricht. Ich denke, es reicht, wenn das in anderen Fächern gemacht wird.»

Marcel Arnold, BM-Lehrer Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences

Als BM-Lehrperson stellt sich die Frage, welche Arten von Prüfverfahren sich eignen, um sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen abzudecken. Die Beantwortung dieser Frage bedingt ein allgemeines Kompetenzverständnis. Metzger beschreibt Kompetenzen als «das innere Potential oder Repertoire einer Person [...], bestimmte Situationen zu bewältigen» (Metzger, 2011, S. 384). Dieses zeigt sich aber erst in der Interaktion mit der spezifischen Situation (ebd.). Damit also die fachlichen, wie überfachlichen Kompetenzen von Lernenden sichtbar und überprüfbar gemacht werden können, müssen Lehrpersonen sich mit der Erstellung «komplexer, ganzheitlicher Aufgaben in authentischen Kontexten» (Breuer & Lübke-König, 2006, S. 285) vertraut machen. Die Erarbeitung solcher Prüfungsaufgaben erfordert Offenheit, Erfahrung und eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrperson. Es sind «vielfältige Konkretisierungen mittels didaktischer Entscheidungen innerhalb eines großen Ermessensspielraums notwendig. Dieses gelingt in der Regel jener Lehrperson am besten, die direkt am Lehr-Lernprozess beteiligt ist» (Metzger, 2011, S. 386).



«Ich arbeite im Englischunterricht sehr oft mit konkreten Situationen, welche die Lernenden alleine oder in Gruppen bearbeiten müssen. Obwohl das Endprodukt bewertet wird, sind sie meist freudiger bei der Arbeit und vor allem weniger gestresst als bei einer klassischen Prüfung. Ausserdem kommen am Ende spannende Produkte in Form von Audios, Videos, Broschüren oder Flyern heraus und es macht auch mir mehr Spass, diese zu bewerten als Prüfungen.»

Elise Overney, BM-Lehrerin Ausrichtung Gesundheit und Soziales

10.3 Kongruenz zwischen Lern- zur Prüfphase

Ganz nach dem Grundsatz «Wer lehrt, der prüft» sind Lehrpersonen an Berufsmaturitätsschulen sowohl für die Unterrichtsgestaltung als auch für die Leistungsbewertung verantwortlich. Lern- und Prüfphasen¹ wechseln sich dabei in mehr oder weniger regelmässigen Abständen ab, was Abbildung 1 auf sehr vereinfachte Weise illustriert. Neue Themen bauen hier meist auf den bereits behandelten Inhalten und erworbenen Kompetenzen auf, was durch den grösser werdenden Pfeil symbolisiert ist.

1 Klassischerweise wird im handlungskompetenzorientierten HKO-Unterricht von Lern- und Leistungsphase gesprochen. In diesem Beitrag wurde der Begriff bewusst in Lern- und Prüfphase geändert, da auch in der Lernphase Leistung erbracht wird.

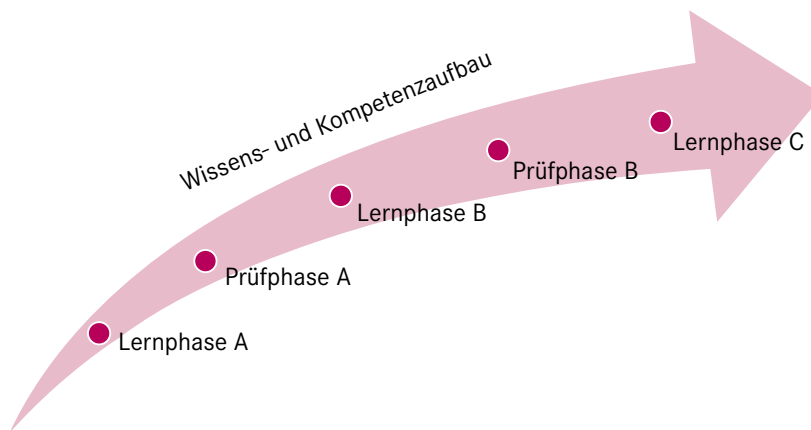


Abb. 1: Vereinfachte Prozessdarstellung von Lern- und Prüfphasen im Unterricht

Im Idealfall sind die Lern- und die Prüfphase optimal aufeinander abgestimmt. Es zeigt sich aber, dass die beiden Phasen sowohl von Lehrpersonen als auch von Lernenden nicht immer als Einheit empfunden werden und teilweise gar als voneinander losgelöste Situationen betrachtet werden. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass die entsprechenden Kompetenzen nicht nur während der Prüf-, sondern auch während der Lernphase unzureichend abgedeckt werden. In diesem Zusammenhang spricht Wampfler (2025) vom Problem der Prüfungsselektivität:

Lernende gestalten ihre Lernwege entlang von Prüfungen. Sie investieren Lernzeit und Energie in Aufgaben, die denen von Prüfungen entsprechen. «Ist das prüfungsrelevant?», ist die Frage, die diesem Fokus Ausdruck verleiht. Gleichzeitig ignorieren Lernende andere Arbeits- und Lernformen, wenn die Wahrscheinlichkeit klein ist, dass diese geprüft werden. [...] Schüler:innen verpassen für ihren Lernfortschritt wertvolle Gelegenheiten für Kollaboration, Reflexion oder Arbeit an offenen Problemstellung, weil diese selten geprüft werden.

Eine mögliche Erklärung zu diesem Phänomen der gefühlten Inkongruenz zwischen Lern- und Prüfphase ist, dass Lehrpersonen bei ihren Vorbereitungen häufig von den zu behandelnden Inhalten ausgehen, während Lernende ihren Lernprozess schon auf das Prüfungssetting ausrichten (IWM, 2023). «Das kann dazu führen, dass Lehrerlebnis und Lernprozess aneinander vorbeigehen und von beiden Seiten als unbefriedigend empfunden werden» (ebd.). Es muss also bedacht werden, dass Unterricht immer auch eine Vorbereitung auf die anschließende Bewertung darstellt und dass gerade an der BM – mit wenig Zeit für Übungs- bzw. Verarbeitungsphasen – oft ein *Learning to the test* stattfindet. Lernende wünschen sich diesbezüglich Erwartungssicherheit. Sie möchten sicher sein, das Richtige in genügender Verarbeitungstiefe gelernt haben, denn Lernen benötigt Zielklarheit und Zielorientierung.



«Im Unterricht läuft oft alles ganz gemütlich. Und bei den Prüfungen denke ich dann: Boah, der will uns jetzt einfach fertig machen.»

Tim, 16 Jahre, KV EFZ

Das Modell des «Constructive Alignment» (Biggs & Tang, 2011) behandelt diese Thematik. Ziel ist es, «Lernziele, Lehr- und Lernmethoden sowie die Prüfungsform(en) aufeinander abzustimmen» (IWM, 2023), um einen möglichst grossen Lernerfolg zu erzielen.

Der Begriff «alignment» bezeichnet dabei die systematische Verknüpfung der Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und die Gestaltung der Prüfung; «constructive» bezeichnet die Lernaktivität der Studierenden, den konstruktiven Aufbau von Wissen, der durch die systematische Verknüpfung der drei Elemente ermöglicht wird (UZH, 2025).

Lehrpersonen sollten sich schon bei der Planung und Gestaltung einer Lernphase damit beschäftigen, wie die hier erlangten Kompetenzen später überprüft werden, und dies auch der Klasse gegenüber offen kommunizieren. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Lernenden während der Lernphase optimal auf die Prüfphase vorbereitet werden und eine Kongruenz zwischen Übungs- und Bewertungssituation besteht. Ein kompetenzorientierter Unterricht ist zum Beispiel wenig zielführend, wenn anschliessend nur Wissen abgefragt wird. Auch macht es kaum Sinn, die Lernenden während der Übungsphase stets in Gruppen arbeiten zu lassen und dann einzeln zu prüfen. Die nachfolgende Darstellung illustriert diesbezüglich das «goldene Dreieck» (IWM, 2023) mit den drei Elementen Lernziele, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfung.

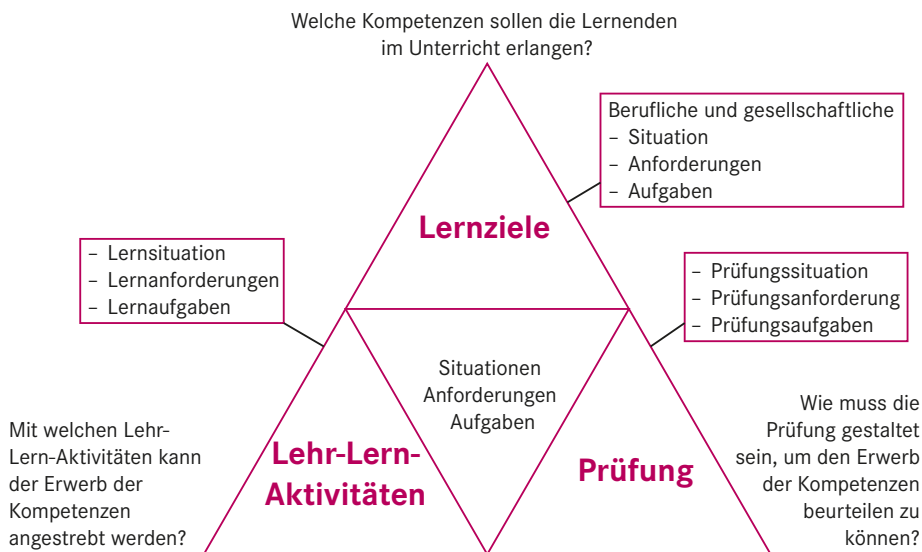


Abb. 2: Schematische Darstellung des Constructive Alignment Modells (adaptiert aus UZH, 2025)

Der Berufsmaturitätsunterricht soll «das selbstständige und nachhaltige Lernen sowie die ganzheitliche Weiterentwicklung» (BMV, 2026, Art. 3, Abs. 2, Lit. c) fördern. Dies geschieht am besten, wenn diese Art des Lernens sowohl während der Lern- als auch während der Prüfphase verlangt wird. Die Prüfphase kann somit als «integrativer Bestandteil des Lernens» (Breuer & Lübke-König, 2006, S. 304) verstanden werden. Jedoch gilt, dass eine kompetenzorientierte Prüfphase nicht die Lernphase ersetzen darf. Lernende brauchen für ihre Kompetenzentwicklung unbewertete Übungsphasen, die «ein Ausprobieren, ein Erkunden, ein Aneignen, ein vertiefteres Verständnis, ein Anwenden, ein Üben ermöglichen» (Schmuki & Schweri, 2025), bevor sie diese Kompetenzen in einer summativen Bewertungssituation unter Beweis stellen müssen. Abbildung 3 illustriert die Idee der Prüfphase als erweiterte Lernphase, indem die beiden Phasen zwar getrennt, aber eben nicht voneinander losgelöst, sondern miteinander verknüpft sind.

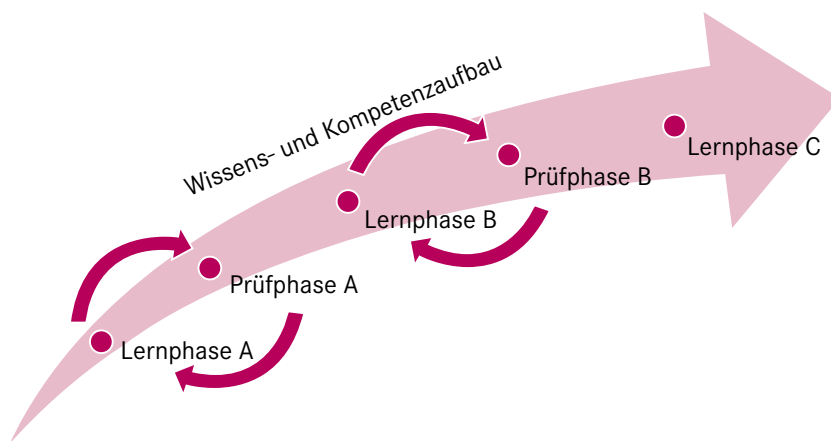


Abb. 3: Vereinfachte Prozessdarstellung der Prüfphase als erweiterte Lernphase

10.5 Leitfragen für kompetenzorientiertes Prüfen

Bei der Erstellung, Durchführung und Bewertung einer kompetenzorientierten summativen Beurteilungssituation können BM-Lehrpersonen folgende Aspekte und die dazugehörigen Fragen bedenken (siehe dazu u. a. BWP, 2023; Euler, 2006; Metzger, 2011; Obrist & Städeli, 2009; Schmuki, 2019; Winter, 2015):

Inhalte und Kompetenzen: Was soll geprüft werden?

Während der Prüfphase kann nur ein Teil der während der Lernphase erarbeiteten Aspekte überprüft werden. Deshalb braucht es im Vorfeld eine Selektion: Welche Inhalte und Kompetenzen sind grundlegend? Worauf kann verzichtet werden? Sollen die Lernenden lediglich Erlerntes reproduzieren oder dieses im Kontext anwenden? In einem kompetenzorientierten Lernsetting wissen Lernende am Ende einer Lernphase und vor der anstehenden Prüfphase, was sie wissen müssen, aber auch, was sie können sollen und wozu.

Ein Beispiel dazu: Bei einer mündlichen Französischprüfung (zweite Landessprache) müssen die Lernenden einzeln ein Vorstellungsgespräch mit der Lehrperson führen. Dazu erlernen sie unter anderem wichtiges Vokabular, um ihre Persönlichkeit und ihren beruflichen Hintergrund zu beschreiben. Sie wissen, dass sie die relevanten Begriffe für ihre persönliche Situation kennen müssen, aber auch, dass sie diese gewinnbringend in ihr Gespräch einbinden sollen.

Methoden und Hilfsmittel: Wie soll geprüft werden?

Beim kompetenzorientierten Prüfen soll das Prüfungsformat methodisch gehaltvoll sein. So wird z. B. innerhalb eines kompetenzorientiertes Prüfsettings oft eine Kombination aus schriftlichen, mündlichen oder praktischen Produkten erwartet, die Aufgaben können zeitlich variabel gelöst werden und die erlaubten Hilfsmittel sind realitätsnah. Es wird alleine oder in Gruppen an anspruchsvollen Problemstellungen gearbeitet. Die Beurteilungssituationen und Prüfungsaufgaben bauen dabei typischerweise auf Handlungssituationen (siehe Beitrag 9) auf. Diese sollen möglichst repräsentativ und realitätsähnlich sein, indem sie berufliche, private oder gesellschaftliche Situationen simulieren. Die Situationen können den im Unterricht behandelten ähneln, weichen aber zu einem gewissen Grad davon ab und gewährleisten somit einen Transfer. Für die Bewältigung dieser Situationen brauchen die Lernenden die in der Lernphase erworbenen Kompetenzen.

Ein Beispiel dazu: Im Ergänzungsfach Geschichte und Politik werden in der Klasse Strategien für die Teilnahme an politischen Debatten erarbeitet. Als Leistungsnachweis sollen die Lernenden im Rollenspiel eine Situation im Pausenraum eines Betriebs nachstellen, bei dem Mitarbeitende mit unterschiedlichen Meinungen über ein aktuelles politisches Thema diskutieren. Dazu müssen sie sich erst mit der Thematik vertraut machen, indem sie z. B. eine Tabelle mit verschiedenen Argumenten pro Position ausfüllen. Dieses Wissen dient als Basis für das Rollenspiel, bei dem die Lernenden gezielt die erlernten Strategien anwenden, um eine politische Meinung – welche möglicherweise ihrer eigenen widerspricht – zu vertreten. Das Rollenspiel kann vor der Klasse vorgeführt oder als Audio- bzw. Videodatei aufgenommen werden.

Kommunikation: Wann, wie und worüber wird die Klasse im Vorfeld informiert?

Eine transparente Kommunikation über das anstehende Prüfverfahren ist unerlässlich. Sie ermöglicht den Lernenden einerseits, sich gezielt vorzubereiten, andererseits schafft sie Sicherheit und fördert das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden. Folgende Angaben sollten den Lernenden frühzeitig und idealerweise schriftlich bekannt gemacht werden: Termin(e), zur Verfügung stehende Zeit, Prüfform, Sozialform, Inhalte bzw. Kompetenzen. Für eine Kongruenz zwischen Lern- und Prüfphase lohnt es sich, dies bereits zu Beginn einer Unterrichtseinheit zu tun. Gerade bei projektartigen kompetenzorientierten Beurteilungsformen sollte dann am Tag der Prüfung zusammen mit dem konkret ausformulierten Auftrag auch das Bewertungsraster abgegeben werden. So können die Lernenden vor der Abgabe die Beurteilungskriterien durchgehen und kontrollieren, ob sie diese erfüllt haben.

Ein Beispiel dazu: Im Schwerpunktfach Gestaltung, Kunst, Kultur wird der Bereich Fotografie behandelt. Gleich zu Beginn der mehrwöchigen Unterrichtsein-

heit wird gemeinsam festgelegt, an welchem von zwei zur Auswahl stehenden Daten die Prüfung stattfinden soll. Auf Teams vermerkt die Lehrerin Folgendes: *Montag, 10. November 2025 / Eigenes Fotoprojekt zu einem vorgegebenen Überthema / Open-Book / Einzelarbeit oder Zweierteams / 3 Lektionen Zeit / Weitere Informationen folgen.* Eine Woche vor dem Prüftermin lädt die Lehrerin dann den Auftrag und das Bewertungsraster auf Teams und bespricht es mit der Klasse. Das konkrete Überthema (z. B. Natur / Arbeitswelt / Selbstportrait) wird aber erst am Tag der Prüfung bekanntgegeben. So können sich die Lernenden optimal vorbereiten, die Erwartungssicherheit ist gegeben, ohne dass bereits vorgearbeitet werden kann, und am Prüftag wird keine unnötige Zeit mit Erklärungen verschwendet.

Durchführung: Was soll bei der Durchführung beachtet werden?

Es ist Aufgabe der Lehrperson für eine geeignete Prüfungsumgebung und einen planmäßigen Ablauf des Prüfverfahrens zu sorgen. Dabei müssen u. a. zeitliche, räumliche und technische Aspekte beachtet werden: Gebe ich als Lehrperson einen klaren Zeitrahmen vor? Arbeitet die Klasse unter Aufsicht im Schulzimmer oder kann sie selbständig und ortsunabhängig an der Leistungsbeurteilung arbeiten? Sind technische Hilfsmittel und Internetzugang erlaubt? Ausserdem muss über die eigene Rolle während der Beurteilung nachgedacht werden: Kontrolliere ich die Lernenden oder agiere ich als Coach und biete Hilfe an? Und wenn ich Hilfestellung gebe, fließt das in meine Bewertung ein?

Ein Beispiel dazu: Im Ergänzungsfach Technik und Umwelt lässt eine Lehrperson ihre Klasse eine bewertete Nachhaltigkeitsanalyse eines Betriebes durchführen. Es wird entschieden, dass während der Prüfphase Unterstützung durch die Lehrperson angefordert werden darf. Für die Bewertung gibt es ein Kriterium *Selbstständigkeit*, bei welchem je nach Unterstützungsbedarf Punkte abgezogen oder vergeben werden. Dies ermöglicht allen, das Projekt bis zum Schluss zielgerichtet durchzuführen, aber belohnt diejenigen, die es ohne Hilfe bewältigen können.

Bewertung: Wie soll das Geprüfte bewertet werden?

Bei kompetenzorientierten Projektarbeiten gibt es oft keine Musterlösung, sondern verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten. Die Lehrperson kann sich für die Bewertung an einem Kriterienraster orientieren, welches nicht zu starr ist und somit verschiedene Lösungswege zulässt. Es ist darauf zu achten, dass das Raster und der dazugehörige Auftrag optimal aufeinander abgestimmt sind, die Kriterien möglichst verständlich und voneinander getrennt sind, es Abstufungen für die Punkteverteilung pro Kriterium gibt (z. B. 3 Punkte pro Kriterium), keine Doppelbewertungen stattfinden (z. B. für gleiche schriftliche und mündliche Inhalte) und es Platz für zusätzliche Erklärungen gibt.

Ein Beispiel dazu: Im Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht haben die Lernenden als Prüfung zum Teilgebiet Unternehmungsmodell eine eigene Geschäftsidee vorgestellt. Als Produkte waren ein Plakat und eine Präsentation vor der Klasse verlangt. Bei der Bewertung fällt der Lehrperson auf, dass ihr Raster nicht optimal ist, weil die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit sowohl für das Plakat als auch für die Präsentation bewertet werden. Da es sich jeweils um die gleichen Inhalte handelte, würden die Gruppen nun entweder zweimal belohnt

oder doppelt bestraft. Die Lehrperson entscheidet, das Raster anzupassen und die Situation mit der Klasse zu besprechen. Ausserdem merkt sie, dass jeweils 3 Punkte pro Kriterium zwar gut funktionieren, einzelne Kriterien aber mehr Gewicht haben sollten als andere. Sie belässt die Gewichtung im Moment so, wie sie ist, notiert ihre Überlegung aber direkt im Dokument für eine nächste Durchführung mit einer anderen Klasse.

Rückmeldung: Wie gestalte ich die Rückmeldung?

Eine ausführliche Rückmeldung nach der Prüfphase wird oft vernachlässigt. Der Lernprozess scheint für Lehrpersonen wie Lernende abgeschlossen, eine Note wurde kommuniziert und man geht über zum nächsten Thema. Um den Lernprozess aber optimal zu unterstützen und die Motivation aufrechtzuerhalten, wäre eine formative Rückmeldung und die Verbesserung der erreichten Leistung wünschenswert. Dies kann sowohl individuell wie auch gemeinsam mit der Klasse geschehen.

Ein Beispiel dazu: Im Fach Deutsch (erste Landessprache) mussten BM1-Lernende mit Ausrichtung Gestaltung und Kunst im Unterricht eine schriftliche Verkaufsdokumentation für ein eigenes kreatives Werk erstellen. Die Lernenden geben sich viel Mühe, doch die Endprodukte sind vor allem sprachlich enttäuschend. Die Lehrperson vergibt Punkte pro Kriterium und setzt eine Note. Sie entscheidet aber, dass die Lernenden in der darauffolgenden Woche ihre Dokumentationen anhand des erhaltenen Feedbacks verbessern dürfen und bei erfolgreicher Umsetzung einen Notenzuschlag erhalten.

10.6 Beispiele zur Prüfung überfachlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden für einige BM-Fächer weitere Anregungen für summative kompetenzorientierte Beurteilungssituationen beschrieben. Da gerade die Bewertung von überfachlichen Kompetenzen herausfordernd sein kann und teilweise zu Verunsicherung führt, wird hier der Fokus bewusst auf die im jeweiligen Fachbereich des RLP BM genannten überfachlichen Kompetenzen gelegt.

Reflexive Fähigkeiten prüfen im Grundlagenfach Mathematik

Überfachliche Kompetenzen laut Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025, S. 40):
«differenzierend und kritisch denken und urteilen; logisch argumentieren; mathematische Modelle (Formeln, Gleichungen, Funktionen, geometrische Skizzen, strukturierte Darstellungen, Ablaufpläne) in überfachlichen Anwendungen darstellen und kritisch reflektieren»

Im Mathematikunterricht scheint die klassische Einzelprüfung nach wie vor das meistgewählte Prüfverfahren zu sein. Doch gerade hier bietet es sich an, auf Abwechslung zu setzen, damit Lernende den Mathematikunterricht auf unterschiedliche Weise erleben und verschiedene Kompetenzen zeigen können. So könnte man eine BM-Klasse mit Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences TALS zum Thema quadratische Funktionen beauftragen, in Gruppen eine Brücke über eine Schlucht zu entwerfen. Diese soll von einem parabolischen

Trägerbogen, an dem Stahlkabel angebracht sind, getragen werden. Im Team werden die quadratische Funktion für den parabolischen Trägerbogen und die Länge der Kabel berechnet. Als Endprodukt wird eine Dokumentation mit allen Berechnungen, ein Plakat mit einer beschrifteten Skizze der Brücke und eine mündliche Präsentation der Ergebnisse erwartet (Heusser, Ryffel & Süess, 2025). Eine solche Beurteilungssituation ermöglicht es den Lernenden, als Gruppe eine echte, wenn auch stark vereinfachte, mathematische Problemstellung zu lösen. Nebst den reflexiven Fähigkeiten können die Sozialkompetenz und das Arbeits- und Lernverhalten geprüft werden. Die Offenheit des Auftrags könnte für einige Lernende jedoch auch überfordernd sein. Deshalb empfiehlt es sich, als Lehrperson Hilfestellung anzubieten, welche dann in ein Bewertungskriterium *Selbstständigkeit* einfließen könnte.

Sprachkompetenz prüfen in Englisch

Überfachliche Kompetenzen laut Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025, S. 32):

«Interpretations-, Kommunikations- und Präsentationsstrategien einsetzen; Sprache als grundlegendes Medium von Kommunikation, Welterschliessung und Identitätsbildung verstehen»

Der Sprachunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten für kompetenzorientiertes Prüfen, da jede zwischenmenschliche Situation genutzt werden kann, um darauf eine Beurteilungssituation aufzubauen. Um die Kommunikations- und Präsentationsstrategien zu prüfen, könnte man für BM1-Lernende im Englischunterricht eine Handlungssituation gestalten, in welcher sie von ihrem Betrieb aufgefordert werden, ein Willkommensvideo für eine hypothetische Austauschlernende aus England zu kreieren. Darin sollen sie die künftige Arbeitskollegin freundlich begrüßen, den Kontext des kommenden Austauschs klären, und dann sich selbst, die Firma, und die Tätigkeiten im Betrieb beschreiben. Ausserdem sollen sie darauf achten, einen möglichst guten Eindruck zu hinterlassen. Nebst der Bewertung von Sprach-, Kommunikations- und Präsentationskompetenzen ist dies eine schöne Möglichkeit, die Lernenden und ihren beruflichen Hintergrund besser kennenzulernen. Ausserdem fördert das Erstellen des Videos IKT-Kompetenzen.

Arbeits- und Lernverhalten prüfen im Schwerpunktfach Sozialwissenschaften

Überfachliche Kompetenzen laut Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025, S. 107):

«das eigene Lern- und Arbeitsverhalten systematisieren und kritisch reflektieren»

Das Fach Sozialwissenschaften ist alltagsnah und bietet viele Möglichkeiten für kompetenzorientiertes Prüfen. Um das Arbeits- und Lernverhalten zu beurteilen, könnte die Lehrperson der Klasse passend zum Thema *Lernen und Gedächtnis* den Auftrag geben, verschiedene psychologische Lerntests durchzuführen und auszuwerten sowie das eigene Lernverhalten während mehrerer Wochen zu beobachten und in einem Lernjournal festzuhalten. Es ist sinnvoll, den Lernenden hierzu verschiedene Lerntests und auch Möglichkeiten für ein Lernjournal zur Verfügung zu stellen. Anhand dieser Ergebnisse sollen die Lernenden ihren Lernprozess kritisch reflektieren und eruieren, welche nützlichen und hinderlichen Lernstrategien sie verwenden. Anschliessend werden persönliche Ver-

besserungsmassnahmen abgeleitet und während mehrerer Wochen umgesetzt. Die gesamte Dokumentation wird am Ende abgegeben und anhand eines Kriterienrasters, welches die Vollständigkeit und den Lernprozess im Fokus hat, bewertet. Eine solche Beurteilung über einen längeren Zeitraum ist aufwändig, hat aber im besten Fall den Nebeneffekt, dass die Lernenden ihr Arbeits- und Lernverhalten optimieren.

Interessen prüfen im Schwerpunktfach Naturwissenschaften

Überfachliche Kompetenzen laut Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025, S. 83):
«Interesse und Neugier gegenüber wissenschaftlichen Fragen entwickeln;
für Fragen zur Umwelt, Technologie, nachhaltigen Entwicklung und
Gesundheit zugänglich sein.»

Es ist nur indirekt möglich, das Interesse und die Neugier in eine Beurteilungssituation einfließen zu lassen. Eine Option ist, die Lernenden gegen Ende ihrer Ausbildung die bereits behandelten Themen im Bereich der Biologie, Chemie oder Physik als Vorbereitung auf die anstehenden Abschlussprüfungen aufarbeiten zu lassen. Dazu sollen sie ein möglichst ihren Interessensgebieten entsprechendes Thema zusammenfassen und mit ihrer Lebens- oder Arbeitswelt verknüpfen. Als Endprodukt bietet sich ein Handout, ein kurzes Video oder ein Vortrag an, damit die ganze Klasse von der Wiederholung und Vertiefung profitieren kann. Bewertet wird nebst den fachlich stimmigen Inhalten vor allem der sinnvolle Bezug zur Lebens- oder Arbeitswelt. Eine solche Bewertungssituation prüft auch die reflexiven Fähigkeiten, das Arbeits- und Lernverhalten und allenfalls die IKT-Kompetenz oder die Sozialkompetenz, wenn die Lernenden in Gruppen arbeiten. Die zeitlichen Möglichkeiten und auch der Lebens- und Arbeitsweltbezug können dabei eine Herausforderung darstellen.

10.7 Zur Gültigkeit von kompetenzorientierten Bewertungen

Nachdem bisher vor allem Vorteile des kompetenzorientierten Prüfens hervorgehoben wurden, soll abschliessend analysiert werden, ob dieses auch den Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) standhalten kann und ob sich Konstrukte wie Sozial- oder Methodenkompetenzen tatsächlich prüfen und bewerten lassen.

Breuer & Lübke-König (2006, S. 304–305) schreiben, dass bei solchen Prüfverfahren

im Gegensatz zu traditionellen Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung dem Konzept der Validität oberste Priorität eingeräumt [wird]. Zwar wird auch [...] versucht, ein Mindestmass an Objektivität und Reliabilität durch die Entwicklung einheitlicher Bewertungsrichtlinien zu gewährleisten. Im Zweifel werden jedoch Einschränkungen in diesen Bereichen zugunsten einer erhöhten Validität der Prüfungsverfahren in Kauf genommen.

In der Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Berufsbildung wird diesbezüglich eine spannende Entwicklung beschrieben:

Ursprünglich wurden Berufslehren mit der Fertigung eines «Gesellenstückes» abgeschlossen. Später kamen Prüfungsgespräche über die Berufstheorie und über allgemeinbildende Kenntnisse hinzu. Nach und nach wurden die Prüfungen immer mehr formalisiert: Die Arbeitsprüfung wurde an einem Prüfungsstück ohne praktischen Nutzen abgenommen, Theorie und Allgemeinbildung in schriftlichen Tests überprüft. Objektivität und Zuverlässigkeit nahmen zu. Hingegen wurde immer fraglicher, ob solche Prüfungen wirklich das prüfen, was für die berufliche Tätigkeit benötigt wird. Gegenwärtig kehrt man verstärkt zu praxisnahen Verfahren zurück, die zudem in der Lage sind, auch Methoden- und Sozialkompetenzen zu erfassen (Bundesblatt, 2000, S. 5736).

Diese Entwicklung zeigt einerseits, dass das Bildungswesen die jeweils in der Gesellschaft vorherrschenden Trends und Erwartungen aufgreift. Andererseits wird ersichtlich, dass Prüfende ein Paradoxon bewältigen müssen: «[J]e «objektiver» eine Prüfung ist, desto weniger «aussagekräftig» ist sie» (Kuster, 2009, S. 26) und je reliabler sie das prüft, was für den Berufs- oder Lebensalltag wichtig ist, desto weniger objektiv wird sie. Klar ist, «dass der Anspruch auf eine absolut objektive Beurteilung unrealistisch ist. [...] Insofern stellen auch Zeugnisnoten keinen absoluten, sondern einen indikativen Wert dar, und darum müssen sie in kritischen Fällen [...] genau überprüft werden» (Caduff et al., 2014, S. 117). Ausserdem «müssen nicht zwingendermaßen alle geförderten Kompetenzen erfasst oder weitergehend auch beurteilt oder gar bewertet werden» (Metzger, 2011, S. 389), da sie nicht alle gleichermassen gültig erfasst und beurteilt werden können. Indirekt beeinflussen gerade motivational-affektive Qualitäten die Leistung der Lernenden ohnedies und fliessen somit in die Fachnoten ein (ebd.).

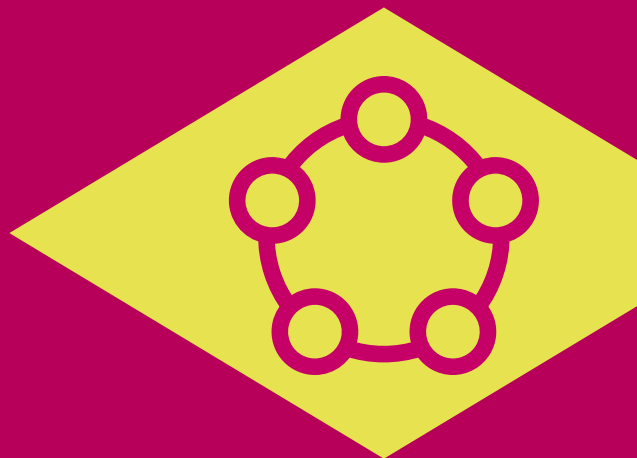
Abschliessend kann gesagt werden, dass eine Lehrperson beim Prüfen und Bewerten einen gewissen «Ermessensspielraum» (Kuster, 2009, S. 29) hat und es zu wünschen ist, «dass sie diesen begründet und informierend, kraftvoll und innovativ nutzt» (ebd). Deshalb sollen Leistungsbeurteilungen «möglichst so ausgestaltet sein, dass die Lernenden Gelegenheit haben, zu zeigen, was sie können – und nicht, worin sie versagen. Nur so haben alle eine Chance, zu blühen» (Fleischmann, 2009, S. 2). Es lohnt sich, als BM-Lehrperson unterschiedliche Prüfformen zu berücksichtigen, offen für neue Ideen zu bleiben und die eigene Arbeit als Prüfende stets zu hinterfragen und zu verbessern. Gut prüfen bleibt auch für erfahrene Lehrpersonen eine herausfordernde Aufgabe und ein ständiger Lernprozess.

Literatur

- ▶ Bundesblatt (2000). Botschaft zum neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/3463.pdf> [28.04.2025].
- ▶ Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press.
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ Breuer, K. & Lübke-König, J. (2006). Valide Prüfung von Handlungskompetenzen in berufsbezogenen Prüfungen. In: D. Euler (Hrsg.). *Facetten des beruflichen Lernens* (S. 283–314). Bern: hep.
- ▶ BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2023). Prüfungen. BWP 52(3).
- ▶ Caduff C., Mahler W. & Plüss D. (2014). *Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität* (2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern: hep.
- ▶ IWM, Institut für Wissensmedien Leibnitz (2023). *Constructive Alignment*. Verfügbar unter: <https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/constructive-alignment> [28.06.2025].
- ▶ Euler, D. (2006). *Facetten des beruflichen Lernens*. Bern: hep.
- ▶ Fleischmann, D. (2009). Editorial: Die andere Hälfte des Wassers. BCH Folio 134(3), S. 2.
- ▶ Heusser, M., Ryffel, L. & Süess, F. (2025). Eine berufsbezogene Beurteilungssituation entwerfen. Leistungsnachweis zum Kurs «Lernen und unterrichten an der BM» [nicht öffentlich zugänglich].
- ▶ KBS, Kaufmännische Berufsfachschule Freiburg (2025). *Internes Reglement der Kaufmännischen Berufsfachschule – KBS. Freiburg: VWBD/DEEF*.
- ▶ Kuster, H. (2009). Prüfen – Feind des Lernens. BCH Folio, 134(3), 26–29.
- ▶ Metzger, C. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für die Lehrpersonen. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.). *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 383–394). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Obrist, W. & Städeli, C. (2009). Wie man aus mehreren Richtungen messen kann. BCH Folio, 134(3), 15–17.
- ▶ Schmuki, D. (2019). Wichtige Merkmale eines kompetenzorientierten Lernprozesses (inkl. Prüfungsaufgaben). *Situationsdidaktik als Mittel zum Zweck des kompetenzorientierten Unterrichts* [Unveröffentlichte Präsentation]. Zollikofen: EHB.
- ▶ Schmuki, D. & Schweri, J. (2025). Handlungskompetenzorientiertes Prüfen im Qualifikationsverfahren – eine unerreichbare Vorgabe? Transfer. *Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 10(4).
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: SBFI.
- ▶ UZH, Universität Zürich (2025). *Constructive Alignment*. Verfügbar unter: <https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/constructive-alignment> [28.06.2025].
- ▶ Wampfler, P. (2025). Das Problem der Prüfungsselektivität. Verfügbar unter: <https://beurteilung.ghost.io/das-problem-der-prufungsselektivitat/> [28.04.2025].
- ▶ Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim und Basel: Beltz.

11 Interdisziplinarität in der Berufs- maturität

Anina Lauber



11 Interdisziplinarität in der Berufsmaturität

Die Berufswelt, in deren Kontext Berufsmaturitätslernende ausgebildet werden, ist geprägt von mehrdimensionalen Fragestellungen und Aufgaben, welche überfachliche Kompetenzen und eine interdisziplinäre Herangehensweise verlangen. Auch aktuelle Herausforderungen wie der Klimawandel, Kriege und künstliche Intelligenz lassen sich besser aus einem interdisziplinären Blickwinkel analysieren. Doch was genau bedeutet Interdisziplinarität und wie kann sie gewinnbringend in den Unterricht integriert werden? Welche Gefässe existieren in der Berufsmaturität BM und wie werden sie umgesetzt? Dieser Beitrag widmet sich den Grundlagen, Chancen und Herausforderungen des interdisziplinären Arbeitens in der BM.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Der Erwerb überfachlicher Kompetenzen ist grundlegend für BM-Lernende, damit sie später in ihrem beruflichen Alltag oder an einer tertiären Ausbildungsstätte bestehen können.
- Interdisziplinäre Arbeiten wie IDAF und IDPA betreffen sämtliche Lehrpersonen und Fächer der Berufsmaturität. Für ihr Gelingen sind das Engagement und die Flexibilität des Kollegiums sowie die aktive Unterstützung und Wertschätzung durch die Schulleitung von zentraler Bedeutung. Diese muss teilweise auch eingefordert werden.
- Interdisziplinäres Arbeiten setzt eine Haltung der Offenheit voraus. Lehrpersonen sind gefordert, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, voneinander zu lernen und sich inspirieren zu lassen.
- Bei interdisziplinären Projekten sind mehrere Personen involviert. Damit die Umsetzung gelingt, sind Transparenz und eine gute Kommunikation zwischen den betreuenden Lehrpersonen und gegenüber den Lernenden essenziell.
- Die Betreuungsaufgaben der Lehrpersonen sind vielfältig und reichen von der Begleitung über die Beratung der Lernenden bis zur Beurteilung, Bewertung und Besprechung ihrer Leistung. Dabei ist neben einer summativen Beurteilung auch ein formatives Feedback wichtig. Ausserdem bedarf es bei der Begleitung und vor allem bei der Rückmeldung zur Leistung eines feinfühligen, aber trotzdem auch klaren Auftretens.
- Erfahrung hilft, Interdisziplinarität zu verbessern. Schliesslich profitieren von sinnvoll umgesetzten interdisziplinären Arbeiten und Projekten sowohl die Lernenden wie auch die Lehrpersonen. Deshalb gilt es, regelmässig Feedback einzuholen und sich mit Lernenden, Lehrpersonen und anderen Schulen auszutauschen.

11.1 Interdisziplinarität

Egal, ob Wissenschaft oder Arbeitswelt: Um eine Problemsituation lösen zu können, ist ein Zusammenspiel verschiedener Disziplinen nötig (Rebord, Murat & Hefhaf, 2022). Im Schulkontext bedeutet das eine übergreifende Arbeitsweise, bei der Inhalte und Methoden verschiedener disziplinärer Kontexte zum Lern- und Bildungsgegenstand werden, also im Hinblick auf die Zielgruppe lehrbar gemacht werden und fachliche Grenzen überschreiten (Gather, 2021). Interdisziplinarität ist aber gemäss Ghisla und Bausch (2006, S. 12) auch Einstellungssache und kann als eine «Denkweise betrachtet werden, die dazu neigt, die Grenzen zwischen den Disziplinen ständig zu überschreiten». Interdisziplinarität schafft die Grenzen somit nicht aus der Welt, sondern lässt sie besonders klar werden. Oder mit anderen Worten: «Eine Grenze ist gleichzeitig trennend und verbindend. [...] Das, was sich innerhalb eines Ganzen (einer Definition) befindet, hängt von dem ab, was sich ausserhalb befindet und umgekehrt» (ebd., S. 13).

11.1.1 Interdisziplinarität in der Schulbildung

Der Schulalltag von Schüler:innen besteht in der Regel aus einer Aneinanderreihung unterschiedlicher Fächer. Wie sie angeordnet werden, wird durch organisatorische Faktoren wie Verfügbarkeiten von Lehrpersonen, Abhängigkeiten von anderen Lernorten und Infrastruktur bestimmt. In pädagogisch-didaktischen Kreisen werden immer wieder Anstrengungen unternommen, um neue curriculare Konzepte zu kreieren, mit denen sich die starre Eingrenzung in Disziplinen und entsprechende Schulfächer aufbrechen liesse (Caduff, 2018). Aber bisher fliessen diese Überlegungen kaum in den tatsächlichen Schulalltag mit ein. «Dieses inhaltlich strukturlose Nebeneinander von Schulhalten erschwert es den Lehrpersonen, einen gezielten Bezug zwischen Inhalten zu erzeugen, erst recht den Schüler:innen, einen solchen zu erahnen. Dies führt zu unserem bekannten Schulalltag. Die Disziplinen sind in Fachschaften organisiert, isoliert voneinander, jede neben der anderen darauf bedacht, sich als bedeutungsvoll(st)e Disziplin zu behaupten, [...] unterstrichen durch die gründliche Fachausbildung der Lehrpersonen» (Eyer, 2012, S. 95). Die Art und Weise der Zuweisung von Fachinhalten auf die Schulfächer kritisiert auch Gather (2021), weil sie sich oft eher an den Traditionen des jeweiligen Schulfachs als an der Struktur der Wissenschaften selbst oder an den Bedürfnissen der Berufswelt orientiere. Lehren und Lernen erfolgt also in teilweise willkürlich definierten Disziplinen – eine Herangehensweise, wie sie ausserhalb des Unterrichts kaum praktiziert wird.

11.1.2 Interdisziplinarität in der dualen Ausbildung

Die duale Ausbildung wirkt dem traditionellen Fächerdenken entgegen, indem vermehrt auf Handlungskompetenzen und weniger auf Fachinhalte gesetzt wird. Um in einem bestimmten beruflichen Bereich handlungskompetent zu agieren, bedarf es in der Regel einer interdisziplinären Herangehensweise. So wird bei Berufsreformen in der Schweiz seit einigen Jahren die berufspädagogische Leitidee verfolgt, lernortübergreifend zusammenzuarbeiten und dabei den Fokus vom Fachunterricht zur ganzheitlichen Kompetenzförderung zu verschieben (Ackermann & Zehnder, 2024). Ein aktuelles Beispiel ist die Ausbildung der Kaufleute, die 2023 reformiert wurde und neu die Handlungskom-

petenzorientierung ins Zentrum stellt (siehe Beitrag 8). Aber auch in vielen anderen EFZ-Ausbildungen wie Mediamatiker:in, Augenoptiker:in oder Fachperson Betreuung wird nach Handlungskompetenzen unterrichtet. Auch im allgemeinbildenden Unterricht ABU der beruflichen Grundbildung (siehe Beitrag 1) wird thematisch und nicht fachspezifisch gelehrt.

1.1.3 Interdisziplinarität in der BM

Ghislà und Bausch (2006) verweisen darauf, dass man in der Berufsmaturität gleichzeitig den Bedürfnissen der Disziplinen und denjenigen der Praxis gerecht zu werden versucht, was sich auch im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität RLP-BM (SBFI, 2025) widerspiegelt. Dieser geht grundsätzlich von einem disziplinären Ordnungsprinzip aus, wobei dem interdisziplinären Arbeiten und einer kompetenzorientierten Didaktik eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. «Ein gewisser Anteil des Berufsmaturitätsunterrichts und der Lernstunden sind dem interdisziplinären Arbeiten gewidmet» (ebd., S. 141). Wie viel Zeit im oder ausserhalb des Unterrichts zur Verfügung gestellt werden soll, wird indes nicht weiter präzisiert. Es wurden aber zwei spezielle Gefässe geschaffen, um das interdisziplinäre Arbeiten zu erleichtern. Es handelt sich dabei um das interdisziplinäre Arbeiten in Fächern IDAF und die interdisziplinäre Projektarbeit IDPA.



«Beim IDAF und der IDPA hat mir vor allem gefallen, dass wir selbstständig an einem von uns gewählten Thema arbeiten konnten. Mir ist bewusst geworden, dass es sich lohnt, mit Elan und Fleiss ein Projekt auf die Beine zu stellen.»

Marina, 20 Jahre, Mediamatikerin EFZ, BM2-Lernende mit Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences

Das Prinzip dieser Art des interdisziplinären Arbeitens ist über alle BM-Ausrichtungen hinweg einheitlich gehalten. Das grundlegende Ziel ist es, die nachfolgend gezeigten überfachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern (ebd., S. 142–143).

- **Transferleistungen:** Wissen, Konzepte, Modelle mit Bereichen der Gesellschaft, Politik, Wirtschaft verknüpfen
- **Methodisches Vorgehen:** Lernstrategien kennen und anwenden; sich in ein Thema einarbeiten; Methoden anwenden oder entwickeln
- **Selbstorganisation:** Planung und Durchführung von Projekten; konzeptionell und kritisch denken
- **Kommunikation:** Ergebnisse strukturieren, festhalten, präsentieren
- **Sprachkompetenz:** Wissenschaftliche Texte verstehen und schreiben
- **IKT-Kompetenz:** IKT- und KI-Anwendungen sinnvoll nutzen und kritisch hinterfragen
- **Informationssuche:** Verschiedenartige Quellen auswählen, bewerten, nutzen, korrekt zitieren
- **Sozialkompetenz:** Verantwortlichkeiten im Team festlegen; sachorientiert zusammenarbeiten; mit Konflikten konstruktiv umgehen

- **Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln:** Sich mit gesellschaftlichen und ökologischen Fragen auseinandersetzen; eigene und fremde Werte und Haltungen kritisch reflektieren; Vorstellungen über die Zukunft entwickeln
- **Kreative Betätigung:** Innovative Konzepte entwickeln, ausprobieren, begründen; mit Medien, Methoden, Prozessen experimentieren; originelle Eigenleistungen anstreben

Hervorzuheben ist, dass das interdisziplinäre Arbeiten auch eine Vorbereitung auf die Tertiärstufe ist. An höheren Fachschulen und Fachhochschulen werden unter anderem selbstständiges Arbeiten und Erarbeiten von Fachliteratur, Lese- und Schreibkompetenzen, das Verknüpfen verschiedener Fachinhalte, die Organisation eines Studiums, Sozial- und Kommunikationskompetenzen, Grundfertigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten sowie im Umgang mit KI und eine positive Arbeitshaltung vorausgesetzt. Die interdisziplinäre Arbeit in der BM leistet also auch einen wichtigen Beitrag zur Studierfähigkeit der Lernenden.

«Ich erwarte von BM-Absolvent:innen, dass sie Texte nuanciert verstehen und strukturiert schreiben können. Gefässe wie IDAF und IDPA sind für diesen Kompetenzerwerb sehr wichtig.»



Tobias Keller, Dozent für Kommunikation, BFH

Im Folgenden werden mögliche Fächerkombinationen und Themenbereiche für interdisziplinäres Arbeiten im BM-Unterricht aufgezeigt. Die Liste könnte beliebig weitergeführt werden (siehe dazu auch die kantonalen Lehrpläne, welche konkrete IDAF-Themenvorschläge machen).

Beteiligte Fächer	Themen
Wirtschaft und Recht Technik und Umwelt	Nachhaltigkeit in der Wirtschaft: Untersuchung nachhaltiger Unternehmensstrategien und deren Einfluss auf Umwelt und Gesellschaft
Deutsch Geschichte und Politik	Fake News: Einfluss von Falschnachrichten auf die Politik im Laufe der Zeit
Physik, Chemie und Biologie Technik und Umwelt	Erneuerbare Energien: Technische und ökologische Betrachtung verschiedener Energiequellen
Wirtschaft und Recht Fremdsprachen	Globalisierung und Mehrsprachigkeit: Analyse der Auswirkungen der Globalisierung auf Sprache und internationale Geschäftsbeziehungen
Wirtschaft und Recht Mathematik Sozialwissenschaften	Statistik in den Sozialwissenschaften: Auswertung von Daten zur Analyse gesellschaftlicher Trends und Entwicklungen
Biologie, Chemie Sozialwissenschaften Sport ²	Einfluss von Sport und Ernährung auf die Gesundheit: Analyse der physiologischen und psychischen Auswirkungen von Bewegung und Nahrungsaufnahme auf den Körper

Tab. 1: Mögliche Fächerkombinationen und Themengebiete für interdisziplinäres Arbeiten in der BM

² Sport ist nach aktuellem Stand kein BM-Fach.

Die BMV (2026, Art. 23, Abs. 6–8) macht klare Angaben zur Berechnung der Note im interdisziplinären Arbeiten für den BM-Abschluss:

Im interdisziplinären Arbeiten ergibt sich die Abschlussnote je zur Hälfte aus der Note für die IDPA und der Erfahrungsnote im IDAF. Die Note für die IDPA ergibt sich aus der Bewertung des Erarbeitungsprozesses, des Produkts und der Präsentation mit vertiefender Diskussion der IDPA. Sie ist auf eine ganze oder halbe Note zu runden. Die Erfahrungsnote im IDAF ist das Mittel der Semesterzeugnisnoten [und sie] ist auf eine Dezimalstelle zu runden. In zweisemestrigen Bildungsgängen ist sie das Mittel der erbrachten Leistungen. Sie ist auf eine ganze oder halbe Note zu runden (ebd.).

Für die Ermittlung der IDAF-Erfahrungsnote in der BM1 müssen mindestens zwei Semesterzeugnisnoten vorliegen, die sich wiederum aus mindestens zwei im gleichen Semester erbrachten IDAF-Leistungen zusammensetzen. Diese Bestimmung gilt auch für die BM2, wenn diese berufsbegleitend besucht wird und somit drei oder vier Semester dauert. In BM2-Vollzeitangeboten, die nur zwei Semester umfassen, müssen mindestens drei IDAF-Leistungen erbracht und benotet werden (ebd.). Illustriert an einem Beispiel einer BM1 könnte dies wie folgt aussehen:

IDAF-Semesterzeugnisnote 1 = 4.5 (IDAF1 = 4.0 + IDAF2 = 4.5)	IDAF-Erfahrungsnote = 5.0	Abschlussnote interdisziplinäres Arbeiten = 5.0
IDAF-Semesterzeugnisnote 2 = 5.5 (IDAF3 = 5.0 + IDAF4 = 5.5)		
IDPA-Note = 4.5		

Abb. 1: Beispiel Berechnung Abschlussnote interdisziplinäres Arbeiten

Das Interesse der Lernenden am interdisziplinären Arbeiten wird sicherlich auch durch die als Zeugnisnote sichtbar gemachte Bedeutung gesteigert. Nachfolgend werden die beiden Gefässe IDAF und IDPA genauer erläutert.

11.2 Interdisziplinäres Arbeiten in Fächern IDAF

Das IDAF erstreckt sich über alle Unterrichtsfächer des Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereichs und soll auf die IDPA vorbereiten. Durch das IDAF sollen die Lernenden die Gelegenheit erhalten, wichtige Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens an konkreten Beispielen in einzelnen Fächern zu erlernen (z. B. Recherchieren, Datenanalyse, Interviews führen usw.), präzisiert Caduff (2018). Der thematische Bezug zur Arbeitswelt und zu den Interessen der Lernenden ist dabei zentral. Für die Umsetzung des IDAF sind die jeweiligen Schulen verantwortlich. Sie legen die dem IDAF gewidmete Unterrichtszeit fest und auch, welche Fächer die IDAF-Projekte realisieren. Insgesamt müssen mindestens sechs unterschiedliche Fächer involviert sein. Die Umsetzung kann in interdisziplinären Unterrichtssequenzen der beteiligten Fächer, in Blockunterricht, in Form von Exkursionen, Themenhalbtagen, Projekttagen oder anderen geeigneten Gefässen erfolgen. Es obliegt auch den Schulen, die Bewertung des IDAF im Einzelnen zu bestimmen (SBFI, 2025, S. 143).

Die konkrete Ausgestaltung der IDAF-Projekte sieht von Schule zu Schule sehr unterschiedlich aus. BM-Lehrpersonen können sich also auf einen grösseren Spielraum einstellen. Beispielsweise könnte in den Fächern Deutsch sowie Wirtschaft und Recht eine Reportage zu einem wirtschaftlichen oder juristischen Thema geschrieben und gestaltet werden. Oder BM-Lernende stellen in den Fächern Mathematik und Technik und Umwelt mathematische Berechnungen zum Energieverbrauch ihres Betriebs an und beziehen technische und umweltbezogene Aspekte mit ein.

11.3 Interdisziplinäre Projektarbeit IDPA

Die IDPA bildet den Abschluss des interdisziplinären Arbeitens innerhalb der BM-Ausbildung. Gemäss BMV (2026, Art. 11, Abs. 5–7) «verfassen oder gestalten die Lernenden» eine IDPA. Diese stellt Bezüge zu mindestens zwei Fächern des BM-Unterrichts sowie zur Arbeitswelt her, findet in den letzten zwei Semestern des BM-Unterrichts statt und ist Teil der BM-Prüfung. Sie wird als schriftliche Arbeit (z. B. Untersuchung, Dokumentation), als kreative Produktion (Gestaltung eines künstlerischen Werks) oder als technische Produktion (Herstellung eines technischen Produkts) durchgeführt. Die kreative bzw. die technische Produktion enthält eine schriftliche Dokumentation. Die Ausarbeitung geschieht projektartig und es kann alleine oder in Gruppen gearbeitet werden. Insgesamt sind ca. 40 Lektionen eingeplant, wobei ein hoher Anteil in selbstständiger Arbeit erfolgt. Meist geschieht die Arbeit an der IDPA ausserhalb der Unterrichtszeit, wobei vorbereitende Inhalte (z. B. Quellenaufbau, Umgang mit KI, Statistik) in den Fachunterricht eingebaut werden können (SBFI, 2025). Entsprechend der höheren zur Verfügung gestellten Lektionenzahl ist die IDPA vielfältiger und umfangreicher als das IDAF.

Die Schulen bzw. die Betreuungspersonen regeln die Modalitäten, ob also beispielsweise in Gruppen oder allein gearbeitet wird, wie viele Seiten geschrieben werden, ob es ein Oberthema gibt und in welchem Rahmen die IDPA präsentiert werden soll. Vor diesem Hintergrund formulieren Caduff, Mahler und Plüss (2014, S. 152) mögliche Fragen, die sich der Schulleitung und den Lehrpersonen im Zusammenhang mit der IDPA stellen:

- Wie gestalten wir die Themenfindung?
- Wie formulieren wir Leitfragen so, dass eine Zuspitzung auf eine präzise Fragestellung, auf überprüfbare Hypothesen oder auf ein konkretes Produkt möglich ist?
- Wie bewerten wir Partner- oder Gruppenarbeiten, die aus pädagogischen und betreuungsökonomischen Gründen den Einzelarbeiten eigentlich vorzuziehen sind?
- Wie organisieren, begleiten und beurteilen wir die IDPAs?
- Wie gehen wir mit dem Einsatz von KI um?
- Wie organisieren und entschädigen wir Teamteaching?
- Wie regeln wir die Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Stundenplan, Besoldung der Lehrpersonen) für die Betreuung der IDPA, gerade auch bei eingeschränkter Verfügbarkeit aufgrund von Teilzeitanstellungen?

11.3.1 Betreuung der IDPA

Die IDPA wird von den Lehrpersonen der beteiligten Fächer betreut (SBFI, 2025). In welchen Fächern die IDPA realisiert wird, gibt die Schule vor. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Konzepte und Fächerkombinationen. Zum Beispiel definiert eine Schule, dass bei der BM2 die IDPA immer in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben wird. In einer anderen Schule bewerben sich die Lernenden mit eigenen Themenvorschlägen bei den Lehrpersonen.

Die BMV (2026, Art. 11, Abs. 6) gibt vor, dass die Lernenden bei ihrer IDPA angeleitet werden müssen, ohne genauer zu spezifizieren, was darunter verstanden wird. Gemäss Bonati und Hadorn (2009) beinhaltet die Betreuung die fachliche und methodische Begleitung, damit die Lernenden eine anspruchsvolle eigenständige Arbeit zustande bringen. Es geht also um Aufgaben, die vom Beraten über das Unterstützen bis hin zum Begleiten, Kontrollieren, Besprechen und Bewerten reichen. «Diese Betreuung sieht immer wieder anders aus, je nach Schülerin oder Schüler; je nach Thema, aber auch je nach Betreuungsperson», so Bonati und Hadorn (2009, S. 51–52).

Generell nimmt für die Lehrpersonen die Betreuungsintensität während des Prozesses der IDPA eher ab, während die Lernenden immer intensiver bei der Arbeit sind. Die verschiedenen Schritte während des IDPA-Prozesses werden in Abbildung 2 illustriert:

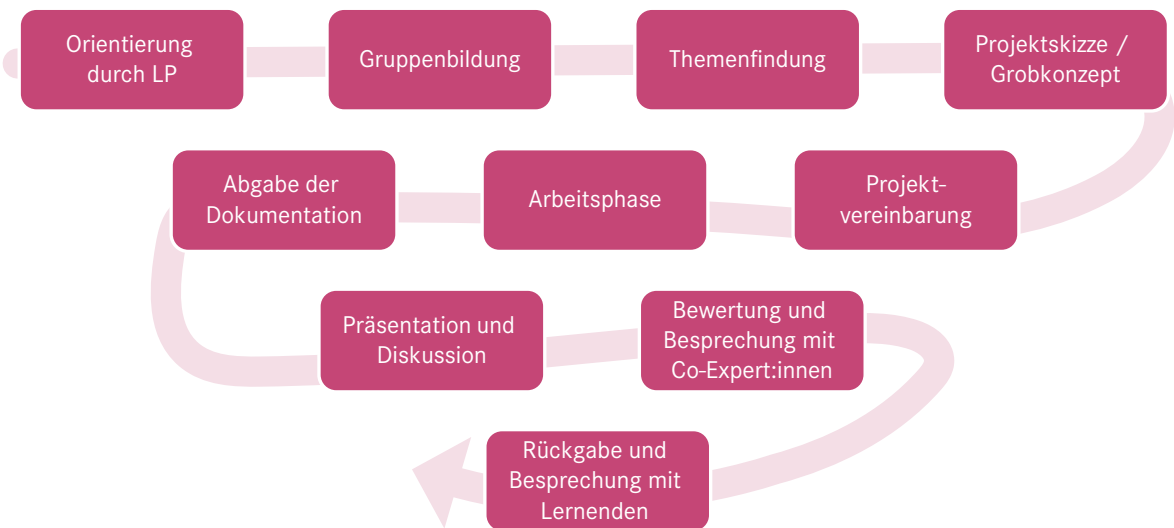


Abb. 2: IDPA-Prozess

Besonders zu Beginn benötigen die Lernenden viel Unterstützung. Der RLP-BM (SBFI, 2025) konkretisiert, dass die Betreuungspersonen vor allem bei der Wahl des Themas, der Entwicklung der Fragestellung, beim methodischen Vorgehen, der Nutzung von Ressourcen, der Planung des Arbeitsablaufs und beim selbstständigen Zustandekommen der Arbeit mit Offenlegung fremder Hilfe unterstützen sollen. Caduff, Mahler und Plüss (2014) verweisen darauf, dass die Betreuungspersonen den Lernenden bei der Suche und Eingrenzung des Themas,

bei der Formulierung von Leitfragen oder Hypothesen helfen und sie beim Organisieren und Strukturieren der Arbeit anleiten sollen.

«Betreue ich IDPAs, ist besonders die Anfangsphase – bei uns der Kick-off – entscheidend. Hier das Verständnis für Fragestellungen und Methoden zu schärfen, die Gruppen aber auch in ihrer Organisation zu unterstützen, ist das A und O für eine gelungene IDPA. Das zeigt sich im Nachgang immer wieder: Gruppen, die sich zu Beginn die Mühe machen, ein Konzept mehrmals zu überarbeiten, eine Fragestellung sprachlich zu schärfen, Methoden intensiv abzuwägen und nicht zuletzt den Zeitplan möglichst konkret zu formulieren und regelmässig zu konsultieren, sind jene, die am Ende nicht nur ein erfolgreiches Projekt abschliessen, sondern auch den grössten Erkenntnisgewinn erzielen. Meine Aufgabe hier ist es, mit meiner Erfahrung zu begleiten, aber auch Türen zu öffnen, indem ich passende Literatur empfehle und Hinweise zu möglichen Expert:innen gebe. Zudem muss ich im Gespräch mit den Gruppen herausfinden, ob die Fragestellung wirklich immer noch passt, und Stolpersteine antizipieren, bei Fehlerlebnissen Mut machen, auf Stärken der Mitglieder fokussieren oder bei Missstimmungen im Team gemeinsam Lösungen finden.»



Franca Demarmels, Stv. Abteilungsleiterin BMS und Co-Leitung
interdisziplinäres Arbeiten, gibb Bern

An vorher definierten Terminen führen die Betreuungspersonen Zwischengespräche mit den Lernenden zu Konzepten, Planungsdokumenten und Meilensteinen, teilweise werden auch Zwischenversionen der Arbeiten begutachtet. Ein nicht zu unterschätzender Aspekt der Betreuung ist die Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten oder bei mangelnder Motivation der Lernenden und bei Gruppenkonflikten. Die verantwortlichen Betreuungspersonen sorgen ebenfalls für den nötigen Informationsaustausch mit anderen Lehrpersonen und der Schulleitung bezüglich Absenzen (z. B. infolge von IDPA-Halbtagen), der Daten für die mündlichen Präsentationen und Fachgespräche. Manchmal erfolgt vor allem bei IDPAs auch eine praxisnahe Zusammenarbeit mit realen Auftraggebern oder Fachhochschulen, bei der nicht nur die Lernenden, sondern auch die BM-Lehrpersonen eng mit Expert:innen aus der Wirtschaft und Wissenschaft zusammenarbeiten.

IDPAs dauern je nach Schule mehrere Wochen bis Monate und beinhalten verschiedene Coachinggespräche und schriftliche Rückmeldungen. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lehrpersonen während der Begleitung und den Zwischengesprächen Notizen machen. Diese können für sie selbst und auch für die andere Begleitperson während der Betreuung und Bewertung eine wichtige Gedankenstütze sein. Auch betreuen Lehrpersonen meist verschiedene Gruppen und müssen sicherstellen, dass Vereinbarungen eingehalten und Hinweise umgesetzt werden – denn der Arbeitsprozess fliesst meist in die Schlussbewertung ein oder sollte zumindest Teil des formalen Feedbacks sein. Es gibt verschiedenen Arten der Dokumentation, manche Schulen bieten Vorlagen, andere überlassen es den Lehrpersonen selbst, ob und wie sie Protokoll führen.

Die Entschädigung der Lehrpersonen ist von Kanton zu Kanton und zum Teil von Schule zu Schule unterschiedlich. Beispielsweise kann sie eine halbe Jahreslektion pro betreute Klasse umfassen oder einen fixen Betrag pro Arbeit. Caduff (2018, S. 18) verweist auf die Bedeutung dieser finanziellen Vergütung, aber auch auf die Wertschätzung, die der Interdisziplinarität entgegengebracht werden soll: «Viel Gewicht kommt der strukturellen Einbettung der Interdisziplinarität in der einzelnen Schule (Teamverständnis, Schulentwicklung) sowie der finanziellen Entschädigung, aber auch der nichtmonetären Anerkennung der Leistungen der beteiligten Lehrpersonen zu.»

11.3.2 Bewertung der IDPA

Der RLP-BM (SBFI, 2025) gibt vor, dass bei der IDPA-Bewertung die Anteile des Erarbeitungsprozesses, des Produkts (Inhalt und Form) und der Präsentation mit vertiefender Diskussion in der Gesamtnote ersichtlich werden müssen. Somit können auch überfachliche Kompetenzen wie Teamarbeit, Transferfähigkeiten, Planung, Auftrittskompetenz etc. bewertet werden. Tendenziell wird das Produkt am höchsten gewichtet, gefolgt von der Präsentation und Diskussion, wobei durch den Einfluss von künstlicher Intelligenz eine Verschiebung hin zu einer höheren Gewichtung des mündlichen Teils beobachtet wird. Der Erarbeitungsprozess fliesst maximal zu 10 Prozent bis 20 Prozent in die Schlussbewertung ein. Teilweise werden die Lernenden angehalten, ein Arbeitsjournal zu führen, in dem sie ihre Arbeitsschritte (Planung, Durchführung, Ergebnisse, Reflexionen) festhalten. Es gibt Schulen, welche auch eine Selbstbeurteilung der Lernenden in die Gesamtbewertung miteinfließen lassen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass jeder der genannten Bereiche ein anderes, aber jeweils breites Kompetenzspektrum abdeckt und den Lernenden ermöglicht, in verschiedenen Gebieten Leistung zu zeigen (Bohl, 2009).

Das Bewerten der IDPA ist für Lehrpersonen ein komplexes Unterfangen. Einerseits möchte man das Engagement und den Arbeitsaufwand der Lernenden wertschätzen, andererseits müssen diese Anforderungen erfüllen und Kompetenzen erwerben, die für die Arbeits- und Hochschulwelt von zentraler Bedeutung sind. Die Schulen stellen den Lehrpersonen in Form von Leitfäden und Wegleitungen Hilfestellungen zur Verfügung, die Orientierung und Unterstützung bieten sollen. Oft gibt es auch einen schulinternen Beurteilungsbogen, auf dessen Grundlage die Bewertungen erfolgen. Dieser kann in Anlehnung an die im Anhang 3 des RLP-BM vorgeschlagenen IDPA-Bewertungskriterien gestaltet werden (SBFI, 2025). Bonati und Hadorn (2009) merken an, dass ein Bewertungsraster überschaubar und kompetenzorientiert sein und die Möglichkeit für formatives Feedback bieten sollte (siehe Beitrag 10). Da gerade die Beobachtung und Bewertung des Arbeitsprozesses sowie der überfachlichen Kompetenzen trotz Bewertungskriterien für Betreuungspersonen ein herausforderndes Unterfangen sein können, sind Lernjournale, Zwischengespräche und eine gute Dokumentation umso wichtiger. Ausserdem ermöglicht die Bewertung durch zwei Personen eine höhere Objektivität. Beurteilungsunsicherheiten, die aufgrund von Nähe zwischen den Lernenden und der Lehrperson, Persönlichkeitsunterschieden, äusseren Umständen und fehlender Vergleichsgruppen oder Erfahrungen entstehen können, lassen sich durch eine gemeinsame Betreuung entschärfen. Aber auch hier muss man sich bewusst sein, dass eine vollständig objektive Bewertung kaum möglich ist (ebd.).

11.4 Chancen und Herausforderungen des interdisziplinären Arbeitens

Die Interdisziplinarität hat an der BM einen hohen Stellenwert und schafft für Lernende und Lehrpersonen einen wichtigen Mehrwert. Die beiden Gefässe IDAF und IDPA bieten den nötigen Übungsraum, damit sowohl Lehrpersonen wie auch Lernende die Möglichkeit haben, sich bewusst mit dem interdisziplinären Arbeiten auseinanderzusetzen und die angestrebten Kompetenzen zu erwerben.

«Interdisziplinarität in der BM bedeutet für mich vor allem zweierlei: Einerseits ist es für mich das überzeugendste Instrument, die verlangte Studierfähigkeit für Lernende nachvollziehbar und sinnstiftend zu fördern und zu erreichen. Innerhalb eines Projekts die geforderten Kompetenzen zu etablieren, zu fördern und zu festigen, ist die konkreteste Art, erlebbar zu machen, was von weiterführenden Institutionen erwartet wird. Auf der anderen Seite ist das interdisziplinäre Arbeiten der Bereich, in dem ich als Lehrperson lebenslanges Lernen eins zu eins erfahre, beispielsweise, indem ich mich auf Projekte und Expertisen von Lernenden einlassen darf, zu denen ich noch auf keine inhaltlichen oder methodischen Kenntnisse zurückgreifen kann. Das Arbeiten über Fachgrenzen hinaus ist für mich der Ort, an dem ich mich fachlich am meisten weiterentwickle, weil ich mit Kolleg:innen aus allen Fächern nah zusammenarbeiten darf und wir gemeinsam ein Ziel mit unterschiedlichen Fach- und Methodenkenntnissen erreichen können.»



Franca Demarmels, Stv. Abteilungsleiterin BMS und Co-Leitung
interdisziplinäres Arbeiten, gibb Bern

Gerade für BM-Lernende ist interdisziplinäres Arbeiten ein wichtiger Ausbildungsteil, um sich praxisnahe Kompetenzen anzueignen.

In der beruflichen Praxis können heute Arbeitsfelder nicht mehr einem strikt eingegrenzten Fach zugeordnet werden. Neben den allseits geforderten und umworbene Allround-Managerinnen und -managern, die als Koordinatorinnen und Kommunikatoren wirken sollen, finden auch moderne Facharbeiterinnen und Facharbeiter heute nicht mehr einfach ihre Fachgebiete, sondern Bereiche wie *Produktion* oder *Marketing*, die selbst durch vielfältige Abhängigkeiten miteinander verbunden sind (Caviola, Kyburz-Graber & Locher, 2011, S. 22).

Interdisziplinäres Arbeiten bereitet aber nicht nur auf die Arbeitswelt vor. Durch die Verbindung verschiedener Fachbereiche werden Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und komplexe Probleme ganzheitlich analysiert und gelöst.

«Ich glaube, dass die Zeit der Spezialisierung vorbei ist. Vernetzung, Kooperation und Innovation sind die Kompetenzen für die Zukunft – und sie sind weder auf einzelne Fächer oder Disziplinen noch auf Berufe oder das Private beschränkt. Jungen Menschen dieses vernetzte Denken so früh wie möglich



konkret zugänglich zu machen, ist die grösste Chance, innovative Lösungen für moderne Probleme zu ermöglichen. Betrachten wir, was aktuell als *21st Century Skills* bezeichnet und von uns als Gemeinschaft in Zukunft verlangt wird, sind dies Kompetenzen, die wir aus meiner Sicht ausschliesslich mit interdisziplinären Ansätzen erreichen können.»

Franca Demarmels, Stv. Abteilungsleiterin BMS und Co-Leitung
interdisziplinäres Arbeiten, gibb Bern

Im interdisziplinären Unterricht werden fachliche Kompetenzen mit überfachlichen angereichert und die Lernenden optimal auf die vielseitigen Anforderungen von Beruf, aber auch von Studium und Gesellschaft vorbereitet, die per se interdisziplinär sind.



«Wir denken, dass es wahrhaft nicht ausreicht, Fächer zu unterrichten, sondern Berufslernende, die den Herausforderungen unserer Zeit gewachsen sein müssen, denn sie sind es, die sich in dieser sich wandelnden Welt zu rechtfinden müssen und in Zukunft dazu befähigt sein werden, ihr Schicksal in die Hand nehmen zu können. Die grosse Bandbreite an überfachlichen Kompetenzen, die sich die Lernenden im Rahmen von interdisziplinären Projekten aneignen, empfinden wir als grosse Chance.»

Benedikt Steger und Delia Strebel, Studierende PHBern S2 mit
berufspädagogischer Zusatzqualifikation

Die Umsetzung der interdisziplinären Gefässe IDAF und IDPA kann gewinnbringend, aber auch herausfordernd und aufwändig sein. Es sind diverse inhaltliche und organisatorische Absprachen wie die Abstimmung mit den Fachlehrplänen oder die Koordination von Stundenplänen bei wenigen Fachstunden und vollen Lehrplänen nötig (Fleischmann, 2017). Erschwert wird die Umsetzung zusätzlich durch Teilzeitanstellungen, Abwesenheiten von Klassen aufgrund der Berufsschule und betrieblicher Tätigkeiten sowie der Rücksichtnahme auf Zwischen- und Abschlussprüfungen. Auch die knappen Ressourcen an Schulen bereiten in der Praxis oft Schwierigkeiten. Erfolgsfaktoren für eine gelingende Interdisziplinarität an BM-Schulen sind gemäss Caduff, Mahler und Plüss (2014) einerseits eine gute institutionelle Einbettung, dass also die Gefässe als Chance, Lernstoff sinnvoll zu vertiefen, betrachtet werden und nicht als notwendiges Übel. Und andererseits, dass bereits die Schulleitung gewillt ist, eine innovative Kultur zu schaffen.



«Wenn man freier wäre in den Rahmenbedingungen und mehr Ressourcen zur Verfügung hätte, könnte man sinnvollere IDAF-Projekte und IDPAs realisieren.»

Roger Käser, Fachgruppenleiter Deutsch und BM-Lehrperson,
BBZ Biel-Bienne

Interdisziplinarität verlangt sowohl von den Lernenden wie auch den Lehrpersonen eine gewisse Offenheit und Bereitschaft für Austausch und Mehrdimensionalität. «Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Interdisziplinarität den BM-Lernenden oft weniger Mühe bereitet als den beteiligten Lehrpersonen. Für Letztere stellt sowohl der interdisziplinäre Anspruch als auch das projektartige Arbeiten eine ungewohnte Ausweitung ihres beruflichen Auftrages dar», so Caduff (2018, S. 14). Durch die Beteiligung von mindestens zwei Fächern ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen notwendig. Ungleiche Erwartungen, Bewertungsstandards und Kommunikationsstile können sich negativ auf die Zusammenarbeit untereinander und mit den Lernenden auswirken.

Ein anderer Punkt betrifft die Fächerwahl. Oft werden die immer gleichen Fächer oder Fächerkombinationen für das IDAF bzw. die IDPA gewählt, was gewisse Lehrpersonen besonders belastet. So sind beispielsweise die Schwerpunkt- und Ergänzungsbereiche, aber auch Sprachfächer besonders beliebt für interdisziplinäres Arbeiten. Sowohl beim IDAF wie auch bei der IDPA stellt sich die Frage, wie eine möglichst gute Verteilung der interdisziplinären Gefässe auf die verschiedenen Fächer und Lehrpersonen gewährleistet werden kann. Es sollte neben einer sinnvollen Kombination der Fächer auch berücksichtigt werden, dass Lehrpersonen beispielsweise nicht mehr als drei IDAF-Klassen pro Semester betreuen müssen. Oder auch, dass der fachliche Stoff weiterhin vermittelt werden kann, wenn IDAF-Projekte in Lehrjahren umgesetzt werden müssen, in denen nur eine Wochenlektion für das betroffene Fach zur Verfügung steht. Etwas Entlastung könnte es geben, wenn man in der BM1 nicht nur Fächer der Berufsmaturität integrieren würde, sondern auch Berufsfächer wie beispielsweise Sport. Diese Möglichkeit gibt der RLP-BM aber bisher nicht her.

Weitere Herausforderungen sowohl beim IDAF wie auch bei der IDPA sind die Vorgaben aus Art. 11 der BMV (2026) bezüglich Themenwahl: Das Thema muss einerseits in Bezug zur Arbeitswelt stehen und andererseits inhaltliche und methodische Aspekte mehrerer Fächer berücksichtigen. Damit ist die Absicht verbunden, einen Ausgleich zwischen spezifischen arbeitsbezogenen und allgemeinbildenden Inhalten zu finden. Die sinnvolle Verknüpfung verschiedener Fachperspektiven und das Finden einer geeigneten Fragestellung kann aber sehr anspruchsvoll sein (Ghisla & Bausch, 2006). Es kann Schwierigkeiten bereiten, Fachlehrpläne und nichtcurriculare IDAF- und IDPA-Themen und Inhalte zusammenzubringen. In der Praxis fehlt dann oft der Bezug zur Arbeitswelt, sprich: Die Lernenden erhalten Aufträge, in denen ihre beruflichen Hintergründe ausser Acht gelassen werden. Oder die Arbeit ist nur scheinbar interdisziplinär, was beispielsweise bei der Kombination mit Sprachfächern deutlich wird, in der Interdisziplinarität teilweise allein durch die Verwendung der Erst- oder Fremdsprache als Schrift- oder Sprechsprache vorgegaukelt wird.

Weiter ist das selbstorganisierte und wissenschaftliche Arbeiten für gewisse Lernende Neuland und kann dazu führen, dass sie mit der Offenheit des interdisziplinären Arbeitens überfordert sind. Umso wichtiger erscheint eine gute Betreuung durch die verantwortlichen Lehrpersonen.

Eine aktuelle Herausforderung ergibt sich durch die technischen Entwicklungen und neuen Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz KI. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen, wie KI genutzt werden darf und wie sie deklariert

werden soll, welche Eigenleistung durch die Lernenden erfolgen muss und was im Plagiatsfall geschieht. Vor diesem Hintergrund wurden ab dem Jahr 2024 viele Projektgruppen gebildet und Leitfäden veröffentlicht. Trotzdem bleibt der Einsatz von KI bei selbstständigen Arbeiten vor allem im Hinblick auf die Begleitung und Beurteilung eine grosse Herausforderung.

Auch bezüglich der Vorgaben zur IDPA gibt es gewisse Bedenken. Die Bedeutung einer wissenschaftlichen Arbeit am Ende der Ausbildungszeit ist zwar unbestritten, da sich Lernende dadurch wichtige Kompetenzen für weiterführende Ausbildungen und die Berufswelt aneignen. Zu Recht fragt sich aber Caduff (2018, S. 39), «warum eine solch ohnehin anspruchsvolle Arbeit interdisziplinär sein muss, [...] besonders auch angesichts der Tatsache, dass bei den gymnasialen Maturaarbeiten Interdisziplinarität nicht verlangt wird». Auch die Vertiefungsarbeit, die im letzten Jahr der beruflichen Grundbildung erbracht wird, muss nicht zwingend interdisziplinär sein, sondern fordert von den Lernenden, die in der Allgemeinbildung erworbenen Kompetenzen anzuwenden.

Trotz der hier genannten Herausforderungen ist das interdisziplinäre Arbeiten eine grosse Chance für Lernende und Lehrpersonen. Der Austausch über fachliche Grenzen hinweg und eine interdisziplinäre Herangehensweise führen zu wichtigen Kompetenzen, die für Ausbildung, Beruf und Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind.

Literatur

- ▶ Ackermann, N. & Zehnder S. (2024). Didaktischer Leitfadens Portfolio: Orientierung und Anregung für den Lernort Schule am Beispiel der Berufsreform «Kaufleute 2023» (2. überarbeitete Auflage). Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/237789/files/Ackermann_Zehnder_2024.pdf [17.11.2025].
- ▶ Bohl, T. (2009). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (4., neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Bonati, P. & Hadorn R. (2009). Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep.
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ Caduff, C. (2018). Interdisziplinäres Arbeiten an der Berufsmaturitätsschule Winterthur. Projektbericht. Zürich: PHZH.
- ▶ Caduff C., Mahler W. & Plüss D. (2014). Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität (2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern: hep.
- ▶ Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Bern: hep.
- ▶ Eyer, M. (2012). Interdisziplinarität in der Lehrerbildung der Sekundarstufe II in der Schweiz. In: Trios, Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 7 (2), 95–102.
- ▶ Fleischmann, D. (2017). Wie man interdisziplinär unterrichtet. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 2 (3).
- ▶ Gather, K. (2021). Einleitung: Schulfächer und ihre Referenzen – Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung. In: K. Gather (Hrsg.). Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung Psychologie im Schulfach Erziehungswissenschaft (S. 1–5). Hohengehren: Schneider.
- ▶ Ghisla, G. & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen. In: A. Zeyer A, & M. Wyss M. (Hrsg.). Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II (S. 10–34). Bern: hep.
- ▶ Rebord, N., Murat, S. & Hefhaf, J. (2022). Interdisziplinarität, Projektunterricht und Problemsituationen. In: G. Ghisla., E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini. & E. Wüthrich (Hrsg.). Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung (S. 207–214). Bern: hep.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.

12 Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Berufsmaturität

Martin Vonlanthen



12 Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Berufsmaturität

Dieser Beitrag versucht nach einer Einführung in die Thematik der Nachhaltigen Entwicklung NE aufzuzeigen, wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE im BM-Unterricht thematisiert werden kann und welche Grundsätze dabei zu beachten sind. Es wird erläutert, für welche Fächer BNE-Rahmenlehrplanbezüge bestehen und welche Gefässe sich für BNE-Umsetzungen besonders eignen. Für BM-Lehrpersonen bietet BNE einerseits die Gelegenheit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, andererseits eignet sich BNE auch sehr gut, um die betriebliche Arbeitsrealität an konkreten Beispielen zu untersuchen.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Der BM-Rahmenlehrplan verankert Nachhaltigkeit als überfachliches Bildungsziel: Lernende sollen Verantwortung gegenüber sich selbst, der Gesellschaft, der Wirtschaft und der Natur wahrnehmen. Diese Zielsetzung erfordert, dass Lehrpersonen Nachhaltigkeit bewusst als Lernziele in ihre Fächer integrieren – insbesondere durch die Verbindung von Fachinhalten mit ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Perspektiven. BM-Unterricht sollte die Zielkonflikte zwischen Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft thematisieren und die Lernenden befähigen, fundierte Entscheidungen im Spannungsfeld dieser Dimensionen zu treffen.
- Nachhaltigkeit darf im Unterricht nicht als isoliertes Thema verstanden werden, sondern als querschnittliches Bildungsprinzip, das in unterschiedlichen Fächern und Kontexten verankert ist. BNE ist ein interdisziplinäres Lernkonzept, das Denken in Zusammenhängen fördert, etwa zwischen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Lehrpersonen sollten interdisziplinäre Lernarrangements gestalten, in denen Lernende komplexe Wechselwirkungen (z. B. Klimawandel, Ressourcenknappheit, soziale Ungleichheit, Gesundheit) verstehen und reflektieren können.
- Lernende bringen unterschiedliche Erfahrungen mit Nachhaltigkeit aus ihren Betrieben mit, z. T. auch widersprüchliche. Diese Erfahrungen bieten authentische Ausgangspunkte für Reflexion und Diskussion. Der Unterricht sollte Lernende befähigen, eigene Handlungsfelder kritisch zu analysieren.
- Nachhaltige Entwicklung soll nicht durch Belehrung oder moralischen Druck vermittelt werden, sondern durch Erfahrungen, die Selbstwirksamkeit ermöglichen. Unterrichtsformen wie Projekte, Fallstudien, Planspiele oder Exkursionen fördern eigenständiges Denken und aktives Handeln.

12.1 Nachhaltige Entwicklung

Am Tag, an dem der Autor dieses Beitrags dessen Verfassen in Angriff nimmt (20. Juli 2025), neigen sich die jährlich zur Verfügung stehenden Ressourcen der Erde zur Neige. Bereits vier Tage später (24. Juli 2025) sind diese globalen Ressourcen aufgebraucht – der sogenannte Earth Overshot Day ist erreicht (Global Footprint Network, 2025), wir leben also von da an bis zum Jahresende auf Kredit. Übrigens wurde dieser Tag in der Schweiz bereits am 7. Mai 2025 erreicht. Ab diesem Datum übersteigt der Ressourcenverbrauch der Schweizer Bevölkerung die national verfügbare Biokapazität¹ (ebd.)

Diese Tatsache nehmen wir alljährlich als Medienmitteilung zur Kenntnis und gehen dann rasch wieder zum Alltag über. Konsequenzen für unser Handeln ergeben sich daraus kaum. Unsere Lebensweise widerspricht in vielem dem Gedanken der Nachhaltigkeit, der besagt, dass wir unsere gegenwärtigen Bedürfnisse nicht auf Kosten der künftigen Generationen befriedigen dürfen (WCED, 1987). Biodiversitätsverlust, Klimaveränderung, die Übernutzung natürlicher Ressourcen wie Wasser und Boden zeugen von einer nicht ökologischen Lebensweise. Auch in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aspekten zeigen sich ähnliche Defizite. So nimmt die Zahl der hungernden Menschen global betrachtet wieder zu, viele Staaten leben auch finanziell auf Kredit und die angehäuften Schuldenberge sollen die nächsten Generationen abtragen. Diese Tatsachen unterstreichen die Relevanz des Themas.

Grundgedanke der Nachhaltigen Entwicklung NE ist, dass globale gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Entwicklungen so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse heutiger Generationen erfüllt werden, ohne die Möglichkeiten zukünftiger Generationen zu gefährden (WCED, 1987). Die Vereinten Nationen haben 2015 als Antwort auf bestehende Ungleichgewichte die in Abbildung 1 dargestellten 17 Sustainable Development Goals SDGs – auch Ziele für Nachhaltige Entwicklung genannt – als Teil der Agenda 2030 verabschiedet (EDA, 2025). Die Ziele gliedern sich in die Bereiche Menschenwürde, Gesundheit und Wohlergehen, Bildung und Arbeitswelt, Umwelt, Gerechtigkeit und Wohlstand.

¹ Biologisch produktive Land- und Wasserfläche, die benötigt wird, um den Ressourcenverbrauch und die Abfallproduktion der Bevölkerung zu decken.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Abb. 1: Ziele für Nachhaltige Entwicklung (UNRIC, 2025)

Nachhaltigkeit wird im Zusammenhang mit den SDGs umfassend und sehr konkret verstanden. So steht zum Beispiel das SDG 4 für *hochwertige Bildung* und hat die Bedeutung, dass alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status Zugang zu einer inklusiven, gleichberechtigten und qualitativ hochwertigen Bildung haben sollen. In unserem Alltag verwenden wir den Begriff Nachhaltigkeit allerdings in sehr unterschiedlichen Kontexten (von nachhaltiger Kapitalanlage bis zu nachhaltigen Lernprozessen). Die inflationäre Verwendung des Begriffs zeigt uns, wie ungenau und unbestimmt unsere Vorstellung von dem ist, was Nachhaltigkeit alles umfassen und bewirken soll (Bietenhard, Brönimann & Schnüriger, 2025). Dass Nachhaltigkeit für viele Menschen schwer fassbar bleibt, zeigen die Ergebnisse verschiedener Befragungen. So werden Themen wie Klimawandel und Ressourcenknappheit in der Schweizer Bevölkerung als relevant betrachtet (SRE, 2023), doch die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass Ziele einer NE (z. B. die SDGs) bei der Bevölkerung nur wenig oder gar nicht bekannt sind. Weniger als die Hälfte der Befragten kennen die SDGs (Polarstern, 2020). Bei konkreten Massnahmen, die zu einer nachhaltigeren Lebensweise beitragen könnten, stossen vor allem *weiche* Massnahmen auf eine hohe Akzeptanz (Sensibilisierungskampagnen, Massnahmen im Bildungsbereich), resp. die einem einen persönlichen Vorteil verschaffen (z. B. verlängerte Garantiefrieten bei Elektrogeräten), nicht aber Massnahmen, «die direkt im Alltag spürbar sind und Verhaltensänderungen erzwingen, oder Mehrkosten verursachen» (SES, 2024), wie etwa bei einem Verbot von Kurzstreckenflügen.

In einer repräsentativen Befragung (Jim & Jim, 2024) von jungen Schweizer:innen wurde die Perspektive junger Menschen auf die Bedeutsamkeit von NE sichtbar. Für zwei Drittel der 11- bis 30-Jährigen ist das Thema Nachhaltigkeit wichtig, eine Mehrheit der Personen macht sich aber nicht bewusst Gedanken darüber, wie sie ihr Leben ökologisch nachhaltiger gestalten können und sehen

sich zudem nicht dazu verpflichtet, aktiv nachhaltige Entscheidungen zu treffen (ebd.). Wie das Beispiel Klimabewegung gezeigt hat, sind trotzdem viele junge Menschen bereit, für Klimaangelegenheiten auf die Strasse zu gehen und zivilen Ungehorsam zu leisten. Berufslernende waren allerdings in dieser Bewegung nur wenige, meist städtische Vertreter (Zweifel, 2020). Jugendliche interessieren sich auch für gesundheitliche und soziale Aspekte der NE. So wird zum Beispiel psychische Gesundheit als bedeutsam für eine zukunftsfähige Lebensweise betrachtet (Jim & Jim, 2024). Es lohnt sich also, auch diese Thematik im Unterricht der Berufsmaturität BM aufzugreifen.

«In meinem Englischunterricht thematisiere ich *Mental Health* beispielsweise in den Units *Career* und *Health*. Die Lernenden reflektieren dabei ihre eigenen Belastungsfaktoren, diskutieren über Stressbewältigungsstrategien und lernen mögliche Anlaufstellen kennen. Je nach Ausrichtung passe ich mich aber den Fragen und Bedürfnissen der Lernenden an. Mit meiner Klasse der Ausrichtung *Gesundheit und Soziales* habe ich beispielsweise angeschaut, wie sich *Anxiety* bei Klient:innen konkret zeigt und welche Auswirkungen dies auf das Pflegepersonal haben kann.»



Julia Stucki, BM-Lehrperson

Lernende verbinden Nachhaltigkeit vor allem mit ihrem privaten Verhalten und erkennen oft erst in der Berufsbildung, dass sie auch im Arbeitskontext wirksam handeln können und sollen (Duemmler, Widmer & Delanoë, 2025). Heutige Lernende werden einen grossen Teil ihrer Berufskarriere in der gesellschaftlichen Transformationsphase des Klimaschutzes und der Nachhaltigkeit verbringen. Sie werden sich während ihrer Berufskarrieren noch länger mit den ökologischen Folgeproblemen des Klimawandels beschäftigen müssen. Gerade dieser Zukunftshorizont legt es nahe, den Berufslernenden im Betrieb, aber auch in der Berufsbildung als Ganzes mehr Spielräume zu verschaffen (Gonon, 2023).

Viele Berufe (z. B. im Bereich Gebäudehülle, Gebäudetechnik) sind daran, sich zu reformieren und sich dabei auch an den Zielen der Dekarbonisierung der Wirtschaft und Gesellschaft zu orientieren (die Schweiz soll gemäss dem Klima- und Innovationsgesetz KIG bis 2050 ihre Treibhausgasemissionen auf Netto Null absenken). So müssen Gebäudetechnikplaner:innen in der Lage sein «Massnahmen zur Steigerung der Material- und Energieeffizienz und zur Erhöhung der Kreislauffähigkeit» zu beschreiben (Suissetec, 2025). Dekarbonisierung, Klimaschutz und Nachhaltigkeit verändern die Realität vieler Schweizer Firmen also bereits heute, Unternehmen verfolgen Ziele zur Reduktion ihrer eigenen Umweltauswirkungen (z. B. Transport- und Logistikunternehmen) und/oder tragen als Unternehmen dazu bei, dass solche Ziele erreicht werden können (z. B. Bau- und Gebäudetechnikfirmen). Aspekte zur NE werden mittlerweile in praktisch allen Berufen und ihren Bildungsplänen BiPla thematisiert. Damit die Unternehmen diese Massnahmen erfolgreich umsetzen können, benötigen sie gut ausgebildete Fachkräfte (Kaspar, 2023). Eine konkrete, handlungs- und lösungsorientierte Herangehensweise zur Reduktion der Treibhausgasemissionen fördert das praktische Wissen für eine nachhaltige Entwicklung und stärkt die dabei erfahrbare Selbstwirksamkeit (Duemmler, Widmer & Delanoë, 2025).



«Ich finde, wir haben in unserer Gesellschaft viele Fortschritte gemacht, auch wir Jugendliche. Wir haben einen hohen Lebensstandard, müssen uns um wenig sorgen. Aber natürlich müssen wir uns die Frage stellen: Wie erhalten wir diesen Lebensstandard für unsere und die Generationen, die jetzt nachkommen? Mit all den Herausforderungen, die anstehen, ich denke hier an knappe Ressourcen und den Klimawandel. Hier bieten sich gleichzeitig auch neue berufliche Perspektiven, irgendjemand muss all die Massnahmen schliesslich auch umsetzen!»

Christoph, 23 Jahre, BM2-Lernender der Ausrichtung Wirtschaft & Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

12.2 Nachhaltigkeit in der BM

BM-Lernende, die das schweizerische Bildungssystem durchlaufen, haben sich in der obligatorischen Schule bereits verschiedentlich mit NE beschäftigt, sie haben also eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE erfahren. Zum besseren Verständnis hier eine Unterscheidung der beiden Begriffe:

BNE will Menschen befähigen, informierte, verantwortungsvolle und zukunftsorientierte Entscheidungen zu treffen und dabei ihr Denken und Handeln in ihrem Alltag, Beruf und in der Gesellschaft nach Zielen einer Nachhaltigen Entwicklung auszurichten (éducation21, 2025).

Kurz: NE ist das gesellschaftliche Ziel und BNE ist das pädagogische Mittel, um dieses durch Kompetenzaufbau zu erreichen.

In der Volksschule bildet BNE eine zentrale Leitidee des Lehrplans 21, wird aber nicht als separates Fach, sondern als Querschnittsthema umgesetzt. BNE-Kompetenzen finden sich in verschiedenen Fachbereichen von Natur, Mensch, Gesellschaft NMG² als fächerübergreifende Themen wie globale Entwicklung und Frieden oder Politik, Demokratie und Menschenrechte wieder (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016).

In der beruflichen Grundbildung besuchen Lernende ohne BM das Fach Allgemeinbildung ABU (siehe Beitrag 1). Auch hier wird Nachhaltigkeit als bildungszielübergreifendes Prinzip interpretiert, das vernetztes Denken, ethische Reflexion und verantwortungsvolles Handeln fördern soll (SBFI, 2025a). Eine Untersuchung der PH Luzern zeigt, dass Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung versuchen, BNE im Unterricht zu thematisieren. «Sie geben aber auch an, dabei mehr von individuellem Interesse getrieben zu sein als vom Schullehrplan» (Sportelli et al., 2020).

In der BM können wir also davon ausgehen, dass die Lernenden bereits über BNE-Kompetenzen verfügen sollten oder sich zumindest mit NE auseinanderge-

² Im Zyklus 1 und 2 (Primarstufe) ist NMG ein Fachbereich. Im Zyklus 3 wird NMG in vier Fachbereiche aufgeteilt: Natur und Technik NT; Räume, Zeiten, Gesellschaften RZG; Wirtschaft, Arbeit, Haushalt WAH; Ethik, Religionen, Gemeinschaft ERG (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016).

setzt haben. Wir können zudem davon ausgehen, dass Lernende je nach zu erlernendem Beruf auch im Betrieb und in der Berufskunde mit NE-Themen konfrontiert werden. Die Erfahrungen aus ihren Arbeitsplätzen werden jedoch höchst unterschiedlich ausfallen. Die Bedeutung, die einzelne Firmen der Nachhaltigkeit beimessen und diese in ihrem Geschäftsalltag umsetzen, variiert stark. Folgende Aussage stammt aus dem Fazit einer Nachhaltigkeitseinschätzung von BM2-Lernenden zum eigenen Arbeitgeber anlässlich eines Unterrichtsprojekts im Fach Technik und Umwelt.

«Mein Arbeitgeber [eine mittelgrosse international tätige Firma im Bereich Lebensmittelverarbeitung] hat viele Produktionsschritte bezüglich Energie- und Materialverbrauch bereits optimiert. Mir scheint, was möglich ist, wird auch umgesetzt. ... Als *Friendly Work Space* zertifiziertes Unternehmen bietet die Firma ihren Mitarbeitenden einiges. Ich arbeite z. B. mit einem flexiblen Gleitzeitmodell. ... Ich finde es beeindruckend, dass aus einem kleinen Familienbetrieb innerhalb von 100 Jahren eine international bekannte Firma geworden ist. Dieses langfristige Denken ist für mich ein wichtiger Hinweis für wirtschaftliche Nachhaltigkeit.»



Mirjam, 24 Jahre, BM2-Lernende der Ausrichtung Wirtschaft & Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Am Arbeitsplatz wird Nachhaltigkeit für die Lernenden direkt erfahrbar. Hier erleben sie Widersprüche und Zielkonflikte von NE hautnah. Hier zeigt sich die Wirksamkeit (oder eben Nichtwirksamkeit) von umgesetzten Massnahmen. Zielkonflikte werden von den Lernenden durchaus erkannt und kritisch reflektiert, wie die gleiche Lernende in ihrer Einschätzung beschreibt:

«Im gelebten Arbeitsalltag sehe ich noch Steigerungspotenzial. In den Büros wird immer noch viel gedruckt, Dokumente werden abgelegt und es entsteht viel Papierabfall, weil noch nicht alle Prozesse digitalisiert sind, gerade zwischen den Bereichen Büro und der Produktion. Auch die Gratisparkplätze, die den Mitarbeitenden angeboten werden, sind für mich eher fragwürdig. Jede und jeder fährt mit seinem eigenen Auto zur Arbeit, man könnte doch z. B. Fahrgemeinschaften initiieren und fördern.»



Mirjam, 24 Jahre, BM2-Lernende der Ausrichtung Wirtschaft & Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Es liegt also auf der Hand, den Erfahrungshorizont der Lernenden zu NE im Unterricht zu nutzen. Durch diese reflektierte Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit wird nicht nur das Bewusstsein für die Thematik gefördert, die Diskussion mit gesellschaftlichen Kontroversen kann auch dazu beitragen, dass die Jugendlichen sich aktiv für mehr Nachhaltigkeit engagieren können (Duemmler, Widmer & Delanoë, 2025).

Im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität RLP BM wird im Abschnitt zu den Zielen der BM darauf hingewiesen, dass die Berufsmaturität Lernende dazu be-

fähigen soll, «über ihre beruflichen Tätigkeiten und Erfahrungen im Kontext von Natur und Gesellschaft nachzudenken» (SBFI, 2025b, S. 6) und «Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Kultur, der Technik und der Natur wahrzunehmen» (ebd.). Damit wird auf das Spannungsfeld hingewiesen, in dem sich der gesellschaftspolitische, aber auch bildungspolitische Nachhaltigkeitsdiskurs bewegt. Zielkonflikte zwischen wirtschaftlich verantwortbarem, sozial verträglichem und ökologisch vertretbarem Handeln gilt es auch mit BM-Lernenden zu erkennen und sich damit auseinanderzusetzen.

Im RLP BM werden vielfältige nachhaltigkeitsbezogene Bildungsziele und Kompetenzen beschrieben, dies gilt insbesondere für die ausrichtungsspezifischen Teile. Tabelle 1 gibt eine Übersicht dieser Ziel- und Kompetenzbeschreibungen.

Bereich / Fach	Allgemeine Bildungsziele	Überfachliche Kompetenzen	Lerngebiete und fachliche Kompetenzen
Grundlagenbereich			
Für die Grundlagenfächer erste und zweite Landessprache, Englisch sowie Mathematik finden sich keine expliziten Ziel- und Kompetenzbeschreibungen zu nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten.			
Ausrichtung / Schwerpunktbereich			
TALS Naturwissenschaften	Förderung von Neugier für Naturphänomene, umweltbewusstes Verhalten, Verstehen der Beziehungen zwischen Mensch und Natur, Reflexion über nachhaltige Entwicklung	Ethische Fragen zum Verhältnis von Experimentalwissenschaften, Mensch und Umwelt diskutieren, sich mit gesellschaftlichen und ökologischen Fragen auseinandersetzen und dabei nachhaltigkeitsorientierte Lösungen skizzieren	Biologie: Ökologie, biologische Vielfalt, Nachhaltigkeit an Beispielen diskutieren Chemie: Stoffkreisläufe, Energieumwandlungen, Nachhaltigkeit erläutern Physik: Naturgesetze, Technologie und Umwelt anhand des Beispiels Energienutzung diskutieren
W&D (Typ Wirtschaft) Wirtschaft und Recht	Verständnis für wirtschaftliche, rechtliche, ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge; kritisches Denken zu globalen Prozessen	Wirtschaftliche, soziale, rechtliche und ökologische Zusammenhänge reflektieren, verantwortungsvoll mit begrenzten Ressourcen umgehen, nachhaltige Zukunftsperspektiven entwerfen, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen aufmerksam verfolgen	Nachhaltiges Unternehmens-Umwelt-Modell kennen, Zielkonflikte zwischen Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft beschreiben, Corporate Social Responsibility kennen, Lenkungsinstrumente für ein nachhaltiges Wirtschaften und BIP-Alternativen kennen
GESO (Typ Soziale Arbeit) Sozialwissenschaften	Verständnis sozialer Strukturen, Normen und Werte; Bewusstsein für sozialen Wandel und gesellschaftliche Verantwortung	Reflexion eigener Werte; Umgang mit gesellschaftlichen Fragen; Entwicklung gemeinsamer Zukunftsvorstellungen	Analyse sozialer Rollen, Institutionen, sozialer Ungleichheit und Herausforderungen (Demografie, Digitalisierung)

Bereich / Fach	Allgemeine Bildungsziele	Überfachliche Kompetenzen	Lerngebiete und fachliche Kompetenzen
Ergänzungsbereich			
Technik und Umwelt	Verständnis der Vernetzung von Mensch, Technik und Umwelt; Sensibilisierung für nachhaltige Ressourcennutzung	Problemlösungsorientiertes Denken, systemisches Verständnis, verantwortungsbewusstes Handeln.	Analyse von Ökosystemen, Umweltbereichen, Stoffflüssen, Recyclingprozessen, sozialen Auswirkungen der Ressourcennutzung, wirtschaftlicher, politischer und persönlicher Möglichkeiten der nachhaltigen Entwicklung.
Wirtschaft und Recht	Bedeutsame makro- und mikroökonomische Problemstellungen unter Einbezug gesellschaftlicher, ökologischer und technischer Entwicklungen verstehen	Umgang mit beschränkten Ressourcen bezogen auf aktuelle Beispiele reflektieren, wesentliche Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Gegebenheiten beschreiben	Handeln nach ökonomischen und ökologischen Prinzipien aufgrund der Beschränktheit der Ressourcen
Geschichte und Politik	Wichtige wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen verstehen	Empathie für Menschen verschiedener sozialer, kultureller und geografischer Herkunft entwickeln; die Bedeutung der Menschenrechte für das Zusammenleben verstehen. Sich mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung im globalen Rahmen auseinandersetzen; Vorstellungen über die Gestaltung der Zukunft entwickeln	Historische und aktuelle Bezüge zu gesellschaftlich politischen Themen und Inhalten in Bezug auf nachhaltige Entwicklung herstellen können

Tab. 1: Nachhaltigkeitsbezogene Inhalte der einzelnen Bereiche und Fächer gemäss RLP BM

Ein allumfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit kann im Prinzip nur durch Verbindung mit NE-Inhalten der Ergänzungsfachbereiche (Wirtschaft und Recht, Technik und Umwelt sowie Geschichte und Politik) gelingen. So werden sich zum Beispiel Lernende der Ausrichtung GESO (Typ soziale Arbeit) sowohl im Schwerpunktbereich als auch im Ergänzungsbereich mit NE-Fragen aus allen drei Zieldimensionen (Umwelt, Gesellschaft, Wirtschaft) beschäftigen können (SBFI, 2025b). Ein kaum ganzheitliches Verständnis für Nachhaltigkeit können hingegen GESO-Lernende des Typs Gesundheit erwerben, hier fehlen Kompetenzbeschreibungen im Schwerpunktbereich gänzlich. Zudem wird bei diesem Typ auch kein Ergänzungsfach Technik und Umwelt angeboten (ebd).

Diese zum Teil nur punktuellen Einblicke in die Konzepte einer Nachhaltigen Entwicklung können mit den Gefässen des Interdisziplinären Arbeitens ergänzt und weiterentwickelt werden (siehe Beitrag 11). BNE ist per se interdisziplinär, weil sie komplexe, gesellschaftliche Probleme wie den Klimawandel oder soziale Ungleichheiten nicht isoliert betrachtet, sondern einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, der Perspektiven aus vielen Fachbereichen integriert. Um nachhaltige Entwicklung zu verstehen und zu gestalten, braucht es Wissen und Fähigkeiten

aus unterschiedlichen Fächern wie Biologie, Soziologie, Wirtschaft, Politik und Ethik (Schlieszus, Ruckelshaus & Siegmund, 2022). BNE befasst sich mit dem Zusammenspiel dieser Bereiche und fördert so das Verständnis für übergreifende Zusammenhänge, wie zum Beispiel die Auswirkungen des Tourismus auf die Umwelt im Verhältnis zu den wirtschaftlichen Vorteilen und möglichen sozialen Nachteilen für die betroffenen Orte, Regionen und Länder.

Bei der Umsetzung des interdisziplinären Unterrichts organisieren einige BM-Schulen auch Projektwochen zum Themenfokus Nachhaltige Entwicklung, organisieren Exkursionen und andere stark auf die Förderung des erlebnisorientierten Lernens setzende Unterrichtsformate. Diese intensive und konzentrierte Auseinandersetzung erlaubt den Lernenden, tiefer und vernetzter in die Thematik einzutauchen, als dies in regulären Unterrichtsgefäßen mit ihren eng getakteten Unterrichtsblöcken möglich wäre. Zudem kann durch das projektartige Arbeiten der eigene Erfahrungshorizont der Lernenden erweitert werden.



«Die BM war in vielen Aspekten eine gute Vorbereitung für mein Studium, viele Dinge, die ich gelernt habe, treffe ich im Studium wieder an, so auch Konzepte des nachhaltigen Wirtschaftens. Damit haben wir uns bereits in der BM vertieft auseinandergesetzt. Wir haben mit einem betrieblichen Nachhaltigkeitsreporting beschäftigt und zwei Betriebe angeschaut, die ihre wirtschaftlichen Tätigkeiten nach diesen Prinzipien ausrichten. Das hat mir die Augen für die Wichtigkeit des Themas geöffnet. Ich möchte mich deshalb nach meinem Bachelorstudium in Betriebsökonomie auf Nachhaltigkeitsmanagement fokussieren.»

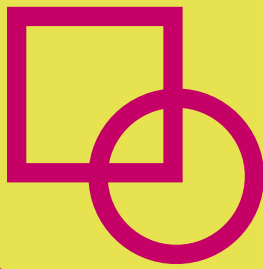
Emre, FH-Student Betriebsökonomie, 2. Studienjahr

Auch im BM-Unterricht sollen die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses³ gelten, die besagen, dass alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers bleiben soll. Es sollte also nicht darum gehen, die Lernenden für die Sache der Nachhaltigkeit zu instrumentalisieren und sie dadurch an der «Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern» (BPB, 2011). Ziel von BNE sollte demnach in der Befähigung zur «selbstbestimmten Reflexion eigener Handlungsentscheidungen, nicht jedoch in der Erziehung zu einem von aussen gegebenen Verhalten» liegen (Barth, 2021, S. 38).

3 Der Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zusammen mit Politikdidaktikern unterschiedlicher parteipolitischer oder konfessioneller Herkunft, die im Herbst 1976 stattfand.

Literatur

- ▶ Barth, M. (2021). Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: T. Schmohl & T. Phillip (Hrsg.). Handbuch Transdisziplinäre Didaktik (S. 35–44). Bielefeld: transcript.
- ▶ Bietenhard, S. Brönniman, C. & Schnüriger, H. (2024). Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bern hep.
- ▶ BPB, Bundeszentrale für politische Bildung (2011). Beutelsbacher Konsens. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [24.07.2025].
- ▶ Duemmler, K., Widmer, L. & Delanoë, A. (2025). Wie Lernende Nachhaltigkeit im Beruf erleben. *Skilled*, 2/25, 22–23.
- ▶ Éducation21, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) | Das Portal (2025). BNE kurz erklärt. Verfügbar unter: <https://www.education21.ch/de/bne-kurz-erklart> [31.07.2025].
- ▶ EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2025). Agenda 2030. Verfügbar unter: <https://www.agenda-2030.eda.admin.ch/de> [24.11.25].
- ▶ Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen (2016). Lehrplan 21. Verfügbar unter: <https://v-fe.lehrplan.ch> [31.07.2025].
- ▶ Global Footprint Network (2025). Country Overshoot Days 2025. Verfügbar unter: <https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/country-overshoot-days/> [24.07.2025].
- ▶ Gonon, P. (2023). Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung. Bern: hep.
- ▶ Jim & Jim (2024). Hyper. Junge Schweizer:innen 2024. Trends, Werte und Einblicke in die Zukunft. Zürich: Jim&Jim.
- ▶ Kaspar, M. (2023). Berufswahl im Zeichen der Nachhaltigkeit. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 8(13).
- ▶ Polarstern (2020). Studie zu SDGs: So (un-)bekannt sind die UN-Nachhaltigkeitsziele. Verfügbar unter: <https://polarstern.ch/blog/studie-zu-sdgs-so-un-bekannt-sind-die-un-nachhaltigkeitsziele/> [27.07.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025a). Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025b). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ Schlieszus, A-K., Ruckelshaus, T. & Siegmund A. (2022). Interdisziplinäres Arbeiten in Hochschulweiterbildungen im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2(22), 22–28.
- ▶ SES Schweizerische Energiestiftung (2024). Suffizienz eher ja – Verzichten nein, danke. *Energie & Umwelt* 03/2024. Verfügbar unter: <https://energiestiftung.ch/fokus-suffizienz-eher-ja-verzichten-nein-danke> [28.07.2025].
- ▶ Sportelli, D., Catani, F., Aschwanden, I., Arnet, M. & Henzi, T. (2020). BNE an Berufsfachschulen. Stand der Integration von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Lehrplänen der Berufsfachschulen und deren Umsetzung im Allgemeinbildenden Unterricht im Kanton Zürich. Luzern: PHLU.
- ▶ SRF (2023). Umfrage zum Befinden: Die Schweiz: Eine heile Welt mit Rissen. Verfügbar unter: <https://www.srf.ch/news/schweiz/umfrage-zum-befinden-die-schweiz-eine-heile-welt-mit-rissen> [29.07.2025].
- ▶ Suissetec (2025). Bildungsplan für die Berufe mit EFZ im Berufsfeld «Gebäudetechnikplanung». Verfügbar unter: https://suissetec.ch/files/PDFs/News/2023/Bildungsplan_gtp_D_final.pdf [10.11.2025].
- ▶ UNRIC, Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen (2025). Ziele für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://unric.org/de/17ziele/> [27.11.2025].
- ▶ WCED, World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: University Press.
- ▶ Zweifel, P. (2020). Lehrlinge gibt es in der Klimabewegung kaum. Zürich: Tages-Anzeiger.



13 Kollaboration zwischen der Berufsmaturität und der Berufswelt¹

Chiara Piccini und Francesco Galetta

¹ Übersetzt aus dem Italienischen.

13 Kollaboration zwischen der Berufsmaturität und der Berufswelt

Dieser Beitrag untersucht die Kollaboration zwischen unterschiedlichen Lernorten der Berufsbildung mit speziellem Fokus auf die Berufsmaturität BM unter drei Perspektiven: didaktische Implikationen, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen und organisatorische Rahmenbedingungen. Neben Gründen und Modalitäten der Zusammenarbeit wird der Nutzen von Kooperationen für die Ausbildungsqualität diskutiert. Dabei stehen didaktische Prozesse, Brücken zwischen der BM und dem Arbeitskontext sowie die veränderte Rolle der Lehrperson im Zentrum. Im Anschluss werden zwei konkrete Kollaborationsprojekte vorgestellt. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der beteiligten Akteure und Formen der Zusammenarbeit. Die Beispiele zeigen, wie Unterricht von der Verknüpfung mit relevanten Arbeitskontexten profitiert und welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen. Zugleich werden organisatorische Voraussetzungen, mögliche Hürden und Aspekte für die Nachhaltigkeit von Kooperationen aufgezeigt.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Lehrpersonen können Berührungspunkte zwischen dem eigenen Fach und dem beruflichen Kontext der Klasse identifizieren, indem sie das Gespräch mit schulinternen oder externen Akteuren suchen.
- Der eigene berufliche Hintergrund ist eine reichhaltige Ressource und kann die Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld der Lernenden erleichtern. Aber auch unabhängig von einem persönlichen Bezug können Lehrpersonen durch die Erkundung neuer Kontexte ihre Projekt- und Beziehungskompetenzen nutzen und ausbauen.
- Lehrpersonen können innerhalb der Schule verfügbare Ressourcen, mögliche Entlastungen, den formativen Nutzen und den notwendigen Abstimmungsgrad berücksichtigen, um die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit zu beurteilen.
- Durch die Schaffung wiederverwendbarer Ressourcen können gemeinsam mit externen Partnern Materialien oder Situationen ausgearbeitet werden, die anschliessend in verschiedener Form im Unterricht verwendet werden können.
- Es lohnt sich, Übertragbarkeit zu planen. Auch wenn im Rahmen eines Projekts ein nicht unmittelbar wiederholbarer Auftrag bearbeitet wird, können die erarbeiteten Instrumente (z. B. Raster zur Durchführung des Projekts, didaktische Werkzeuge, Überwachungstools) mit geringen Anpassungen für ähnliche Projekte wiederverwendet werden.

13.1 Kollaboration und Didaktik

In der Berufsbildungsdidaktik steht die Beziehung zwischen Schule und Arbeitswelt im Fokus, d. h. die Beziehung zwischen den im Unterricht behandelten Inhalten und der Relevanz für den Berufsalltag. Diese Beziehung nimmt einen derart hohen Stellenwert ein, dass Lehrpersonen nicht nur angehalten sind, gezielte, praxisorientierte Inhalte im Unterricht zu behandeln, sondern – wo möglich und sinnvoll – mit anderen Lernpartnern und -orten zusammenzuarbeiten. Dabei ist zu beachten, dass die Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche des SBF (2025a)² dazu anhalten, die Kooperation innerhalb des Bezugsbildungssystems zu fördern.

Das aus unserer Sicht zugrunde liegende Schlüsselkonzept in Bezug auf die Lernortkollaboration ist die didaktische Transposition³. Darunter sind Auswahl- und Aufbereitungsprozesse zu verstehen, die darauf abzielen, wissenschaftliches Wissen in lehrbare Inhalte umzuwandeln (Chevallard, 1985; Chevallard, 1994). Im Auswahlprozess spielen soziale Bezugspraktiken eine Rolle, welche die wahrgenommene Relevanz im Hinblick auf bildungsbezogene und gesellschaftliche Ziele beeinflussen (Develay, 1992, Martinand, 1985). Diese werden auch vom Arbeitsmarkt diktiert. Der Aufbereitungsprozess von Lerninhalten ist geprägt von der ständigen Suche nach der richtigen Balance zwischen akademischem Wissen und den tatsächlich unterrichteten Inhalten. Daraus hervor gehen Lerninstrumente, d. h. Unterrichtsgegenstände, die auf das Bezugswissen verweisen, dabei jedoch komplexe Elemente ausklammern, die das Verständnis erschweren würden (Damiano, 1993). Lerninstrumente sind wirksamer, wenn sie in die Lebensrealität der Lernenden eingebettet sind (siehe Beitrag 9).

An der Berufsmaturität BM haben hierbei sicherlich die Berufswelt und berufliches Wissen eine hohe Relevanz. Während der Auswahlprozess hauptsächlich bereits beim Aufstellen des Rahmenlehrplans und der Schullehrpläne erfolgt, fällt der Transpositionsprozess grösstenteils in den Kompetenzbereich der Lehrpersonen, die für ihren Unterricht verantwortlich sind. Es liegt daher nahe, dass die Zusammenarbeit zwischen BM-Lehrpersonen und bedeutsamen Akteuren aus dem Bezugskontext einen hohen Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben.

Durch die Verwendung von Lerninstrumenten (z. B. Situationen, Fälle, Probleme) wird fachliches Wissen mit dem beruflichen Kontext verknüpft. Durch diese didaktische Transposition wird wissenschaftliches Wissen so aufbereitet, dass es im Unterricht vermittelt werden kann. Dabei verändert sich auch die Art des Lehrens: Statt reiner Wissensvermittlung rückt die Anwendung in den Vordergrund, sodass das Wissen in konkrete Kontexte eingebettet und damit als Unterrichtsstoff nachvollziehbar wird.

2 Die Rahmenlehrpläne beschreiben, welche Kompetenzen Personen entwickeln sollen, die in der Berufsbildung Lernende ausbilden, unterrichten und Lernprozesse gestalten.

3 «Das Konzept der didaktischen Transposition bedeutet den Übergang vom (Gelehrten-Wissen) zu unterrichtetem Wissen und beschreibt genauer die Veränderungen, die das Wissen bei diesem Prozeß durchmacht. In einer sehr allgemeinen Formulierung könnte man als zentrale Fragestellung angeben: Wie kommt das Wissen in die Schule und in die Köpfe der Lernenden, und welche Veränderungen macht es dabei durch?» (Strässler, 1992, S. 231–232).

In diesem Zusammenhang zählen Fallanalysen, Rollenspiele und andere Simulationen sowie die Projektarbeit zu den häufigsten Lehrstrategien. Diese Methoden fördern den aktiven und situationsbezogenen Aufbau von Wissen und die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Berufspersonen. Die projektbezogene Didaktik erfordert normalerweise längere Bearbeitungszeiten, die ständige Interaktion mit dem realen Kontext und eine gemeinsame Planung der involvierten Fachbereiche. Im Rahmen dieser Strategien kann gemeinsam über die erwartete Leistung, Bedingungen für ihre Erreichung und Instrumente zur Beurteilung der Leistung nachgedacht werden. In der Berufsbildung lassen sich die genannten Methoden in die Situationsdidaktik integrieren.⁴

Unsere Überlegungen zum Konzept der didaktischen Transposition haben gezeigt, dass bestimmte Lehrmethoden besonders gut für einen kollaborativen Ansatz geeignet sind, an dem nicht nur Lehrpersonen, sondern potenziell auch andere Akteure wie betriebliche Berufsbildende, Workshop-Leitende oder externe Expert:innen beteiligt sein können – in jeweils unterschiedlichen Rollen, aber immer im Sinne der im Rahmenlehrplan formulierten Ziele. Die Kollaboration erstreckt sich somit auf die gesamte Dimension der Ausbildung und wird zu einem Impulsgeber für bedeutungsvolles und situationsbezogenes Lernen, das sich am Berufsleben der Lernenden orientiert. Neben Auswirkungen auf das Lernen geht die Kollaboration mit Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung für Lehrpersonen einher.

13.2 Kollaboration und Lehrberuf

In allen Berufen – auch im Lehrberuf – wird die Fähigkeit, Kontextbedingungen zu lesen und mit ihnen zu interagieren, zunehmend als entscheidende Komponente der Kompetenz in Bezug auf Situationen und Beziehungen angesehen (Le Boterf, 1994; Le Boterf, 2006). Dies führt unweigerlich zu einer Veränderung der Rolle der Lehrperson, von einem individualistischen, fast ausschliesslich auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichteten Ansatz hin zu einem kollaborativen Ansatz, der auf Projekten und der Erarbeitung von Inhalten und Lehrmethoden im Austausch mit anderen schulinternen und externen Fachpersonen beruht (Birbes, 2018).

In theoretischen Überlegungen zum Lehrberuf, aber auch in der Bildungspolitik und bei der Organisation von Bildungseinrichtungen nimmt die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen eine immer zentralere Rolle ein (Schleicher, 2016; Gibert 2018). Die Zusammenarbeit wird aktiv gefördert, um einerseits die Entwicklung des Lehrberufs zu unterstützen und andererseits das Lernniveau der Lernenden zu verbessern und zu stärken. Dazu muss die Kollaboration *intentional* (d. h. beruflichem Willen und Bewusstsein entspringen), auf mehrere Schultern *verteilt* (Planung, Leitung und Verantwortung sind auf alle Lehrper-

⁴ Dieser von der EHB entwickelte transversale Ansatz beruht auf realen Situationen, was im Einklang mit den Bildungsverordnungen steht. Denn diese greifen typische Handlungssituationen aus einem bestimmten Berufsfeld auf, um – im Dialog zwischen relevanten Akteuren – wichtige Kompetenzen und Ressourcen zu identifizieren (Boldrini & Wüthrich, 2022; Ghisla, 2022; Piccini, 2022).

sonen verteilt und nicht auf wenige Personen beschränkt) und *reflexiv* (die Lehrperson ist offen, Praktiken und ihr Handeln auf Grundlage der gesammelten Erfahrungen und Daten zu verändern) sein (Hattie & Zierer, 2025, Hargreaves & Fullan, 2012).

Um die 2000er-Jahre sind analog zu den britischen *Professional Learning Communities* PLC die sogenannten *Communautés d'apprentissage professionnel* CAP entstanden (siehe Dufour & Eaker, 1998). Die PLC beruhen auf folgenden drei Säulen: Fokussierung auf den Lernprozess der Lernenden, auf eine auf gemeinsame Ziele ausgerichtete Zusammenarbeit und auf gemeinsame Verantwortungsübernahme. Die Zusammenarbeit ist bei diesem Modell weder episodisch noch informell, sondern systematisch in das Schulleben eingebunden und wird durch gemeinsame Tools und eine die Umsetzung erleichternde Arbeitsorganisation unterstützt. Das Konzept des professionellen Kapitals von Hargreaves und Fullan (2012) ergänzt das Verständnis von PLC. Schulen fördern nachhaltige Entwicklung, wenn sie in Humankapital, Sozialkapital und Entscheidungskapital investieren. Produktive Zusammenarbeit geht über Aufgabenverteilung hinaus und beruht auf Zeit, einer gemeinsamen Vision und einem Klima, das kollektive Professionalität stärkt.

Das Konzept der PLC ist entstanden, um die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen innerhalb der Schule zu fördern. Für weitere Lernkontexte muss es sich noch öffnen. Dieser Aspekt ist aufgrund der Beteiligung anderer Lernorte und beruflicher Kontexte im Zusammenhang mit der künftigen Entwicklung der Lernenden in der BM besonders relevant (Piccini, 2022). Diese Offenheit wird durch den Austausch mit externen Fachkreisen und den Aufbau kollaborativer Praktiken erreicht (Akkerman & Bakker, 2011; Wenger, 2000). Vor diesem Hintergrund können die PLC als offene Räume betrachtet werden, in denen die Reflexion über Praktiken, die Identifizierung von Zielen der Zusammenarbeit und die kollektive Verantwortungsübernahme bewusst das integrierte Lernen zwischen Schule und anderen Kontexten unterstützen (Sappa, 2022).

Hargreaves und O'Connor (2018) beschreiben eine Weiterentwicklung des Kollaborationskonzepts zum *collaborative professionalism*, welcher Vertrauen und Präzision vereint. Dieses Modell zeichnet sich aus durch die Qualität des Dialogs, das Gleichgewicht zwischen formeller und informeller Zusammenarbeit und die Integration von Reflexionspraktiken in den Schulalltag. Die Autoren berichten von internationalen Erfahrungen, die zeigen, dass kollaborative Professionalität Innovation und Entwicklung fördert. Sie schlagen insbesondere vor, die Dichotomie zwischen erzwungener und spontaner Zusammenarbeit zu überwinden, da Autonomie und Vertrauen einen klaren institutionellen Rahmen erfordern, um effiziente und zufriedenstellende Praktiken zu ermöglichen (siehe Abbildung 1).

		VERTRAUEN	
		<i>Niedrig</i>	<i>Hoch</i>
PRÄZISION	<i>Hoch</i>	Erzwungene Kollegialität	Kollaborative Professionalität
	<i>Niedrig</i>	Keine Zusammenarbeit	Informelle Zusammenarbeit

Abb. 1: Die Quadranten der Zusammenarbeit, übersetzt nach Hargreaves & O'Connor (2018, S. 5)

John Hattie (2015) unterstreicht mit dem Konzept der kollaborativen Expertise die Bedeutung des systematischen Austauschs von Praktiken. Laut Hattie können Verbesserungen nicht der Initiative Einzelner überlassen werden, sondern erfordern hochkompetente Lehrpersonen, die in der Lage sind, ihre Praktiken in Abhängigkeit von den Ergebnissen der Lernenden zu beurteilen und anzupassen. Neuere Studien, u. a. von Enthoven, Dupriez und März (2024), schlagen eine dynamischere und situativere Betrachtung der Zusammenarbeit vor. Der Begriff *Paysage d'apprentissage professionnel* steht für eine Vielzahl an Wegen und Haltungen, in denen informelle Peer-Beziehungen Räume für die berufliche Entwicklung und berufliches Lernen eröffnen. Die Qualität der Kollaboration hängt dabei jedoch von Faktoren wie der Fähigkeit der Lehrpersonen zur kritischen Reflexion, ihrer Fähigkeit, gemeinsame Ziele zu definieren, und der Bereitschaft, Lehrpraktiken nach dem Austausch mit anderen Lehrpersonen anzupassen.

Insgesamt stimmen die Beiträge insofern überein, als dass sie die Kollaboration als einen wesentlichen Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen und als notwendige Voraussetzung definieren, um Effizienz und Innovation an Schulen zu gewährleisten.

13.3 Organisation der Zusammenarbeit

Um authentische, nachhaltige und beruflich relevante Kollaborationsprozesse sicherzustellen, welche nicht als zusätzliche Belastung oder persönliche Initiative wahrgenommen werden, müssen diese adäquat in die Schulstruktur integriert sein.

Die Fachliteratur (Hargreaves & Fullan, 2012; Hargreaves & O'Connor, 2018) betont, dass zur Gewährleistung einer effizienten Kollaboration zwischen Lehrpersonen strukturierte Zeit, formelle und informelle Räume für den beruflichen Austausch, institutionelle Anerkennung, kooperative Führung und eine klare

Fokussierung auf eine Lernverbesserung der Lernenden erforderlich sind. Es geht also nicht darum, die Zusammenarbeit lediglich zuzulassen, sondern sie zu planen und aktiv zu unterstützen, sodass sie ein tragendes Element der Schulorganisation wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine systematische und tiefgehende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen möglich ist, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

- Es sind regelmässige Zeiten zur Besprechung der Zusammenarbeit vorgesehen (z. B. Unterrichtsplanung, gemeinsame Reflexion, Untersuchung der Ergebnisse, formative Evaluation);
- die Schulleitung fördert eine auf beruflichem Vertrauen, Transparenz und Dialog beruhende Kultur der Zusammenarbeit;
- es besteht ein Gleichgewicht zwischen Autonomie und Struktur, um organisatorischem Chaos vorzubeugen, aber gleichzeitig zu verhindern, dass bürokratische Formalitäten kollegiales Handeln verhindern;
- die Zusammenarbeit beruht auf realen, relevanten Situationen, die mit dem Lernprozess der Lernenden, dem Wohl der Schulgemeinschaft oder Innovationen der Curricula zusammenhängen.

Davon ausgehend ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Kollaboration nicht als einfache Verwaltungs- oder Organisationsangelegenheit betrachtet wird, sondern als berufliches Werkzeug, das Peer-to-Peer-Lernen und pädagogischen Fortschritt ermöglicht. Dies erfordert stabile Rahmenbedingungen, um die Kollaboration dauerhaft zu unterstützen und vor episodischen Überlegungen zu schützen. Andernfalls könnte sie als Pflicht oder bürokratische Aufgabe verstanden werden und dadurch ihr formatives Potenzial verlieren. Laut Hargreaves und O'Connor (2018) ist es notwendig, dass Kollaborationspraktiken als bedeutsame berufliche Entscheidungen erlebt werden, die einem klar definierten, gemeinsamen Ziel dienen und von günstigen Rahmenbedingungen unterstützt werden.

13.4 Umsetzungsbeispiele

Auf den folgenden Seiten werden zwei Kollaborationsprojekte vorgestellt, welche im Rahmen des BM-Unterrichts durchgeführt wurden. Bei Ersterem handelt es sich um ein Kollaborationsprojekt im Fachbereich Mathematik (Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft). Das zweite Beispiel ist ein interdisziplinäres BM-Projekt der Fächer Französisch und Technik und Umwelt (Ausrichtung Gesundheit und Soziales).

13.4.1 Kollaboration als Mittel zur Unterstützung des Mathematikunterrichts in der BM mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft

Im Kontext der BM1 in Kombination mit einer kaufmännischen Lehre lancierte eine Lehrperson⁵ im Fach Mathematik ein Projekt, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Lehrbetrieben zu stärken. Dabei standen der Versicherungs-

⁵ Luca Rizzardo, Lehrperson für Mathematik am Centro Professionale Commerciale Bellinzona.

bereich und die Rolle der Mathematik zur Entwicklung der in diesem Gebiet erforderlichen beruflichen Kompetenz im Vordergrund.

Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • BM mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft • Fach: Mathematik
Beteiligte Akteur:innen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson im Fach Mathematik • Lernende Kaufmann/Kauffrau EFZ • Berufsbildende in Lehrbetrieb im Versicherungsbereich • Schulleitung und andere Lehrpersonen im Fach Mathematik
Ziele der Kollaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung von Lehrinhalten (Finanzmathematik) mit der betrieblichen Realität • Finanzkompetenz der Lernenden stärken • Wahrgenommene Distanz zwischen Schule und Arbeitswelt reduzieren
Pädagogischer und didaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Fallanalyse
Praktische Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch innerhalb der Schule (andere Lehrpersonen im Fach Mathematik/stellv. Schulleitung) • Individuelle Erkundung des Versicherungssektors • Kontaktaufnahme mit betrieblichem Berufsbildenden des Lehrbetriebs • Kollaborative Planung der Vorgehensweise
Nachhaltigkeitsfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Skalierbares und wiederverwendbares Projekt • Begrenzte Interdependenz zwischen Schule und Betrieb • Möglichkeit der Ausweitung auf andere Branchen (z. B. Bankenwesen, öffentliche Verwaltung)

Tab. 1: Beschreibende Elemente Beispiel 1

Den Anstoss für das Projekt gab der Hintergrund der Lehrperson, die aufgrund ihrer Berufserfahrung im Finanzsektor den Wert bestimmter konzeptioneller und operativer Instrumente in Bezug auf typische berufliche und nichtberufliche Situationen erkannt hatte. Gleichzeitig wollte die Lehrperson die Verknüpfung zwischen ihrem Fach und ausserschulischen Kontexten systematisieren.



«Neben meiner Tätigkeit als BM-Lehrperson arbeite ich nebenberuflich als unabhängiger Finanzberater. Im Rahmen des Projekts konnte ich meinen Lernenden, die in meiner beruflichen Laufbahn erworbenen Kompetenzen vermitteln, welche bis dahin in meiner Rolle als Lehrperson kaum Beachtung fanden.»

Luca Rizzardo, BM-Lehrperson für Mathematik

Aus diesem Grund trat sie in einen Dialog mit den Berufsbildenden, die am besten wissen, welche mathematischen Kompetenzen in realen beruflichen Situationen von kritischer Bedeutung sind. Daraus ergab sich ein Austausch, wodurch die Lehrperson Einblicke erhielt in Inhalte, Bewertungsmodalitäten und die Organisation der kaufmännischen Lehre im Versicherungsbereich, einschliesslich der Analyse der Rolle des Berufsbildungsverbands der Versicherungswirtschaft VBV, der die geforderten Kompetenzen definiert. Im Rahmen dieses Austauschs konnten mathematische Kompetenzen und Themen identifiziert werden, die im

Alltag von Lernenden bei Versicherungsunternehmen relevant sind. Dadurch entstand eine vertiefte Koordination zwischen Akteuren der kaufmännischen Lehre im Versicherungsbereich und der Berufsmaturitätsschule (siehe Abbildung 2).

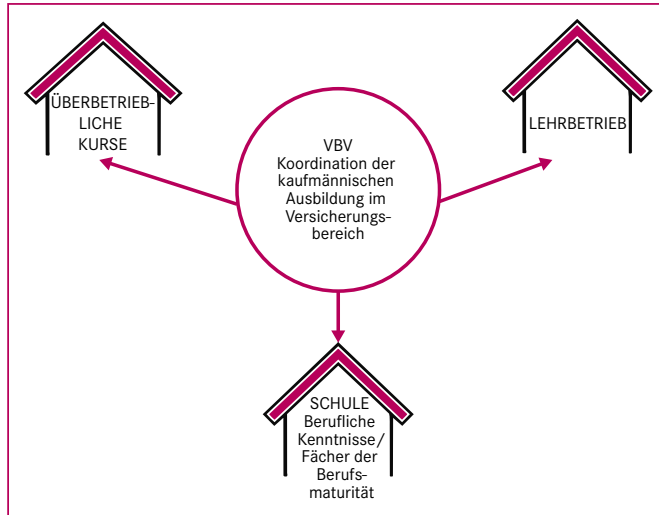


Abb. 2: Koordination der Berufsbildungsakteure im Versicherungsbereich

Nach diesem Einblick in die Praxis wurde Kontakt zu einem Berufsbildungsverantwortlichen eines der grössten privaten Versicherungsunternehmen aufgenommen. Aus dieser Zusammenarbeit ist dann ein didaktischer Ansatz zwischen BM und Lehrbetrieb entstanden, der auf der mathematischen Bearbeitung von Handlungssituationen beruht. Diese sind in Prozesseinheiten bzw. Arbeitsprozesse unterteilt, die allesamt vom Lernenden auszuführen sind (Identifizierung, Verständnis, Beschreibung und Berechnung eines Versicherungsvorschlags). Dabei sind drei Makrophasen vorgesehen:

1. Vorstellen der Handlungssituationen in der Klasse durch Berufsbildende des Lehrbetriebs;
2. praktische Tätigkeit im eigenen Lehrbetrieb (Identifizierung betrieblicher Praktiken, die mathematische Operationen erfordern);
3. Nachbesprechung in der Schule: mathematische Analyse der Fälle.

Dieser Ansatz hat den Vorteil, in zwei Richtungen skalierbar zu sein. Im Rahmen einer ersten Umsetzung erschienen Berufsbildende im Unterricht, wobei sich anschliessend Unterrichtseinheiten mit oder ohne deren direkte Beteiligung abwechselten. Als Ausgangspunkt dienten bestehende Unternehmenspräsentationen, deren Inhalte auch durch die Mathematik-Lehrperson vermittelt werden konnten. Andererseits sieht das Modell allgemeine Umsetzungsphasen vor, basierend auf dem Konzept der Prozesseinheit, und ist um die Handlungssituation herum organisiert, sodass es auf andere Geschäftsbereiche übertragbar ist. Die Kollaboration lässt sich damit auf Lehrbetriebe anderer Branchen (z. B. Bankenwesen oder öffentliche Verwaltung) ausweiten. Im Rahmen anschliessender Implementierungen könnte eine Datenbank mit Fällen angelegt werden, die

bereits kontextualisiert und aus fachlicher Sicht aufbereitet wurden und für verschiedene didaktische Anwendungen verwendet werden könnten (z. B. selbstständiges Üben durch die Lernenden oder interdisziplinäre Vertiefung).



«Berufsbezogen ist das Stichwort, mit dem ich mein Projekt zusammenfassen würde. Die rein schulische Dimension weicht einem berufsbezogenen Rahmen, wodurch die Lernenden im Unterricht mit einer anderen Haltung mitarbeiten. Unter Berücksichtigung ihrer beruflichen Rolle erarbeiteten wir Konzepte und definierten die am Arbeitsplatz zu erreichenden Ziele. Mir fällt dazu das Beispiel einer Lernenden ein, die kurz darauf mit einem potenziellen Kunden ein Vorsorge-Beratungsgespräch führen sollte. Im Unterricht konnten wir die Situation antizipieren und üben, um eine optimale Leistung der Lernenden nicht nur in Bezug auf die Präsentation, sondern insbesondere auch in Bezug auf die Zahlen und Berechnungen zu gewährleisten.»

Luca Rizzardo, BM-Lehrperson für Mathematik

Die Kollaborationserfahrung zwischen dem *Centro Professionale Commerciale Bellinzona* und dem Lehrbetrieb veranschaulicht die Synergien zwischen Schule und Betrieb bei der Identifizierung und didaktischen Aufbereitung beruflicher Fälle, die für den Betrieb relevant sind und die Anwendung von Konzepten und Instrumenten aus einem BM-Fach erfordern. Die betrieblichen Fälle sind Lerninstrumente bei der Auswahl und Aufbereitung des im Unterricht behandelten Fachwissens. Durch die Übungsmöglichkeit mit und die Begleitung durch die Mathematik-Lehrperson festigen die Lernenden die notwendigen Kompetenzen, um solche oder ähnliche Fälle am Arbeitsplatz eigenständig bearbeiten zu können. Gleichzeitig fördern die Vorstellung realer Praxisfälle im Klassenzimmer und die direkte oder indirekte Beteiligung eines Berufsbildenden Aufmerksamkeit, Beteiligungsgrad und wahrgenommene Relevanz von im Unterricht vermitteltem Fachwissen. Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, sich in einem von einer Lehrperson vorgegebenen Rahmen mit der typischen Komplexität realer Arbeitssituationen auseinanderzusetzen.

Fallstudien sind besonders gut geeignet, um die Kollaboration in der Berufsbildung zu fördern. Es werden komplexe, realistische und oft von authentischen beruflichen Problemen inspirierte Situationen aufgegriffen, bei deren Bearbeitung die Lernenden verschiedene Arten von Wissen und Fähigkeiten benötigen. Im Beispiel fungierte die Lehrperson als Brücke zwischen Schulgemeinschaft und für die Lernenden bedeutsamem beruflichem Kontext, wobei sie auf eigene Berufserfahrungen aufbaute und diese in ihre Rolle als Lehrperson integrierte.

Aus organisatorischer Sicht hat die Lehrperson in diesem Beispiel die Zusammenarbeit mit einer externen Fachperson aus eigener Initiative umgesetzt. Künftig möchte die Lehrperson jedoch solche Aktivitäten im Rahmen eines Projekts durchführen, um dadurch von ausdrücklich dafür vorgesehenen Arbeitsstunden zu profitieren.

13.4.2 Kooperation mit einer Primarschule an der BM mit Ausrichtung Gesundheit und Soziales im Rahmen einer interdisziplinären Projektarbeit IDPA

Im Rahmen der in die Vollzeit-Schulbildung zur Fachperson Betreuung mit Fachrichtung Kinder integrierten BM haben eine Lehrperson für Technik & Umwelt T & U⁶ und eine Lehrperson für Französisch als Fremdsprache⁷ gemeinsam ein didaktisches Projekt entwickelt, das die Erstellung von Material zum Erlernen der französischen Sprache und für die Umwelterziehung von Primarschulkindern im 2. Zyklus vorsieht (HarmoS V-VII).

Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • BM mit Ausrichtung Gesundheit und Soziales • Fächer: Technik & Umwelt, Fremdsprache: Französisch
Beteiligte Akteur:innen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson Technik & Umwelt • Lehrperson Französisch • Lernende der Berufsfachschule für Gesundheits- und Sozialberufe • Schulinspektorin für den Französischunterricht an Primarschulen • Schulleitung und Lehrpersonen einer Primarschule
Ziele der Kollaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Synergien zwischen dem Unterricht im Fach Technik & Umwelt und dem Französischunterricht nutzen • Synergien zwischen Fächern der Berufsmaturität und beruflichen Kenntnissen nutzen • Schulinhalte mit beruflichen Situationen verknüpfen • Entwicklung transversaler Kompetenzen fördern
Pädagogischer und didaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Projektbezogene Didaktik • Interdisziplinärer Ansatz
Praktische Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch unter Kolleginnen, die im gleichen Bildungsgang und am gleichen Berufsbildungszentrum verschiedene Fächer unterrichten • Bestandsaufnahme • Kontaktaufnahme zu externen Fachpersonen (Schulinspektorin, Schulleitung Primarschule, Lehrpersonen) • Kollaborative Planung eines Ansatzes
Nachhaltigkeitsfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Initiative als interdisziplinäres didaktisches Projekt vorgeschlagen

Tab. 2: Beschreibende Elemente Beispiel 2

Ausgangspunkt des Projekts waren die beruflichen Aufgaben, welche den Lernenden in Betreuungseinrichtungen für Kinder übertragen werden sollten, sowie die Planung und Durchführung pädagogischer Aktivitäten. Die Lehrpersonen nahmen zunächst eine Bestandsaufnahme vor und informierten sich insbesondere über die Inhalte der Lehrpläne für die Primarschule in den Bereichen Natur, Mensch, Gesellschaft NMG und Fremdsprache, für welche die Lernenden im Rahmen des interdisziplinären Projekts Lehrmaterialien entwickeln sollten. Darüber hinaus erforderte die gemeinsame Planung den Austausch mit Fachpersonen aus dem Bildungsbereich ausserhalb des Berufsbildungszentrums.

6 Stefania Pellini, Lehrperson für Technik und Umwelt an der *Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali* Giubiasco.

7 Vivian Akaoui, Lehrperson für Französisch an der *Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali* Giubiasco.

trums, darunter mit der Schulinspektorin für den Französischunterricht an den Primarschulen eines Kantonsbezirks, mit der Schulleitung und den Lehrpersonen einer Primarschule. Daraus entstand ein Projekt, das die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrpersonen verschiedener Fächer sowie wichtigen Akteuren aus dem beruflichen Kontext der Klasse hervorhebt (Abbildung 3).

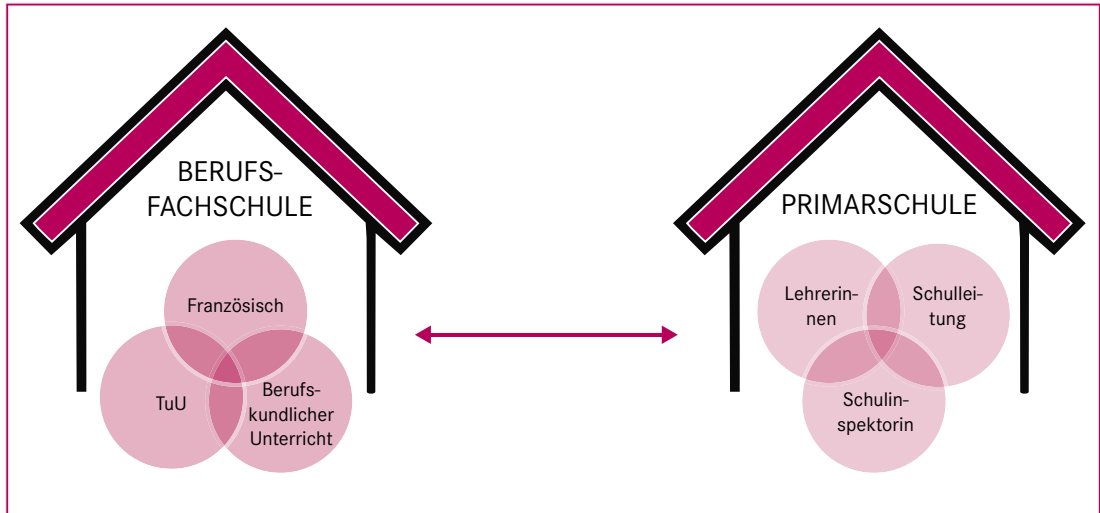


Abb. 3: Die Primarschulen als Teil des beruflichen Kontextes in der Ausbildung zur Fachperson Betreuung.



«Neben dem Lernpotenzial für die Lernenden zur Entwicklung fachlicher und transversaler Kompetenzen konnte auch ich mir neues Wissen im anderen Fach aneignen und habe gelernt, wie man zwei Welten in einem Projekt verbinden kann! Das ist auf jeden Fall etwas, das ich für künftige Projekte mit anderen Kollegen mitnehme.»

Vivian Akaoui, BM-Lehrperson für Französisch



«Wenn man seine Komfortzone verlässt und Neues ausprobiert, lernt man sich selbst besser kennen. Dabei entdeckt man neben seinen Grenzen auch Fähigkeiten, von denen man gar nicht wusste, dass sie in einem schlummern!»

Stefania Pellini, BM-Lehrperson für Technik und Umwelt

Um neben der didaktischen Effizienz des Projekts sicherzustellen, dass die Interessen der externen Partner erfüllt werden, wurden zunächst die Lernziele und erwarteten Outputs identifiziert. Darüber hinaus wurde im Vorfeld der Arbeitsprozess klar strukturiert, in dem die Lernenden begleitet werden sollten. Dabei wurde über die Phasen, die Abstimmung in beiden Fächern sowie die Betreuung und Auswertung im Rahmen des Projekts verhandelt, einschliesslich eines gemeinsamen Bewertungsrasters.

Die identifizierten Outputs waren ein Comic und ein Set, bestehend aus verschiedenen Spielen für Primarschüler:innen. Die Lernenden wurden zudem gebeten, Begleitkarten zur Unterstützung der Primarlehrpersonen zu erstellen. Dadurch konnten die Lernenden ihre Kenntnisse weiter vertiefen.

Das Projekt wurde in vier interdisziplinäre Arbeitsphasen unterteilt, die in Kleingruppen bearbeitet wurden. Anschliessend folgte eine letzte Phase in Einzelarbeit:

- **Phase 1 – Themenauswahl:** Brainstorming zur Auswahl von Umweltthemen; Organisation in Gruppen mit definierten Rollen
- **Phase 2 – Erstellung des Comics:** Erstellung eines zweisprachigen, auf realen Lebenssituationen beruhenden Comics mit fremdsprachigen Dialogen und Zeichnungen
- **Phase 3 – Sprachspiele:** Entwicklung von Lernspielen (Domino, Memory, Wortschatzkarten), um den Wortschatz in der Fremdsprache zu erweitern
- **Phase 4 – Lernkarten:** Erstellen von Lernkarten in der Erstsprache mit Hintergrundwissen und Vorschlägen für nachhaltige Verhaltensweisen
- **Phase 5 – Einzelarbeit:** Aufsatz in der Erstsprache zu einem Umweltthema und Verfassen eines Dialogs in der Fremdsprache

Das Projekt wurde als interdisziplinäre Projektarbeit IDPA gemäss den Vorgaben des RLP BM vorgeschlagen (SBFI 2025b; siehe Beitrag 11).

«In einer grossen Schule mit zwei Niederlassungen ist es logistisch nicht ganz einfach, Projekte umzusetzen, die die Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen erfordern – schon allein aufgrund der verschiedenen Stundenpläne. Wir haben die Möglichkeit eines interdisziplinären Projekts genutzt, das zwar Chancen bietet, aber gleichzeitig auch mit Einschränkungen verbunden ist.»



Stefania Pellini, BM-Lehrperson für Technik und Umwelt

Dieses Beispiel veranschaulicht eine inner- und ausserschulische Kollaboration, die einerseits die Beziehung zu örtlichen Primarschulen als beruflichen Kontext fördert, der den Lernenden nach Erwerb des EFZ als Fachperson Betreuung Einstiegsmöglichkeiten bietet, und andererseits auf tertiäre Weiterbildungsmöglichkeiten aufmerksam macht. Fachpersonen Betreuung können in der Nachmittagsbetreuung oder anderen von den Schulen organisierten Betreuungsangeboten arbeiten und dabei ihre Fähigkeiten einsetzen, das schulische Lernen der Kinder durch spielerische Aktivitäten zu fördern. Über eine Ergänzungsprüfung (siehe Beitrag 19) stehen ihnen Studiengänge offen, um Primarlehrperson zu werden. Das Projekt veranschaulicht, wie BM-Fächer berufliche Kompetenzen festigen und berufliche Situationen aufgreifen können, um die Motivation und das fachliche Interesse zu fördern (Piccini, 2022).

Die Entwicklung transversaler Kompetenzen wie Kollaborationsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Eigenständigkeit, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Problemlösung und die Fähigkeit, je nach Kommunikationssituation verschiedene Textsorten zu verfassen, wird gefördert.

Die T&U-Inhalte werden zum Gegenstand vertieften Lernens, indem die Lernenden die Inhalte auswählen und je nach Zielgruppe das Textformat und die damit verknüpften spielerischen Aktivitäten aufbereiten. Dabei vollziehen die Lernenden den Transformationsprozess von zu erwerbendem Wissen hin zu erworbenem Wissen, wodurch die Lernenden die Rolle der Lehrenden einnehmen. Auch der Fremdspracherwerb profitiert, da die Verwendung der Sprache mit für die Lernenden relevanten Inhalten und einer realen Lebenssituation verknüpft wird, in der Vokabel- und Grammatikkenntnisse mobilisiert werden müssen.

Das Beispiel zeigt ausserdem, welche Synergien durch die projektbezogene Didaktik freigesetzt werden, vor allem, wenn das Projekt mit schulinternen und -externen Akteuren geplant und umgesetzt wird. Unabhängig von der Umsetzung erfordert die projektbezogene Didaktik die gemeinsame Reflexion über Ziele, didaktische Entscheidungen und Evaluationsverfahren. Bei diesen Modellen kooperiert die Lehrperson mit anderen Lehrpersonen und dem Bildungskontext. Trotz des sicherlich hohen Aufwands können auch die beteiligten Lehrpersonen durch die Entwicklung ihrer kollaborativen Kompetenzen von dem vorgestellten Projekt profitieren.



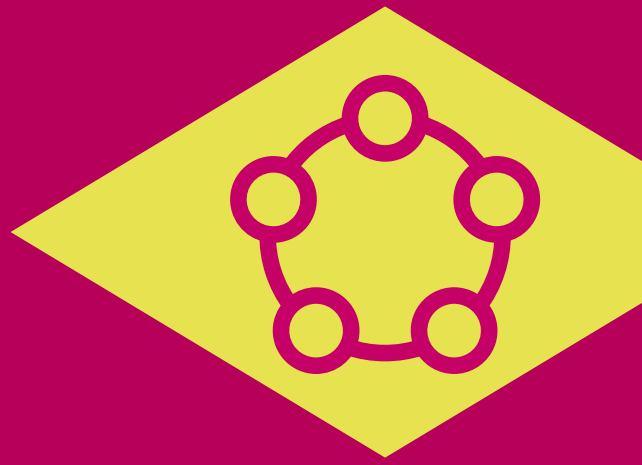
«Es war sehr motivierend, etwas ganz Neues zu machen! Ich hoffe, dass unsere Erfahrungen an unserer Schule als Vorbild dienen werden, sodass künftig auch Projekte gefördert und unterstützt werden, die von der traditionellen Ausführung des Lehrplans abweichen, solange sie kohärent sind mit den Inhalten des Lehrplans.»

Vivian Akaoui, BM-Lehrperson für Französisch

Aus organisatorischer Sicht ist die projektbezogene Didaktik mit der Einschränkung verbunden, dass sie sich meist nicht leicht übertragen lässt, vor allem bei einem authentischen Auftrag unter Beteiligung externer Partner. Die Methoden, welche die Lehrpersonen bei der Vorstellung eines Projekts in der Klasse vermitteln, können jedoch auch für anschliessende Projekte verwendet werden, die sich hinsichtlich des konkreten Auftrags unterscheiden, aber dennoch Ähnlichkeiten mit bereits bearbeiteten Projekten aufweisen können. Die Nachhaltigkeit der Initiative wird gestärkt durch die Rahmenbedingungen der Lehre in der BM, die interdisziplinäre Projekte als festen Bestandteil des Lehrplans vorsehen.

Literatur

- ▶ Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- ▶ Birbes, C. (2018). *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 191–207.
- ▶ Boldrini, E. & Wüthrich, E. (2022). Situationsdidaktik. Anwendungsgrundsätze eines vielseitigen Ansatzes. In: G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.). *Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 25–36). Bern: hep.
- ▶ Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- ▶ Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In: G. Arzac, Y. Chevallard, J. L. Martinand, A. Tiberghien & N. Balacheff (Hrsg.). *La transposition didactique à l'épreuve* (S. 135–180). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- ▶ Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Rom: Armando.
- ▶ Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- ▶ Dufour, R. & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. *National Education Service*, 5(11), 864–876.
- ▶ Enthoven, S., Dupriez, V. & März, V. (2024). Où et comment les enseignants continuent-ils à apprendre leur métier ? Postures et trajectoires au sein d'un «paysage d'apprentissage professionnel.» *Revue française de pédagogie*, (223), 129–148.
- ▶ Ghisla, G. (2022). Situationsdidaktik – eine historisch-begriffliche Kontextualisierung. In: G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.). *Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 37–46). Bern: hep.
- ▶ Gibert, A. F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124. Lyon: ENS de Lyon.
- ▶ Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- ▶ Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism (Seminar Series 274)*. East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- ▶ Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- ▶ Hattie, J. & Zierer, K. (2025). *Visible learning lesson planning: An evidence-based guide for successful teaching*. London: Routledge.
- ▶ Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- ▶ Le Boterf G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- ▶ Martinand, J. L. (1985). Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques. *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 1(1), 141–154.
- ▶ Piccini, C. (2022). Situationsdidaktik im Unterricht an der Berufsmaturität: Argumente und Grundsätze. In: G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.). *Didaktik und Situationen: Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 169–178). Bern: hep.
- ▶ Sappa, V. (2022). Integriertes Lernen zwischen Schule und Arbeit. In: G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.). *Didaktik und Situationen: Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 161–168). Bern: hep.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2025a). *Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2025b). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: SBFI.
- ▶ Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- ▶ Strässler, R. (1992). Didaktische Transposition – eine «Fallstudie» anhand des Geometrieunterrichts. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(92), 231–252.
- ▶ Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems*. *Organization*, 7(2), 225–246.



14 BM-Lehrpersonen und ihr Fach: Ein Blick auf die ästhetische Dimension

*Francesco Galetta*¹

¹ Übersetzt aus dem Italienischen

14 BM-Lehrpersonen und ihr Fach: Ein Blick auf die ästhetische Dimension

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung der ästhetischen Dimension im Berufsmaturitätsunterricht. Anhand konkreter Beispiele aus der Unterrichtsgestaltung für Italienisch und Mathematik im Tessiner Bildungskontext soll dargestellt werden, wie die Ästhetik des Wissens sinnvolles Lernen fördert und einer Technisierung der Ausbildung entgegenwirkt. Der Autor schlägt vor, die Schönheit des Wissens als einen der pädagogischen Grundsätze zu betrachten, die die berufliche Tätigkeit von Lehrperson stärken und legitimieren.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Es lohnt sich, Unterrichtsinhalte sorgfältig anhand ihres Bedeutungspotenzials auszuwählen. Dabei sollte die Auswahl auf Materialien und Themen fallen, die authentische Fragen hervorrufen und die Lernenden emotional einbinden können.
- Die eigene Darstellungsfähigkeit sollte trainiert und die Darstellung – sei sie wissenschaftlich, geschichtlich, literarisch oder persönlich – zu einem Instrument werden, um Wissen zugänglicher und faszinierender zu gestalten.
- Die eigenen Unterrichtskonzepte können an den spezifischen Kontext angepasst werden. Dabei sind die unterschiedlichen Bildungslaufbahnen, Erwartungen und Interessen der Lernenden anzuerkennen und wertzuschätzen.
- Das persönliche Bewusstsein für die eigene Beziehung zum Wissen ist zu kultivieren. Die Bedeutung des Fachs, dessen Ausprägungen der Schönheit und die Art und Weise, wie sich dies alles mit den Lernenden teilen lässt, sollten reflektiert werden.
- Der Austausch von Wissen und gelebter Erfahrung soll gefördert werden. Dabei sollte man gezielt auf Verknüpfungen zwischen Fachinhalten und täglichem Leben setzen.
- Der kulturelle und pädagogische Wert des eigenen Fachs sollte als lebendige, bedeutungsvolle und prägende Erfahrung herausgestellt werden.

14.1 Die Identität der Berufsmaturitätslehrpersonen

Viele Elemente tragen zur Berufsidentität von Lehrpersonen bei. Sie bildet ein komplexes, dynamisches Gefüge, das aus dem Wechselspiel persönlicher, zwischenmenschlicher und institutioneller Dimensionen entsteht (Beijaard, Koopman, & Schellings, 2023; Gohier et al., 2001). Besonders interessant ist die Beschäftigung mit der Identitätsentwicklung von Lehrpersonen in den Bildungsgängen der Berufsmaturität BM, da diese eine Brücke zwischen der Arbeitswelt und der akademischen Ausbildung schlägt (siehe Beitrag 1). Diese doppelte Zugehörigkeit der BM hat direkte Auswirkungen auf die Identität von Lehrpersonen und verlangt von ihnen pädagogische Flexibilität: Einerseits sollen sie Fachinhalte entsprechend der dem Lehrfach innewohnenden wissenschaftlichen Logik vermitteln. Andererseits arbeiten sie mit Lernenden, die sich in konkreten Berufslaufbahnen befinden und somit über spezifische Erfahrungen, Interessen und Ziele verfügen (Fiorillo, Galetta & Piccini, 2025). Daraus ergibt sich ein herausforderndes Lehrumfeld, in dem die didaktische Vermittlung nicht nur den Fachinhalt im engeren Sinne oder die Besonderheiten des Zielpublikums umfasst. Die BM-Lehrperson agiert als Mittlerin zwischen akademischem Wissen und beruflicher Praxis, zwischen Bildungszielen und Lehrplangvorgaben, zwischen institutionellen Bestrebungen und lokalen Bedürfnissen. Die BM-Lehrperson muss also einen Bezug zum Fachwissen herstellen, der nicht rein akademisch sein darf, d. h., sie muss es mit einem inhaltlich klar ersichtlichen Aufbau und Anwendungsnutzen für ein Publikum verbinden, das mit bestimmten Berufswelten vertraut ist.

Diese ständige Verhandlung erfordert Flexibilität, entsprechendes Bewusstsein und eine sorgfältige Beachtung der Dynamik im Unterrichtsraum. Eine solche Ausgangslage trägt zur Ausprägung einer stark lokalisierten Berufsidentität bei: Die Lehrperson definiert sich nicht nur durch ihre fachliche Zugehörigkeit, sondern auch durch das Publikum, mit dem sie arbeitet, und die Bildungsziele der BM. Daher ist das Unterrichten an einer Handelsmittelschule, einer Lehrwerkstätte oder einem Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales nicht dasselbe. Es unterscheiden sich die Erwartungen der Lernenden, die didaktischen Schwerpunkte und die Resonanzmöglichkeiten zwischen Schulwissen und beruflicher Realität.

Diese Vielfältigkeit trägt zur Entwicklung unterschiedlicher Ausprägungen der Rolle von Lehrkräften bei. Einige Lehrpersonen empfinden sich als Vermittelnde von Fachwissen, andere als Moderierende für kontextbezogene Lernprozesse, wieder andere als Begleitende auf dem Weg einer kritischen und beruflichen Reifung der Lernenden. In einer kürzlichen Erhebung im Kanton Tessin (Fiorillo, Galetta & Piccini, 2025) traten vier Hauptziele im Zusammenhang mit der BM zutage:

1. **Ganzheitliche Bildung** der Person, wobei die Entwicklung kritischen Denkens und der Identität durch das entsprechende Fach im Mittelpunkt steht;
2. **Förderung selbstständigen Lernens** (Haltung und Methode auf unterschiedliche Lebensbereiche übertragbar);

3. **Vorbereitung auf das Studium** an universitären Hochschulen oder möglicherweise Universitäten;
4. **universelle Zielsetzung** als fachübergreifende Vorbereitung auf unterschiedliche Bildungs- und Berufslaufbahnen.

Soweit der Hintergrund zu diesem Beitrag, der sich mit einem Aspekt auseinandersetzt, der in den Überlegungen zur Professionalität der Lehrperson oft übergangen wird: der ästhetischen Dimension des unterrichteten Fachs. Dabei steht folgende Frage im Zentrum: Wie viel Raum kann die ästhetische Beziehung zum Fach innerhalb einer so komplexen Berufsidentität einnehmen? Wie kann die ästhetische Dimension des unterrichteten Fachs die didaktische Ausrichtung bestimmen und eine Legitimierung für die berufliche Tätigkeit der Lehrperson darstellen?

Ausgangspunkt ist die Hypothese, dass die Erfahrung der Schönheit des jeweiligen Fachs einen wesentlichen Aspekt für den Aufbau einer Beziehung zum Wissen darstellt (Dewey, 1934). Auf dieser Grundlage soll verdeutlicht werden, wie sich eine solche Dimension auf die Lehrmotivation, die Qualität der didaktischen Vermittlung und schliesslich die Berufsidentität der Lehrperson auswirken kann. Zugegebenermassen ist das Konzept der Schönheit mehrdeutig, da über das Verständnis dessen, was schön ist, selten Einvernehmen herrscht (Le Breton, 2003). Schönheit wird kulturell verortet, historisch bestimmt und subjektiv erlebt (Eco, 2004). Schönheit sollte nicht naiv als reiner Motivationsträger betrachtet werden. Im Bildungsumfeld ist das Risiko, Wissen oberflächlich oder normativ zu ästhetisieren, zu vermeiden. Nicht alle Fächer verfügen jedoch über eine auf den ersten Blick erkennbare Schönheit. Auch reagieren nicht alle Lernenden identisch auf im Unterricht gebotene Anreize. Spricht man von Schönheit, wenn es um Ausbildung geht, ist daher eine sorgfältige Reflexion erforderlich: Die Lehrperson bietet nicht einfach ein vorgegebenes ästhetisches Ideal. Sie schafft vielmehr die Voraussetzungen für Einsichten, die zu Einbezug und dem Wunsch zu verstehen führen.

In diesem Beitrag geht es um Schönheit als eine Eigenschaft, die in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden entsteht. Sie ist daher nicht reduzierbar auf den Versuch einer Vereinfachung, die auf eine Objektivierung oder auch eine ausschliessliche Beschränkung auf die individuelle Wahrnehmung abzielt. Diese Sichtweise nähert sich der von Biesta (2013) vorgeschlagenen Perspektive: Ihr zufolge beinhaltet Ausbildung das Risiko, Lernfenster zu öffnen, die nicht vollständig vorgegeben oder bewertet, sondern nur ermöglicht werden können. Zur Untermauerung dieser Überlegung bietet der Beitrag auch Beispiele aus der BM-Unterrichtspraxis. Dabei soll gezeigt werden, wie in der Realität der Schulen die Wahrnehmung der Schönheit des Fachs unterschiedliche Formen annehmen und erheblich zu Sinn und Einbezug beitragen kann – für die Lehrperson wie für die Lernenden.

14.2 Die ästhetische Dimension der Fächer

Die Aussage, dass jedes Fach eine eigene Schönheit aufweist (Dallari, 2012), kann auf den ersten Blick mehr wie eine rhetorische Bestätigung als wie ein pädagogischer Grundwert wirken. Studiert man jedoch aufmerksam die jeweilige Beziehung der Lehrpersonen zu ihrem Wissen, erkennt man, dass die ästhetische Dimension – hier verstanden als Wahrnehmung von Harmonie, Eleganz oder Tiefe – einen erheblichen, wenn auch oft impliziten Stellenwert bei der Lehrmotivation oder dem Aufbau der Berufsidealität innehat (Hobbs, 2012; Greene, 1995).

Das Konzept der Schönheit, angewandt auf das schulische Wissen, lässt sich sehr unterschiedlich auslegen. Einerseits kann es auf strukturelle Eigenheiten des Fachs – wie die innere Kohärenz oder auch die Eleganz der Lösungen für die dargelegten Probleme – verweisen. Andererseits lässt sich Schönheit als subjektive Erfahrung verstehen: die intellektuelle Freude, die Überraschung angesichts eines Gedankens, die von einem wichtigen Narrativ hervorgerufene Emotion. Im Bildungsumfeld sind diese beiden Dimensionen eng miteinander verwoben: Die Schönheit des Fachs wird in der Masse wahrgenommen, wie die Lehrperson sie im didaktischen Prozess zum Leben erwecken vermag, ihr Wert verleiht und sie vermittelt.

Jedes Fach verfügt über eine eigene Art und Weise, seine Schönheit zum Ausdruck zu bringen. In der Mathematik zum Beispiel spricht man häufig von der Eleganz eines Beweises, der Symmetrie einer Gleichung oder vom goldenen Schnitt. In der Geschichte kann die Schönheit aus der Struktur einer gut gestalteten Darstellung, der Fähigkeit, den Ereignissen Leben zu verleihen, oder der Bedeutung, die ein vergangenes Geschehnis für die Gegenwart haben kann, entstehen. In der Wirtschaft oder Soziologie kann die Schönheit in der Darstellung der Theoriemodelle liegen oder auch in der Möglichkeit, konkrete Phänomene abstrakt zu erklären. Gelingt es der Lehrperson, die Lernenden für die ästhetischen Eigenheiten des Fachs zu begeistern, verspüren die Lernenden einen höheren Sinn; Motivation und Engagement steigen folglich.

Was aber verbindet diese unterschiedlichen Formen und ihre Fähigkeit, eine geistige und emotionale Bindung herzustellen? Schönheit ist nicht nur eine formale Eigenschaft. Sie ist vielmehr das, was Aufmerksamkeit erregt, die Neugier der Lernenden weckt und es folglich ermöglicht, Fragen zu erzeugen. Jackson (1998) beobachtete, dass die ästhetische Dimension der Ausbildung die täglichen Schulerfahrungen mit beeinflusst. Gelingt es einer Lehrkraft, eine ästhetische Spannung zu vermitteln – indem sie beispielsweise die tiefere Logik hinter einem mathematischen Theorem oder den Stellenwert einer Geschichtsquelle verdeutlicht –, schafft sie die Bedingungen für ein tiefgreifenderes und sinnerfüllteres Lernen.

Man darf jedoch keinesfalls vergessen, dass die Wahrnehmung von Schönheit in einem spezifischen Kontext erfolgt und individuell erlebt wird. Eine Gleichung kann für diejenigen, die die innere Struktur darin erkennen, faszinierend sein. Für diejenigen, die das nicht können, ist sie jedoch intransparent. Eine geschichtliche Begebenheit kann bei einigen Lernenden Emotionen wecken, andere aber gleichgültig lassen. Das bedeutet, dass ästhetisches Erleben nicht automatisch übertragbar ist, sondern didaktisch erzeugt wird: Die Lehrperson hat die Aufgabe, Zugangsbedingungen zu schaffen, den Blick zu lenken und die wichtigen Wesenszüge des Fachs sichtbar zu machen (Uhrmacher, 2009).

In diesem Sinne kann die Ästhetik des Fachs als ein Zugang zum Wissen gesehen werden, der es ermöglicht, Aufmerksamkeit zu wecken und zu lenken. Sie kann aber auch als eine Form der Legitimierung des Wissens selbst gelten: Was schön ist, erlangt Wert, wird begehrt, verdient es, verstanden zu werden. Eine solche Perspektive scheint im Kontext der BM besonders wichtig: Hier besteht das Risiko, dass Wissen zu abstrakt oder auch zweitrangig hinter den Anforderungen der Arbeitswelt erscheint. Die Schönheit des Fachwissens durchklingen zu lassen, bedeutet in diesem Rahmen, dessen Bedeutung und allgemeine Relevanz zu bestätigen – auch für diejenigen, die sich nicht unmittelbar mit der akademischen Welt identifizieren. Jedes Fach kann in sich ein ästhetisches Potenzial bergen. Es gilt jedoch noch zu verstehen, wie dieses von Lernenden wahrgenommen und erlebt wird. Hier kommt das ästhetische Erleben und Lernen ins Spiel.

14.2.1 Ästhetisches Erleben und Lernen

Die Schönheit eines Fachs kann als eine dem Schulwissen innewohnende Eigenschaft betrachtet werden. Das ästhetische Erleben stellt hingegen die subjektive Art dar, auf die diese Schönheit erlebt und anerkannt wird. Im Bildungsbereich kommt einem solchen Erleben ein besonders hoher Stellenwert zu: Er trägt zum Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Wissen bei, steuert Emotionen, Neugier – und in der Folge Lernmotivation.

Im Unterschied zu einem äusserst funktionalistischen Verständnis des Wissens, in dessen Mittelpunkt utilitaristische Ziele und messbare Kompetenzen stehen, können Lernprozesse auch als eine Begegnung mit etwas betrachtet werden, das fasziniert, überrascht und erstaunt. In diesem Sinne ist die Schönheit des Wissens das, was die Bedeutung des Inhalts aufwertet, das, was dazu verleitet, in die Tiefe zu gehen, sich Fragen zu stellen, nach Verbindungen zu suchen. Hierzu sind die Worte des Physikers Jean-René Roy (2020) wichtig:

So kann uns zum Beispiel die perfekte sechseckige Struktur von Bienenwaben faszinieren. Durch diese anfängliche Faszination wurde schon so mancher Forschergeist geweckt. Auch meine Leidenschaft für die Astronomie packte mich, als ich als Jugendlicher einen Bildatlas der Galaxien mit atemberaubenden Aufnahmen durchblätterte. Der Austausch mit Forschenden verschiedener Disziplinen hat mich davon überzeugt, dass eine solche ästhetische Emotion in der Jugend vielen beruflichen Karrieren zugrunde liegt.²

Studien in den Bereichen Didaktik und Psychologie unterstreichen die Rolle von Emotionen im Lernprozess (Pekrun, 2014). Bewunderung beispielsweise weckt Interesse und fördert die Verankerung im Gedächtnis. Die Freude am Verstehen, die spontane Intuition oder auch der Sinn für Harmonie im Erkennen des Funktionierens einer Theorie oder eines Modells können ästhetische Erfahrungen darstellen, die den Bildungsverlauf der Lernenden tief prägen. Und genau diese Erfahrungen sind in einem normalen Schulverlauf nicht allzu häufig. Sie können aber einen wirksamen Hebel darstellen, um eine positive, entspannte Beziehung zum Wissen zu schaffen.

² Übersetzt aus dem Französischen

Eine wichtige Rolle in diesem Prozess hat die Lehrperson inne, die als Mittlerin fungiert. Es geht weniger darum, *die Schönheit zu lehren*, als vielmehr die Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie wahrgenommen werden kann: die Auswahl bezeichnender Beispiele, eine Unterrichtsgestaltung, die die tiefere Struktur des Fachs hervortreten lässt, Raum für Überlegungen zu Bedeutung und Stellenwert der Inhalte. Vor diesem Hintergrund dient Ausbildung auch der Inszenierung des Wissens, wobei der ästhetische Aspekt – verbal, konzeptuell, visuell oder narrativ – zum Einbezug beiträgt (Kerlan, 2021).

Die ästhetische Erfahrung betrifft jedoch nicht nur die Erlebnisse der Lernenden: Auch für die Lehrperson stellt sie eine wichtige Quelle beim Aufbau der eigenen Berufsidentität dar.

14.2.2 Ästhetik und berufliche Praxis.

Eine Grenze für übermäßigen Technizismus

Die Lehrtätigkeit ist von viel Druck geprägt – bürokratisch, organisatorisch und gesellschaftlich. Dabei besteht die Gefahr einer Fragmentierung der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns (Lantheaume, 2008; Maulini, 2010). Für die Lehrpersonen selbst kann die ästhetische Dimension eine Gelegenheit bieten, das eigene Wohlbefinden im Beruf zu überdenken und wiederherzustellen. Sie kann eine Quelle der täglichen beruflichen Sinnhaftigkeit darstellen: Sie entfacht Engagement, erleichtert die Vorbereitung und lenkt die didaktischen Entscheidungen. Sie kann innerhalb der vorgegebenen Lehrpläne und Vorschriften als Entscheidungskriterium für die Planung des Unterrichts dienen.

In Zeiten der Diskussion über Standardisierung, Messbarkeit von Kompetenzen und Effizienz von Bildungsprozessen stellt die Aufmerksamkeit gegenüber dem ästhetischen Aspekt des Wissens eine subtile, aber zugleich starke Form der Bekräftigung der eigenen beruflichen Identität dar. Aus dieser Perspektive wird die Schönheit zu einem pädagogischen Grundsatz, der die Praxis lenken und die Identität der Lehrperson vor übermäßigem Technizismus schützen kann. Lehrkräfte, die an die Schönheit des eigenen Wissens *glauben*, vermitteln bewusst oder unbewusst eine Botschaft, die über den reinen Inhalt hinausgeht: Sie zeigen, dass Wissen einen intrinsischen Wert hat, der Achtung und Aufmerksamkeit verdient, der Emotionen und Motivation wecken kann. Lernende anerkennen und schätzen in den meisten Fällen die Lehrpersonen, die ihr eigenes Fach lieben.

Diese ideale Dimension kann im Schulalltag in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck kommen. Einige Lehrpersonen legen beim didaktischen Aufbau auf die ästhetische Dimension viel Wert: Sie wählen entsprechende Materialien aus, strukturieren die Stunden und achten auf den Rhythmus und die Zusammensetzung der Lerneinheit, als würden sie ein eigenes Werk gestalten. Andere kultivieren die Schönheit in der verbalen Interaktion, pflegen Sprache, Ton oder auch Erzähltechnik. Wieder andere geben sich viel Mühe damit, ein visuell und kognitiv stimulierendes Umfeld zu schaffen, in dem Wissen als eine sinnliche, symbolische Erfahrung erlebt werden kann. In allen Fällen ist die ästhetische Dimension nicht Dekor, sondern Struktur: Sie verleiht der Gegenwart der Lehrperson und ihrem Unterrichtsstil Form.

Im Rahmen der BM stösst ein solcher Unterricht jedoch auf bestimmte Schwierigkeiten. Nutzen und Wert der behandelten Lerninhalte scheinen für Lernende im berufsbildenden Kontext nicht immer offensichtlich. In manchen Fällen kann die Lehrkraft deshalb ihre eigene Rolle als technisch funktional empfinden – beschränkt auf die reine Vorbereitung auf Prüfungen oder die Vermittlung von Mindestkompetenzen. In anderen muss sie auf eine fachlich vertiefte Auseinandersetzung verzichten. Folglich muss die Lehrperson Strategien und Ausdrucksformen finden, die an ihr Publikum angepasst sind. Im nächsten Abschnitt folgen einige didaktische Beispiele, die zeigen, wie die ästhetische Dimension des Fachs in der konkreten BM-Unterrichtspraxis Raum findet und genutzt werden kann.

14.3 BM-Unterrichtsbeispiele aus dem Kanton Tessin

Im Folgenden findet sich eine zusammenfassende Beschreibung von zwei Unterrichtsbeispielen, die die ästhetische Dimension des Wissens im Rahmen der BM thematisieren. Der erste Fall wurde von Georgia Fioroni (2025), Lehrperson für Italienisch als Erstsprache, auf Grundlage ihrer erlebten Praxis in unterschiedlichen Berufsbildungsszenen im Tessin erarbeitet. Der zweite wurde vom Mathematiklehrer Arno Gropengiesser (2025) vorgestellt. Es handelt sich um ein Übungsbuch, das im Laufe seiner langjährigen Erfahrung entstanden ist. Beide Erfahrungen wurden im Rahmen eines von der EHB Lugano organisierten BM-Studententags vorgestellt.³

14.3.1 Unterrichtsbeispiel 1. Literatur als sinnliche Erfahrung

Im Rahmen der BM im Kanton Tessin kann der Unterricht zur italienischen Literatur die Chance bieten, Wissen als ästhetische, sinnliche und transformative Erfahrung zu erleben. Georgia Fioroni (2025) hat verschiedene Unterrichtseinheiten entwickelt, in denen die Schönheit der Sprache und der kulturelle Reichtum der Texte sich mit der Dimension des Wissens im etymologischen Sinne von *sapere* und *gustare* (*schmecken, kosten*) verweben. Diese Verwobenheit kann die Begegnung zwischen fachlichen Inhalten und gelebtem Leben der Lernenden ermöglichen: Zeitgenössische Erzählungen finden ihren Platz neben Nachrichtenartikeln, Lyrik wird Texten von Songwritern gegenübergestellt, Theater auch durch ausdrucksstarkes Vorlesen und direkte Bühnenerfahrung lebendig.

Beim Unterrichten von Prosa erfolgt die Annäherung an den literarischen Text durch den Gegensatz: Ausgangspunkt sind nichtliterarische Texte wie Zeitungsartikel oder populärwissenschaftliche Abhandlungen, um dann zu literarischen Erzählungen überzugehen. Aktuelle Themen – Identität, Körperästhetik, Sensationslust – kommen mittels Erzählungen von Autoren wie Goffredo Parise, Luigi Malerba und Stefano Benni zur Sprache, um den Lernenden kritische Auslegungshilfen an die Hand zu geben. Parise wird wegen seiner 22. Erzählung ausgewählt, in der es um plastische Chirurgie geht, Malerba wegen seiner Erzählung *L'uomo ragno*, die sich mit Identität und Masken beschäftigt. Benni ist dabei,

³ Einen ausführlichen Bericht darüber ist verfügbar unter: <https://www.ehb.swiss/node/14103>

weil er mit *Il destino di Gaetano* auf das krankhafte Bedürfnis nach Sichtbarkeit eingeht. Mit diesem Wechsel zwischen informativ-erläuternden und literarischen Texten gelingt es der Lehrperson, ihr Publikum zu überraschen, indem sie die Brücken zwischen den unterschiedlichen sprachlichen Registern hervorhebt, die Lernenden verblüfft und gleichzeitig – über das Erstaunen – den Weg für Neugier und Interesse ebnet.

Bei der Vermittlung von Lyrik begleitet die Lehrperson die Lernenden. Sie lässt sie die Poesie in all ihren Facetten und Ausdrucksformen entdecken: Sie bietet ihnen nicht nur Texte, sondern Bücher zum Anfassen, Buchdeckel zum Betrachten, Ausgaben zum Durchblättern. Der Dichtung wird damit wieder ihre ursprüngliche Form zurückgegeben – zusammengestellte und herausgegebene Texte. Die vorgeschlagene Unterrichtsmethode setzt auch auf die Verbindung zwischen Lyrik und Musik, etwa durch das Anhören von Songs, die auf Gedichten basieren, oder den Vergleich zwischen klassischen Sonetten und ihren zeitgenössischen Neuinterpretationen. Zu nennen sind hier beispielsweise einige Songs von Fabrizio De André, die unmittelbar von Lyrik inspiriert sind (*Città vecchia* von Umberto Saba oder die *Antologia di Spoon River* von Edgar Lee Masters). Diese kreative Annäherung nimmt Gedichten oft die Unnahbarkeit, die sie für die Lernenden ausstrahlen.

Beim Theater hingegen steht bei der Arbeit ein anderer Gedanke im Vordergrund: Das Lesen von Theaterstücken bedeutet, sie aufzubereiten und so erleben und am eigenen Leib spüren zu können. Ausdrucksstarkes Vorlesen wird zu einem wirksamen Mittel, um nicht nur den Inhalt zu erkunden, sondern auch den Rhythmus, die Emotionen, die Präsenz des behandelten Stücks. Die vorgeschlagenen Werke umfassen Theateradaptionen von Novellen wie etwa von Massimo Bontempelli (*Giovine anima credula*) und Dino Buzzati (*Il mantello*), oder Bühnenadaptionen von Boccaccio bis hin zu zeitgenössischen Autor:innen wie Mario Vargas Llosa. Sie ermöglichen ein dynamisches Eintauchen in den Text und einen Dialog mit der literarischen Tradition.

Ein weiteres besonders wirksames Beispiel ist die Beschäftigung mit Dante. Dabei wird *Die Göttliche Komödie* anhand von Bildern, visuellen Eindrücken und Popkanälen eingeführt – von Comics bis hin zu Werbung, von Videoclips bis hin zu Graffiti. Auf diese Weise wird Dante in die Gegenwart übertragen: nicht durch Vereinfachung, sondern durch Erkennen seiner Lebendigkeit in der Gegenwart und im Alltag der Lernenden. Auch Bildmaterial zu Dante – von Gustave Doré bis William Blake – kommt zum Einsatz, um die Lernenden zu einer deutenden Lektüre zu verleiten, die Emotionen, Vorstellungskraft und eine ästhetische Betrachtung umfasst. Die von Georgia Fioroni vorgeschlagene Lehrmethode zeigt, wie die Erfahrung von Schönheit das Lernen fördern kann. Die Unterrichtung von Literatur ist nicht nur Wissensvermittlung. Sie bedeutet auch Geschmacksbildung, Blickschulung und das Wiedererwecken von Sensibilität.

«Ziel ist natürlich, ihnen Wissen schmackhaft zu machen; sie zu einem (oder mehreren) Wissensgebieten zu führen (oder es zumindest zu probieren), indem man sie die Schönheit des Fachs entdecken lässt.»



Georgia Fioroni, BM-Lehrperson für Italienisch als Erstsprache

Wissen schmackhaft zu machen bedeutet, Wege zu finden, die die Beziehung der Lernenden zum Text und damit zum Umfeld verändern.



«Schmackhaftigkeit soll dazu beitragen, das Wissen in Kenntnisse zu wandeln, die in der Lebensrealität der Lernenden verankert sind»

Georgia Fioroni, BM-Lehrperson für Italienisch als Erstsprache

Ein Vers, ein Wort, ein Bild können Sinnesräume öffnen, wo es zuvor nur Lehrpläne und Prüfungsarbeiten gab. Wenn das geschieht, empfindet die Lehrperson sich selbst oft wie neu, erfrischt, im Einklang mit der Schönheit ihres Fachs.

14.3.2 Unterrichtsbeispiel 2. Das mathematische Menü

Auch ein als abstrakt und technisch wahrgenommenes Fach wie die Mathematik kann sich in einer ästhetischen Dimension offenbaren. Das geht sehr deutlich aus der didaktischen Arbeit von Arno Gropengiesser (2025) hervor. Er bietet eine persönliche, praktische Reflexion über den transformativen Wert von Mathematikkenntnissen. Der Kern seines Vorschlags lässt sich in einer kulinarischen Metapher zusammenfassen: Mathematikunterricht als Aufbau eines Menüs, eine geschickte Zusammenstellung von Übungen und Aktivitäten, die Geschmack, Neugier und Intelligenz der Lernenden stimulieren können.

Dieser Ansatz baut auf einer zentralen Frage auf: Welche Geschmacksrichtungen sollen unsere Lernenden mithilfe der Mathematik verkosten? Hinter dieser Frage verbirgt sich eine präzise Bildungsvorstellung: Mathematik ist nicht nur ein Gefüge aus Techniken und Ergebnissen. Sie ist auch eine Sprache, um die Welt zu erforschen, eine Schule des logischen Denkens, eine Kulturform, die kognitive und ethische Fähigkeiten fördert. Darunter: Stringenz, Zielstrebigkeit, geistige Offenheit, Abstraktionsfähigkeit, Grenzbewusstsein, Freude an der Beweisführung und Sinn für Paradoxa.



«Eine Lehrperson muss die allgemeineren Ziele im Lehrplan lesen können. Sprich: Sie muss ihn über die reine Auflistung der zu behandelnden Themen hinaus zu deuten verstehen. In etwa wie ein Chefkoch, der die Regeln seines Metiers liest, erfindet, neu deutet und kombiniert und so seine eigene Vorstellung vom Kochen verwirklicht.»

Arno Gropengiesser, Lehrperson für Mathematik

Der didaktische Vorschlag von Gropengiesser nimmt in einer Reihe thematischer Programme Gestalt an, die in Form eines Übungsheftes gegliedert sind und unterschiedliche Dimensionen des Lernens stimulieren. Heraus sticht dabei der spielerische Ansatz – ein «Augenzwinkern an die Magie» (ebd., S. 47). Zahlen und Rechenoperationen werden zu Tricks, die es zu enthüllen gilt: Es handelt sich um mathematische Experimente, die hinter der spielerischen Fassade tiefe Regelmässigkeiten wie etwa das Geheimnis der Zahl 9 bei Daten oder die überraschende Lösung mancher Gleichungen in sich bergen. Dieser Ansatz fördert nicht nur

logisches Denken, sondern auch die Fähigkeit zu staunen, Vermutungen zu formulieren, Beweise zu führen, sich zu irren und es erneut zu versuchen.

Ein zweiter Strang knüpft an die Geschichte der Mathematik an. Sie wird hier nicht als Abfolge von Entdeckungen, sondern als Reise in die Intuition, in Modelle und Methoden aufgefasst. Die Lehrperson lädt die Lernenden ein, dem Denken von Personen wie Archimedes, Eratosthenes, Kepler oder Cavalieri anhand von Problemen nachzuspüren, mit denen der Ursprung mathematischer Gedanken wieder lebendig wird. Diese Perspektive verleiht dem Fach wieder ein menschliches Antlitz und lädt dazu ein, dessen kulturelle, soziale und sogar politische Funktion anzuerkennen.

Eine dritte Dimension eröffnet die demokratische Bildung: Durch Auseinandersetzungen mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen – etwa zu Wahlverfahren, öffentlicher Gesundheit oder der Darstellung von Daten – werden Räume geschaffen, in denen kritisches Denken, ethische Reflexion und demokratisches Bewusstsein gefördert werden. Auf diese Weise wird Mathematik zum Instrument für das Verständnis der Gegenwart und die demokratische Teilhabe.

Zudem wird Mathematik mit Kunst, Architektur, Musik und Biologie verbunden. Die Verweise auf den goldenen Schnitt, die Fibonacci-Spirale, das Zerfallen von Bierschaum oder die Entwicklung von Bakterienpopulationen öffnen interdisziplinäre Fenster und zeugen vom konkreten, lebendigen Gesicht des Fachs.

All dies nimmt in einem offenen Übungsbuch Gestalt an, das ständig weiterentwickelt wird. Es soll nicht als statische Aufgabensammlung dienen, sondern als didaktisches Rezeptbuch, in dem jede Tätigkeit Folge einer Entscheidung ist. Das Übungsbuch enthält auch Fälle und Probleme, die auf die Berufswelt der Lernenden verweisen können

«Natürlich können die umzusetzenden didaktischen Strategien mehr oder weniger Anregung bieten und besser oder schlechter geeignet sein. Aber die mit der Erarbeitung und Auswahl der Übungen für die eigenen Lernenden verbundene Tätigkeit spielt eine zentrale Rolle. Für die Motivation der Lehrperson, die bei der Auswahl der richtigen Zutaten (und Hilfsmittel), die am besten den Appetit anregen, ihre eigene pädagogische Gestaltungskraft spielen lassen und dabei durch das Studium ungewöhnlicher, herausfordernder, kurioser Zusammenhänge bestimmte Themen entdecken (oder wiederentdecken) kann. Aber auch für die Motivation der eigenen Lernenden, für deren Begeisterung dieser Ansatz Steine aus dem Weg räumt.»

Arno Gropengiesser, Lehrperson für Mathematik



Die Lehrperson wird so zu einem *Chefkoch des Wissens*. Ihr obliegt es, die am besten geeigneten Zutaten auszuwählen, um bei den Lernenden den Wunsch zu lernen und die Freude am Verstehen zu wecken.

Das von Gropengiesser vorgelegte Experiment legt dar, wie Mathematik als *schmackhaftes Wissen* erlebt werden kann, das das Denken schult und zugleich

die Vorstellungskraft nährt. Die Schönheit des Fachs liegt nicht nur in dessen formal perfekten Strukturen, sondern auch in seinem Vermögen, Staunen, Spieltrieb, Verantwortung und Sinngehalt zu wecken.

14.4 Fazit

Die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen heben hervor, wie die ästhetische Dimension, die alles andere als lediglich Dekor ist, einen zusätzlichen strukturierenden Bildungsansatz bietet. Sie steuert die didaktischen Entscheidungen, unterstützt im Bestreben um eine hochwertige pädagogische Beziehung und verleiht dem Schulwissen wieder einen symbolischen, kulturellen und persönlichen Stellenwert.

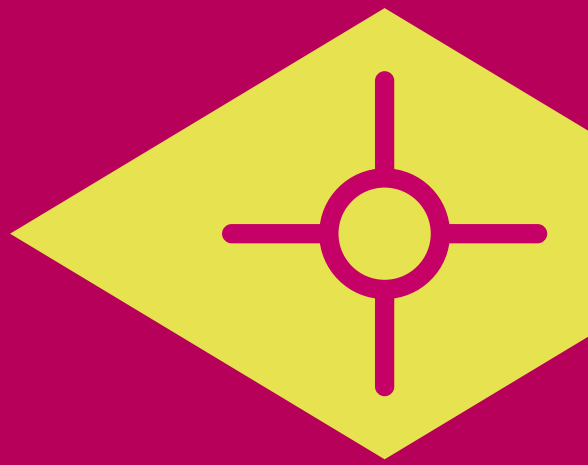
Es ist möglich und sogar hilfreich, die reinen Fachinhalte mit der Berücksichtigung der Form und der erlebten Erfahrung der Lernenden zu verknüpfen. Ein solcher Ansatz fördert und bereichert nicht nur das Lernen. Er stärkt auch die intrinsische Motivation der Lehrkräfte: Sie können sich selbst besser in der Ausübung ihrer beruflichen Aufgaben wiedererkennen, die kulturelle Bedeutung des eigenen Wissens neu entdecken und den Bildungseffekt ihrer Arbeit wahrnehmen.

Setzt man auf die ästhetische Dimension, bejaht man den Grundsatz: Unterrichten bedeutet, Gelegenheiten für den Austausch zwischen Welten, Sprachen und Erfahrungen zu schaffen. In einer Zeit, in der Ausbildung unverhältnismässig technisiert wird, kann die Vergegenwärtigung der Schönheit des Wissens zur Motivation von Lehrpersonen und Lernenden beitragen. Dabei eröffnet sich auch die Möglichkeit eines authentischen Dialogs zwischen Fachkenntnissen und beruflicher Umsetzung, damit Wissen nicht abstrakt bleibt, sondern von den Lernenden in eine bewusste, sinnvolle Praxis umgesetzt wird.

Es gibt viele Möglichkeiten, um die oben geschilderten Konzepte in die Unterrichtspraxis zu übertragen. Der didaktische Umsetzungsprozess umfasst alles: von der Auswahl der Inhalte bis zur Form der Materialien, von der Gliederung der Lektionen bis hin zur Darstellungsfähigkeit der Lehrperson und schliesslich zur Schaffung eines Umfelds, das Neugier, Aufmerksamkeit und Sinnhaftigkeit weckt. Für diese Entscheidungen gibt es kein einheitliches oder vorgegebenes Modell. Vielmehr müssen Lehrpersonen selbst aktiv werden und Umsetzungen je nach Kontext, Klassenverband und Sensibilität vornehmen.

Literatur

- ▶ Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In I. Menter (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (S. 763–785). London: Palgrave Macmillan.
- ▶ Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- ▶ Dallari, M. (2012). A scuola con Baumgarten: Quando la pedagogia incontra l'estetica. Società Italiana d'Estetica. Verfügbar unter: <https://www.siestetica.it/documenti/testi/Dallari.pdf> [16.09.2025].
- ▶ Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- ▶ Eco, U. (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- ▶ Fiorillo, C., Galetta, F. & Piccini, C. (2025). Insegnare nei percorsi di maturità professionale. Un'indagine esplorativa sul punto di vista degli e delle insegnanti. *Idee per l'innovazione nella formazione professionale*, 4, 19–34.
- ▶ Fioroni, G. (2025). Il gelso e la sua mora: dal sapore al sapere (e ritorno). *Idee per l'innovazione nella formazione professionale*, 4, 36–47.
- ▶ Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.
- ▶ Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ▶ Gropengiesser, A. (2025). La proposta di un menù per gustare il bello della materia e il bello oltre la materia. *Idee per l'innovazione nella formazione professionale*, 4, 48–63.
- ▶ Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher knowledge, identity and passion. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 718–727.
- ▶ Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.
- ▶ Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation: La leçon de l'art, malgré tout*. Paris: Hermann.
- ▶ Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle*, 18(2), 49–56.
- ▶ Le Breton, D. (2003). Ambiguïtés de l'idée de beauté. *Raison Présente*, (147), 83–94.
- ▶ Maulini, O. (2010). Le chiffre et la lettre: Entre culte du résultat et culture de la règle: comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. Communication présentée au colloque «Écoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires», Chaire UNESCO de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal.
- ▶ Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Educational Practices Series, 24. Genf: International Bureau of Education.
- ▶ Roy, J. R. (2020). La notion de beauté en science. *Le Devoir*. Verfügbar unter: <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/585570/la-notion-de-beaute-en-science> [17.11.2025].
- ▶ Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613–636.



15 Die Individualität von Lernenden anerkennen: Talentförderung und Nachteils- ausgleich

Anina Lauber

15 Die Individualität von Lernenden anerkennen: Talentförderung und Nachteilsausgleich

Dieser Beitrag beleuchtet die Heterogenität der Lernenden in der Berufsbildung mit besonderem Fokus auf Talentförderung und Nachteilsausgleich. Ein erster Teil thematisiert Heterogenität und geht anhand konkreter Praxisbeispiele auf Talentförderung in der Berufsbildung ein. Danach wird auf Lernende mit besonderen Bedürfnissen und auf das an Bedeutung gewinnende Instrument des Nachteilsausgleichs eingegangen. Ziel ist, dass Lehrpersonen die Individualität und Bedürfnisse ihrer Lernenden erkennen und ihre Potenziale bestmöglich fördern können. Dabei spielen Anerkennung, Wertschätzung, aber auch konkrete Förderungsinstrumente eine wichtige Rolle.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- BM-Lehrpersonen sollten Intelligenz nicht nur auf kognitive Leistung und das eigene Fach reduzieren, sondern Lernende als Persönlichkeiten mit individuellem Potenzial anerkennen und im Bereich der Möglichkeiten fördern oder mögliche Förderprogramme aufzeigen.
- Als Lehrperson ist es wichtig, einen Überblick über die häufigsten psychischen Störungen und Lernschwächen sowie die damit verbundenen Nachteilsausgleiche zu haben, um die Lernenden bestmöglich begleiten zu können. Dazu gehört auch die Zusammenarbeit mit Lernenden, anderen Lehrpersonen, Coaches und der Schulleitung.
- Wer Lernenden mit Wertschätzung und Respekt begegnet, unterstreicht, dass Bildung mehr als die Vermittlung von Wissen ist. Sie bedeutet auch, Jugendliche in ihrem Selbstwert zu stärken, Talente zu erkennen, Nachteile auszugleichen und Räume zu schaffen, in denen Unterschiedlichkeit als Bereicherung erlebt wird.

15.1 Heterogenität in der Berufsbildung

In der Schweiz können sich Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit für einen auf ihre Interessen und Begabungen abgestimmten Bildungsweg entscheiden, der entweder der Berufs- oder Allgemeinbildung zugeordnet ist (siehe Beitrag 1). Innerhalb der betrieblich organisierten beruflichen Grundbildung können unterschiedliche Abschlüsse erworben werden: das eidgenössische Berufsattest EBA, das eidgenössische Fähigkeitszeugnis EFZ und die Berufsmaturität BM. Im gewählten Berufs- und Ausbildungsgang durchlaufen die Lernenden dann aber die gleichen oder sehr ähnliche Qualifikationsverfahren QV, obwohl sie sich in ihren Dispositionen unterscheiden. Der Gegebenheit, dass Menschen verschiedene Voraussetzungen und entsprechend ausgebildete Kompetenzen mitbringen, wird in unserem Bildungssystem nur bedingt Rechnung getragen.

Berufsfachschul- und Berufsmaturitätslehrpersonen müssen Standards einhalten, Rahmenbedingungen berücksichtigen und die Lernenden auf ihren Abschluss vorbereiten. Andererseits werden sie aufgefordert, die Heterogenität innerhalb einer Klasse möglichst gewinnbringend zu nutzen, wie es der Dachverband Schweizer Lehrer:innen LCH in seinem Berufsleitbild (LCH, 2013, S. 13) vermerkt: «Lehrerinnen und Lehrer wissen um die Unterschiede in den Voraussetzungen, Erwartungen und Ansprüchen bei den Lernenden. Diese Vielfalt ist auf allen Stufen und in allen Schulformen gross und eine zu akzeptierende Herausforderung für den Unterricht. Die Idealforderung ist, alle Lernenden zu einer optimalen Entwicklung ihres Potenzials zu führen.» Dieser Widerspruch kann zu Unsicherheiten führen. Zum Beispiel möchte eine engagierte Lehrperson ihre Lernenden im Unterricht individuell betreuen, muss aber am Ende alle unter den gleichen Bedingungen bewerten. Leistungsschwächere oder langsamere Lernende werden so vielleicht weniger gut auf die Bewertungssituation vorbereitet und könnten am Ende noch enttäuscht sein. Heterogene Lerngruppen sind aber nicht nur anspruchsvoll, sondern auch chancenreich:

Je bunter das Spektrum der Schülerbegabungen und -interessen ist, desto grösser sind in der Regel auch die daraus erwachsenden Synergieeffekte – vorausgesetzt, die einzelnen Unterrichtsstunden werden entsprechend anregend, handlungsbetont und kooperationsfördernd gestaltet. [...] Die Schüler/innen [...] verdienen es, einen Unterricht der Vielfalt, der Ermutigung und des konstruktiven Miteinanders zu erleben – einen Unterricht, der ihnen in überzeugender Weise Gelegenheit gibt, ihre unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten einzubringen (Klippert, 2010, S. 25–26).

In der Berufsbildung ist die Vielfalt gross. Berger und Pfiffners (2018) Untersuchungen an Berufsfachschulen der Schweiz haben gezeigt, dass das Heterogenitätsbild oft berufsspezifisch ist. Dienstleistungsorientierte Berufe weisen eine hohe Heterogenität bei der kognitiven Leistungsfähigkeit und dem Vorwissen auf, während in Gesundheitsberufen bei den Sprachfähigkeiten und in Bauberufen beim Sozialverhalten grössere Unterschiede bestehen. Zusätzlich unterscheiden sich Lernende durch ihre soziokulturelle Herkunft, physische Dispositionen, Verhaltensmuster, Sprachfähigkeit, Bildungsnähe, politische Ausrichtung, Vorwissen, Alter, Interessen, Motivation oder Selbstvertrauen.

Die unterschiedlichen Merkmale sind für BM-Lehrpersonen nicht alle gleichbedeutend und gleich ersichtlich und variieren je nach BM-Ausrichtung, BM1 und BM2 (siehe Beitrag 5). BM1-Lernende absolvieren ihre Lehre gleichzeitig im Betrieb, an der Berufsfachschule, in der BM und in den überbetrieblichen Kursen üK. Dadurch steigt einerseits der Druck, auf verschiedenen Ebenen Leistung zu erbringen, gleichzeitig können aber Fähigkeiten und Bedürfnisse unterschiedlich berücksichtigt werden und so Talente an den verschiedenen Lernorten in unterschiedlichem Ausmass zum Ausdruck kommen. Dies kann bedeuten, dass eine BM1-Lernende in einem BM-Fach schlechte Leistungen erbringt, aber im Betrieb und/oder im berufskundlichen Unterricht brilliert. Umgekehrt können auch Schwierigkeiten im Betrieb auftauchen, im BM-Unterricht aber gute Noten geschrieben werden. Um einen übergeordneten Blick auf die Ausbildung von Lernenden zu erhalten, braucht es also eine funktionierende Lernortkooperation, sprich eine Zusammenarbeit von Ausbildenden und Lehrpersonen. Ziel ist es, sich über die unterschiedlichen Leistungen und das Verhalten der Lernenden auszutauschen und bei Handlungsbedarf bestmögliche Lösungen zu finden. Die Kooperation zwischen Berufsfachschule, üK und Lehrbetrieb (siehe Beitrag 13) ist gewöhnlich eher gegeben als die Zusammenarbeit mit der BM. An der BM2, die nach Abschluss des EFZ angetreten wird, ist die Heterogenität innerhalb einer Klasse meist ausgeprägter als an der BM1, weil ganz unterschiedliche Berufe vertreten sein können und die Lernenden sich hinsichtlich Alter und Vorkenntnissen teilweise stark unterscheiden (siehe Beitrag 5).

In den folgenden Abschnitten werden einige in der Berufsbildung genutzte Programme und Plattformen aufgezeigt, die zum Ziel haben, dieser Vielfalt möglichst gerecht zu werden.

15.2 Lernende mit besonderen Talenten

Schulisch gesehen ist die BM das anspruchsvollste Angebot der Berufsbildung auf Sekundarstufe II. Sie fördert Talente, indem sie die Möglichkeit schafft, im Anschluss ein (Fach-)Hochschulstudium aufzunehmen (siehe Beitrag 19). BM-Lernende stellen sowohl praktische wie auch akademische Intelligenz unter Beweis, indem sie sich in der Berufswelt und im schulischen Bereich profilieren.

Diese Unterscheidung verschiedener Arten von Intelligenz wird von Stamm (2015) besonders hervorgehoben. Sie inkludiert – nebst dem oft als kognitive Leistungsfähigkeit verstandenen Intelligenzbegriff – auch die praktische Intelligenz und definiert damit «das Wissen darüber, was in bestimmten Situationen getan werden muss, aber auch die Fähigkeit, die entsprechenden Handlungen in der Praxis auch ausführen zu können» (ebd., S. 18). Gerade für die Berufsbildung ist die Anerkennung der praktischen Intelligenz von grosser Wichtigkeit. Unter Talent versteht Stadelmann (2020) eine gute Lernfähigkeit in einem bestimmten Bereich (z. B. Malerei, Musik, Sport, Naturwissenschaften), die schliesslich als Leistung sichtbar wird. Fiori und Favre (2025, S. 16) ergänzen:

In der Wissenschaft existieren dazu zwei Perspektiven: einerseits das angeborene Talent – auch Hochbegabung genannt –, das oft mit aussergewöhnlichen kognitiven Fähigkeiten verbunden ist; andererseits das Talent als eine Reihe von erworbenen Faktoren, die ebenso entscheidend oder gar noch entschei-

dender sind: Ausdauer und Durchhaltevermögen, die Motivation, top zu sein, und das konstante und gezielte Üben.

«Oft wird Talent mit schulischer Leistung gleichgesetzt – doch das greift zu kurz. Wirkliches Talent zeigt sich in der Begeisterung für eine Tätigkeit, im unermüdlichen Üben, in der Bereitschaft, Rückschläge nicht als Niederlagen, sondern als Lernschritte zu sehen.»



André Burri, Geschäftsführer Stiftung SwissSkills

Eine Studie von Stamm, Niederhauser und & Kost (2010) konnte zeigen, dass für den Ausbildungserfolg Verhaltensmerkmale wie Motivation, Stressmanagement und emotionale Resilienz viel entscheidender sind als kognitive Fähigkeiten. Und auch die Studie von Tremonte-Freydefont, Wenger und Fiori (2024) bestätigt den positiven Einfluss von emotionaler Intelligenz auf die schulischen Leistungen im Berufsbildungskontext. So wurde beobachtet, dass Proband:innen mit einer hohen emotionalen Intelligenz bessere Noten erzielten als jene mit einer niedrigen emotionalen Intelligenz. Burri (2025, S. 9) betont auch die Rolle des Umfelds:

Niemand wächst im Vakuum! Talente brauchen Nährboden – Menschen, die an sie glauben, sie fordern und fördern. Eltern, die Kinder ermutigen, etwas Aussergewöhnliches zu wagen. Lehrpersonen, die eine besondere Begabung erkennen und sie unterstützen. Betriebe, die jungen Lernenden Verantwortung übertragen und ihnen zutrauen, Grosses zu leisten. Sie alle sind es, die die Flamme am Lodern halten, wenn es schwierig wird. Die motivieren, Rückhalt geben und gleichzeitig den Blick weiten.

Aktuell gibt es in verschiedenen Kantonen die Bestrebung nach weiteren Möglichkeiten der Talentförderung in der Berufsbildung. Das Projekt *Talentförderung Plus*, eine Initiative der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, hat beispielsweise zum Ziel, Betriebe, Berufsverbände und Berufsfachschulen zu motivieren, sich gemeinsam für die systematische Identifikation und Förderung von begabten Lernenden in der Berufsbildung zu engagieren (Kanton Zürich, 2025). Daraus ist eine Plattform¹ entstanden, welche Informationen rund um Talentförderung zugänglich macht, praktische Werkzeuge zur Verfügung stellt und inspirierende *Talent Stories* erzählt. Erste Projektschritte bestanden darin, bestehende Talentförderangebote zu erfassen. Zwei Ergebnisse stechen hervor: Erstens ist die Heterogenität der Angebote aufgrund unterschiedlicher Ausgangslagen und Traditionen sehr gross. So spielen beispielsweise bei den kaufmännischen Berufen Fremdsprachen eine wichtige Rolle, womit der bilinguale Unterricht (siehe Beitrag 16) und Auslandsaufenthalte einen hohen Stellenwert bekommen. Dagegen setzen handwerkliche Berufe häufig auf Berufswettbewerbe wie die SwissSkills und werden dabei von Branchen und Betrieben unterstützt. Zweitens bieten viele Schulen Freikurse an, aber es gibt kaum Möglichkeiten für gezielte Talentförderung. Auch in den Betrieben gibt es wenige Angebote für besondere Talente. Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen sensibilisiert

1 www.talentfoerderungplus.ch

sind, Talente und entsprechende Förderprogramme kennen. Im Folgenden werden drei dieser Programme kurz vorgestellt:

SwissSkills

Die SwissSkills sind die Schweizer Meisterschaften der beruflichen Grundbildung, bei denen talentierte Lernende in einem Wettbewerb ihr berufliches Können unter Beweis stellen und von Fachexpert:innen in verschiedenen Bereichen beurteilt werden. Das Spektrum der Berufe ist breit und reicht von Handwerksberufen wie Schreiner:in, Maurer:in und Dachdecker:in bis hin zu technischen Berufsfeldern wie Informatiker:in, Elektroniker:in oder Mediamatiker:in. Über die Teilnahme bestimmen die zuständigen Berufsverbände. Die Gewinner:innen der SwissSkills qualifizieren sich für die internationalen Berufsmeisterschaften EuroSkills und WordSkills. Eine Teilnahme an den SwissSkills gilt als besondere Auszeichnung und stärkt den Berufsstolz. Ziel der SwissSkills ist neben der Talentförderung aber auch, auf die Attraktivität des dualen Bildungssystems der Schweiz aufmerksam zu machen. Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern und weitere Interessierte erhalten hier die Möglichkeit, mehr über die einzelnen Berufe zu erfahren (SwissSkills, 2025).

Berufslehre und Leistungssport

Leistungssportler:innen mit einer Swiss Olympic Talent Card können in zugelassenen Betrieben eine duale Grundbildung absolvieren. Die Lehrbetriebe stimmen die Arbeitszeiten auf das Training und auf Wettkämpfe ab und stellen sicher, dass die Belastung von Schule, Arbeit und Talentausbildung für ihre Lernenden zu bewältigen ist. Bei Bedarf kann die Lehrzeit verlängert werden. Erfüllen Betriebe die Kriterien, erhalten sie das Label *Leistungssportfreundlicher Lehrbetrieb*, das auch marketingwirksam eingesetzt werden kann. Im Gegenzug verpflichten sich die Lernenden zu selbstständigem, zielorientiertem und diszipliniertem Arbeiten und zu frühzeitiger Kommunikation bezüglich Abwesenheiten. Nicht selten gelten sie als fokussiert, zielorientiert und effizient (Swiss Olympic, 2024). Vergleichbare Modelle existieren auch in den Bereichen Tanz, Musik und Gestaltung.

Flexibilisierte Modelle zur Kombination von Berufslehre, BM und FH-Studium

Das nationale Leitbild *Berufsbildung 2030* zeigt, dass die Berufsbildung flexibler gestaltet werden soll. Vor diesem Hintergrund wurden diverse Projekte lanciert, die die zeitliche Abfolge von EFZ, BM und FH flexibilisieren. Ein Beispiel dafür ist die Informatikausbildung 4.1, bei der die Lehrbetriebe mitbestimmen, wann ihre Lernenden welche Inhalte erarbeiten. Die Lernenden können ihren Lernprozess selbstverantwortlich sowie zeit- und ortsunabhängig gestalten. Für junge Talente, die nach der Lehre ein Informatikstudium an einer FH anstreben, gibt es die Möglichkeit, ihre Ausbildung vom Lehrbeginn bis zum Bachelorabschluss um ein Jahr zu verkürzen und in sieben Jahren zu absolvieren (Marti, 2022).

Talentförderung – sei es nun durch eine BM und/oder durch weitere Talentförderprogramme – ist für Lernende eine Chance, kann aber auch eine Zusatzbelastung bedeuten. Oft bleiben während der anspruchsvollen Ausbildung kaum Zeit und Ressourcen für Freizeitaktivitäten. Entscheiden sich Lernende trotz an-

spruchsvoller Rahmenbedingungen, bei den SwissSkills ihre beruflichen Fertigkeiten unter Beweis zu stellen, neben einer sportlichen Karriere noch eine Lehre in Angriff zu nehmen oder in einer bilingualen Klasse die eigenen sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern, ist die Unterstützung und das Verständnis der Lehrpersonen umso wichtiger. Lernende zu begleiten, bedeutet auch, auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen, sei es durch gezielte Massnahmen, generelle Sensibilisierung und Rücksichtnahme für eine besondere Situation oder durch kantonal vorgegebene Nachteilsausgleiche. Talentförderung und Nachteilsausgleich schliessen sich dabei nicht aus, sondern bilden gemeinsam die Grundlage für eine chancengerechte Begleitung.

15.3 Lernende mit besonderen Herausforderungen

Während ihrer Ausbildung sind einige Lernende mit mehr, andere mit weniger Herausforderungen konfrontiert. Es gibt Lehrbetriebe, die speziell Lehrstellen für Lernende mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung anbieten und diese dann professionell und systematisch unterstützen. So hat beispielsweise Manuel, unterstützt durch die IV, eine Lehre als Kaufmann bei der Post absolviert, oder die gehörlose Audry als Köchin in einer Spitalküche. Bei ihrer Ausbildung bot Audry eine spezialisierte Berufsfachschule in Zürich ein gutes Umfeld, nun macht sie dort auch die BM (Bader, 2024).

Lernenden die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, ist sowohl in der Bundesverfassung (BV Art. 8, Abs. 1, 2, 4) wie auch im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, Art. 2, Abs. 5; Art 5, Abs. 1–2) sowie im Berufsbildungsgesetz (BBG, Art. 3, Bst. C; Art. 18, Abs. 1; Art. 21, Abs. 2, Bst. C) gesetzlich verankert. Auf der Sekundarstufe II ist der Nachteilsausgleich ein wichtiges Instrument, um Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung einen Abschluss zu ermöglichen. Er dient dazu, Einschränkungen durch Behinderungen aufzuheben oder zu verringern, ohne die fachlichen Anforderungen der Ausbildung zu senken, und kann in der Schul- und Berufsbildung sowie den entsprechenden Aufnahme- und Qualifikationsverfahren zur Anwendung kommen. Er beschränkt sich auf Bereiche, die aufgrund der Beeinträchtigung nicht oder nur teilweise erfüllt werden können und wird im Zeugnis nicht sichtbar. Eine Noten- oder Fächerdispens ist unzulässig. Konkret betrifft der Nachteilsausgleich Lernende mit einer Sinnes- oder Körperbehinderung. Beispiele sind: Hör- oder Sehbehinderung, motorische, kognitive oder psychische Beeinträchtigung. Laut Aussage verschiedener Kantone werden die häufigsten Nachteilsausgleiche für die Diagnosen ADHS, ASS, Dyslexie und Dyskalkulie ausgestellt, welche nachfolgend noch genauer beleuchtet werden.

«Nachteilsausgleiche sind ein wichtiges Hilfsmittel für junge Menschen in schwierigen Situationen, damit sie trotz Hindernissen eine Berufsbildung absolvieren können. Das Verständnis und die Flexibilität der Lehrpersonen und der Mitlernenden ist für die erfolgreiche Umsetzung von Nachteilsausgleichen zentral.»



Charlotte Spiess, Fachbereichsleiterin Mediamatik/ICT und
Verantwortliche Nachteilsausgleiche BBZ CFP Biel-Bienne

Zuständig für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs sind die Kantone. Um aber eine möglichst einheitliche Umsetzung von Massnahmen für die Nachteilsausgleiche zu gewährleisten, hat die SBBK/CSFP (2023) Empfehlungen definiert. Konkret informieren Schulen die Lernenden zu Beginn der Ausbildung über die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs. Anschliessend reichen die betroffenen Lernenden die erforderlichen Gesuche ein. Meist gibt es an den Schulen für die Bearbeitung und Koordination der Nachteilsausgleiche verantwortliche Personen. Es ist zu beachten, dass für jeden Lernort sowie für das QV ein eigenes Gesuch eingereicht werden muss und dass jeder Nachteilsausgleich individuell geprüft und festgelegt wird. Im Kanton Bern setzt die Gewährung des Nachteilsausgleichs ein Gutachten einer Fachperson aus den Disziplinen Neuropsychologie, Neuropsychiatrie, Kinder- und Jugendpsychologie oder -psychiatrie sowie Personen mit Facharztstitel für Spezialisierungen im Bereich der entsprechenden Beeinträchtigung voraus. Wird ein Nachteilsausgleich gewährt, bleibt dieser für die Dauer der Ausbildung gültig (Kanton Bern, 2025).

Die Anzahl der Gesuche sowie der gewährten Nachteilsausgleiche nimmt seit Jahren zu, bestätigen verschiedene Kantone auf Nachfrage. Dies stellt nicht nur die kantonalen Ämter als verfügende Behörden, sondern auch die Schulen als umsetzende Institutionen vor Herausforderungen. Es sei eine Illusion zu glauben, dass bei einer solchen Flut von Gesuchen noch individuell abgestimmte Massnahmen möglich seien, beklagen die Schulen. Pro Klassen gibt es oftmals mehrere Nachteilsausgleiche. Damit eine vernünftige Umsetzung möglich sei, müssten die Massnahmen möglichst standardisiert werden. In der Praxis bedeutet dies meist mehr Zeit, andere Räumlichkeiten oder technische Hilfsmittel. Die Umsetzung kann sich aber herausfordernd gestalten. Wie kann man einen Lernenden mit ADHS beaufsichtigen, der einen Test in einem separaten Raum schreiben darf, oder überhaupt einen solchen Raum zur Verfügung stellen, wenn kein anderes Klassenzimmer frei ist? Wie kann sich eine Lehrperson organisieren, wenn bei einem 45-min-Test einer ASS-Lernenden ein Zeitzuschlag von 15 Prozent gewährt wird, die prüfende Lehrperson aber selbst nur 5 Minuten Pause hat, bis die nächste Lektion startet? Und wie kann Lernenden mit Dyslexie und Legasthenie, die elektronische Hilfsmittel nutzen dürfen, der Zugang zu KI verunmöglicht werden? Mit solchen und weiteren Fragen werden Lehrpersonen oft alleingelassen und müssen Lösungen finden, indem sie sich mit Kolleg:innen absprechen oder Hilfsmittel wie einen Hörschutz oder spezielle Softwares selbst organisieren. Teilweise erfolgt durch die Schulleitung auch keine Information über die Gründe und Ursachen der Nachteilsausgleiche, was eine Rücksichtnahme bei der Gestaltung und der Durchführung des Unterrichts schwieriger macht.

Lernende mit ihren besonderen Bedürfnissen zu begleiten, ist eine Herausforderung. Damit dies gelingt, braucht es Wissen und Kenntnisse zu möglichen Hilfestellungen im Unterricht sowie die Bereitschaft, diese auch umzusetzen. Nicht immer können alle Empfehlungen realisiert werden. Wenn die Lernenden jedoch spüren und an kleinen Gesten des Entgegenkommens merken, dass die Lehrpersonen sie und ihre Herausforderungen sehen, hat bereits dies eine positive Wirkung. Als Klassenlehrperson kann man sich im Gespräch mit den Lernenden darüber erkundigen, welche Massnahmen den Schulalltag der betroffenen Lernenden besonders erleichtern würden und die anderen Lehrpersonen darüber informieren. Auch im weiteren Verlauf der Ausbildung gilt die Klassenlehrperson im schulischen Kontext oft als erste Ansprechperson für die

betroffenen Lernenden und die anderen Lehrpersonen. Sie können sich mit der Schulleitung und den Betrieben austauschen und behalten so den Gesamtüberblick. Manchmal haben Lernende mit besonderen Bedürfnissen auch Coaches, die sie unterstützen und die von der Schule herbeigezogen werden können. Eine Zusammenarbeit mit allen Beteiligten empfiehlt sich.

Im Folgenden werden beispielhaft drei häufige psychische Störungsbilder bzw. Beeinträchtigungen sowie dazu passende unterstützende Massnahmen und mögliche Nachteilsausgleiche im schulischen Umfeld aufgelistet. Des Weiteren werden generelle psychische Probleme von Jugendlichen in der Berufsbildung thematisiert.

15.3.1 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ADHS

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ADHS umfasst sowohl das dem DSM-5² entnommene Störungsbild der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung wie auch die nach ICD-10³ kodierte hyperkinetische Störungen. Es ist eine der häufigsten psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: In der Schweiz sind ca. 5 Prozent der Bevölkerung betroffen (SGV SSMC, 2025). Folgende Merkmale sind häufig zu beobachten (ebd.; WHO/BfArM, 2024; Schröder, 2006):

- Kognitive Funktionen: Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung; verzögerter Lernprozess
- Verhalten und Interessen: Aufmerksamkeitsstörung; Konzentrations-schwierigkeiten; Unachtsamkeit; Vergesslichkeit; Hyperaktivität; Unruhe; Impulsivität und die Tendenz, von einer Tätigkeit zur nächsten zu springen, ohne diese beendet zu haben; hohe Leistungsbereitschaft; fantasievoll; kreativ; viel Energie; Mut für neue Projekte
- Soziale Interaktionen: niedriges Selbstwertgefühl; Anpassungsschwierigkeiten; Durchsetzungsvermögen; kommunikativ; sozial; Selbsteinschätzung und Fremdwahrnehmung stimmen nicht überein

Teilweise kommen bei den Betroffenen auch psychische Herausforderungen wie Schlafstörungen, Suchterkrankungen, Angststörungen oder Depressionen hinzu.

Auswirkungen auf den Schulalltag

Die Aufmerksamkeitschwäche und Hyperaktivität bei Menschen mit ADHS bleibt häufig während des gesamten Schulalters bis in die Adoleszenz bestehen und macht sich im Unterricht oft bemerkbar. Es fällt betroffenen Lernenden schwer, längere Zeit ruhig an ihrem Platz zu sitzen und konzentriert zu arbeiten. Um ihrer inneren Unruhe entgegenzuwirken, stehen sie beispielsweise plötzlich auf und gehen zum Waschbecken, auf die Toilette oder zu anderen Lernenden. Durch ihre sprunghafte und oft laute Art können sie störend wirken. Andererseits werden sie für ihren Humor und ihr offenes Wesen vielfach von der Klasse

2 DSM-5 ist die Abkürzung für die 5. Auflage des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* DSM, welches psychische Störungen klassifiziert.

3 ICD-10 ist die Abkürzung für die 10. Auflage der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (Englisch: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), welche medizinische Diagnosen und Krankheiten systematisiert und kodiert.

und auch von Lehrpersonen geschätzt. Man findet ADHS-Betroffene oft in sozialen, kreativen oder handwerklichen Berufen und weniger bei monotonen Tätigkeiten (Marzano & Kirschmann, 2025).

Tipps für Lehrpersonen

Lernende mit ADHS können im Unterricht unterstützt werden. Nachstehend findet sich eine Auswahl von Möglichkeiten (SDBB, 2013; Elpos, 2025):

Kategorie	Mögliche Massnahmen
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Gut strukturiert und klar kommunizieren - Anerkennung, Interesse und Verständnis zeigen - Regelmässig Feedback geben - Kritik wertschätzend äussern (Was wurde gut erfüllt? Woran muss noch gearbeitet werden?)
Lern- und Arbeitsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Ablenkung vermeiden, Konzentration stärken - Struktur geben, Arbeitsschritte sichtbar machen und dokumentieren (Mindmaps, Bilder, Tabellen, Arbeitsheft etc.) - Einstieg in eine Aufgabe begleiten - Stand der Arbeiten regelmässig überprüfen - Ansprechperson und Zuständigkeiten definieren - Praxisbezogene Inhalte und individuelle Lösungsmöglichkeiten können Bereitschaft zur Umsetzung erhöhen
Prüfungsbedingungen und Nachteilsausgleich (nur wenn offiziell verordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitzuschlag gewähren (und evtl. individuelle Pausenregelung) - Prüfung in einer reizarmen Umgebung oder einem separaten Raum schreiben lassen - Prüfungsablauf und -inhalt erklären - Stand der Arbeiten regelmässig überprüfen - Alternative Leistungsnachweise anbieten (mündlich statt schriftlich) - Prüfungen am Computer schreiben lassen

Tab. 1: Mögliche Unterstützungsmassnahmen bei ADHS

15.3.2 Autismus-Spektrum-Störung ASS

In der Schweiz leben rund 80 000 Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ASS. ASS zählt gemäss ICD-10 zu den «tiefgreifenden Entwicklungsstörungen» (WHO/BfArM, 2024, F84). Während in der ICD-10 noch zwischen dem frühkindlichen Autismus, dem atypischen Autismus und dem Asperger-Syndrom unterschieden wird, sind diese Subtypen in der ICD-11⁴ nicht mehr ersichtlich. Es wird davon ausgegangen, dass es einen fließenden Übergang gibt zwischen Autismus und Nicht-Autismus mit individueller Ausprägung. Symptome werden hauptsächlich in den folgenden drei Bereichen sichtbar (WHO/BfArM, 2024; autismus deutsche schweiz, 2019):

- Sprache und Kommunikation: verspätete Sprachentwicklung; Wiederholungen von Wörtern und Sätzen
- Soziale Interaktionen: schwache soziale Motivation; Besonderheiten im Blickkontakt, bei der Mimik und Gestik; wenig Interesse an anderen Men-

4 Die Schweiz hat die ICD-11 noch nicht eingeführt, obwohl sie am 1. Januar 2022 in Kraft getreten ist.

schen; mangelndes Verständnis für Abläufe und Konzepte innerhalb der Gruppe

- Verhaltensweisen und Interessen: repetitives Verhalten; Detailwahrnehmung; sensorische Überempfindlichkeiten; Mühe mit Programm- und Ortswechseln; hohes Qualitätsbewusstsein; zuverlässig; ehrlich; gewissenhaft; genau; begeisterungsfähig

Manche Lernende mit ASS haben ausserdem Inselbegabungen in mathematischen, künstlerischen, sprachlichen oder anderen Interessengebieten.

«Das Pendeln und volle Züge fand ich anspruchsvoll. Auch dass ich an verschiedenen Lernorten ausgebildet wurde. Mir hat es aber geholfen, wenn ich in etwa wusste, was auf mich zukommt, also wo, mit wem und womit Lernen stattfindet. Und dass ich mir die verschiedenen Wege und Örtlichkeiten noch vor Ausbildungsantritt angeschaut habe.»



Andrin, 17 Jahre, ASS-Diagnose, Mediamatiker EFZ, BM1-Lernender mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

Auswirkungen auf den Schulalltag

Die beschriebenen Symptome können sich im Schulalltag der Jugendlichen ganz unterschiedlich auswirken, wie der Begriff des Spektrums bereits impliziert. So kann es sein, dass ein Lernender Mühe hat, zu sprechen und eine Frage zu beantworten, eine andere Lernende aber ohne Unterbruch von ihrem Lieblingsthema erzählt und eine Dritte Aussagen des Gegenübers wie ein Echo wiederholt. Oder es fällt einem Lernenden schwer, den Mitmenschen in die Augen zu sehen oder Smalltalk zu führen, während ein anderer keine Hemmungen hat, indiscrete Fragen zu stellen und auf fremde Menschen zuzugehen, ohne deren persönliche Grenzen zu realisieren. Teilweise lernen die Betroffenen auch mit bestimmten Situationen umzugehen und reagieren angepasst, müssen dafür aber grosse Anstrengungen in Kauf nehmen. Menschen mit einer ASS-Diagnose findet man häufig im IT- und MINT-Bereich, aber auch in kreativen Tätigkeitsfeldern. Berufe mit ständig wechselnden Aufgaben und Orten oder einem hohen Mass an sozialer Interaktion sind weniger vertreten (Marzano & Kirschmann, 2025).

«Die ersten zwei Jahre meiner Lehre habe ich bei der Stiftung *Autismuslink* absolviert. Das war ein guter Einstieg. Es war dann aber auch wichtig für mich, dort wieder herauszukommen und zum BAKOM zu wechseln, um meine Komfortzone zu verlassen. Besonders Übergänge sind herausfordernd für mich, und ich bin froh, dass ich dabei gut begleitet wurde.»



Andrin, 17 Jahre, ASS-Diagnose, Mediamatiker EFZ, BM1-Lernender mit Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

Tipps für Lehrpersonen

Im Folgenden werden eine Auswahl an Praxistipps formuliert, die Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit Lernenden mit einer ASS-Diagnose helfen können (ebd.; SDBB, 2013):

Kategorie	Mögliche Massnahmen
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Gut strukturiert und klar kommunizieren - Detaillierte Information über Wochen- und Tagesplan abgeben - Abweichende Routinen klar und frühzeitig kommunizieren - Aufgaben in verschiedene Schritte unterteilen - Mündliche Erklärungen auch schriftlich festhalten - Aufträge wiederholen und durch ein Beispiel erläutern - Keine unnötigen Informationen auf Dokumenten einfügen
Raumgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Fixe Plätze zuweisen - Schutz vor sensorischer Überlastung (z. B. Kopfhörer, Brille) anbieten - Möglichkeit schaffen, in einen anderen Raum auszuweichen
Sozialverhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Regeln für bestimmte Situationen klären - Aufmerksamkeit gezielt einfordern - Soziale Missverständnisse ruhig erklären (ohne Blossstellung) - Gruppenarbeiten individuell anpassen oder Alternativen bieten
Prüfungsbedingungen und Nachteilsausgleiche (nur wenn offiziell verordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitzuschlag gewähren - Prüfung in einer reizarmen Umgebung oder einem separaten Raum durchführen - Anwesenheit einer Vertrauensperson ermöglichen - Prüfung mit dem Computer schreiben lassen - Weitere elektronische Hilfsmittel zulassen

Tab. 2: Mögliche Unterstützungsmassnahmen bei ASS

15.3.3 Dyslexie und Dyskalkulie

Dyslexie (auch als Legasthenie oder Lese- und Rechtschreibstörung bekannt) und Dyskalkulie (auch als Rechenstörung bekannt) bezeichnen nach ICD-10 Entwicklungsstörungen, die nicht durch eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklungs-, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden können und zu Problemen beim Schriftsprachenerwerb oder bei der Aneignung mathematischer Kompetenzen führen (WHO/BfArM, 2024).

Das Kernsymptom der Dyslexie ist eine eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Hinzu können Defizite in der Wahrnehmung und Verarbeitung der gesprochenen Sprache, des orthografischen Wissens und des auditiven Gedächtnisses kommen. Dies zeigt sich oft in einem langsamen Lesetempo sowie in häufig auftretenden Rechtschreibfehlern wie Reihenfolgefehlern, Auslassen oder Verdrehen von Buchstaben und Wortteilen, Einfügen von falschen Buchstaben und Wortteilen. Die Herausforderung für die Betroffenen liegt darin, dass bestimmte Prozesse der Informationsverarbeitung nicht ausreichend automatisiert ablaufen. Dadurch müssen sie ihre Aufmerksamkeit beispielsweise darauf richten, schwierige Wörter zu entschlüsseln oder über die richtige Schreibweise nachzudenken. Sind nur die Rechtschreibe-, nicht aber die Lesekompetenzen betroffen, spricht man von ei-

ner isolierten Rechtschreibstörung. Dyslexie erschwert nicht nur das Schreiben und Lesen in der Muttersprache, sondern häufig auch das Erlernen einer Fremdsprache (Weisshaupt & Jokeit, 2013).

Unter Dyskalkulie versteht man Schwierigkeiten beim Erlernen und der Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division. Das kann zu Fehlern beim Zählen, zu mangelndem Mengenverständnis oder Schwierigkeiten beim Kopfrechnen und Schätzen führen. Mathematisches Wissen, welches für Algebra, Trigonometrie oder Geometrie bedeutsam ist, wird weniger gewichtet, wobei häufig zum Beispiel auch das visuell-räumliche Verständnis eingeschränkt ist (ebd.).

Begleiterscheinungen von Dyslexie wie auch Dyskalkulie sind unter anderem Bauch- und Kopfschmerzen vor Prüfungen, Ängste und Stress, Minderwertigkeitsgefühle, Leistungseinbruch auch in anderen Bereichen, Depressionen und Alltagsängste. Deshalb sind eine frühzeitige Diagnose und passende Unterstützung umso wichtiger.

Auswirkungen auf den Schulalltag

Das Besondere an Dyslexie und Dyskalkulie ist, dass sie direkt die in der Schule zu erwerbenden Fähigkeiten betreffen und daher im Unterricht schnell erkennbar werden. Das sprachliche und mathematische Niveau liegt unterhalb des Niveaus, welches aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Schulklasse des Betroffenen zu erwarten wäre (ebd.). Betroffene BM-Lernende hatten meist schon in der obligatorischen Schulzeit Abklärungen, Diagnosen und entsprechende Nachteilsausgleiche, welche sie für die Ausbildung auf Sek2-Niveau wieder anfordern können. Jedoch kann es sein, dass sie den Einstieg in die Berufswelt bewusst ohne Nachteilsausgleich beginnen möchten und deshalb ihre Dyslexie oder Dyskalkulie nicht melden. Hier kann man bei Auffälligkeiten im Unterricht als Lehrperson das Gespräch suchen. Bei entsprechender Diagnose sollte auf die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs hingewiesen werden, da Lernende nicht aus Scham oder Angst vor der Reaktion im Betrieb auf den ihnen zustehenden Nachteilsausgleich verzichten sollten.

Tipps für Lehrpersonen

Bei Dyslexie und Dyskalkulie können gewisse Unterrichtsmethoden und Prüfungsformen oder unterstützende Technologien helfen, um die genannten Schwierigkeiten anzugehen. Im Folgenden ist eine Auswahl an Empfehlungen aufgelistet (ebd.; SDBB, 2013; Marzano & Kirschmann, 2025):

Kategorie	Mögliche Massnahmen
Lern- und Arbeitsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsabläufe und Aufgaben in mehrere Schritte unterteilen - Genügend Pausen zulassen, um Übermüdung und Anhäufung von Fehlern vorzubeugen - Fragen klar und verständlich formulieren - Hilfe leisten bei der Korrektur von Texten und Rechnungen
Technische und methodische Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> - Bei Dyslexie (wenn möglich) Wörterbuch und Computer mit Rechtschreibprogramm zulassen - Bei Dyskalkulie (wenn möglich) Taschenrechner und Formeltabellen zulassen

Kategorie	Mögliche Massnahmen
Prüfungsbedingungen und Nachteilsausgleich (nur wenn offiziell verordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitzuschlag gewähren - Prüfung in einer reizarmen Umgebung oder einem separaten Raum durchführen - Prüfung so aufbauen, dass zuerst die einfachen und dann die komplexen Aufgaben kommen - Prüfungsblätter gut lesbar und verständlich gestalten - Verständnisfragen und Inhaltklärungen während der Prüfung zulassen - Prüfungen am Computer schreiben lassen

Tab. 3: Mögliche Unterstützungsmassnahmen bei Dyslexie und Dyskalkulie

15.3.4 Allgemeine psychische Probleme

Laut den Ergebnissen einer Schweizer Studie zur psychischen Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre (Schmocker et al., 2025) waren rund 42 Prozent der befragten Lernenden bereits vor Ausbildungsbeginn mit psychischen Problemen oder Belastungen konfrontiert, rund ein Viertel litt während der aktuellen Lehre schon einmal und rund ein Drittel mehrmals unter psychischen Problemen. Insgesamt 61 Prozent der Lernenden fühlten sich psychisch belastet, was sich auch mit den Einschätzungen der Berufsbildenden deckte. An erster Stelle standen Depressionssymptome, gefolgt von Angststörungen, Zwangsstörungen, sozialen Ängsten, Panikattacken, ADHS oder Essstörungen. Vergleichsweise selten wurde aber über Medikamenteneinnahme zur Besserung der Symptome berichtet. Der hohe Prozentsatz an wahrgenommenen psychischen Problemen könnte unter anderem mit einer höheren gesellschaftlichen Sensibilisierung in Bezug auf das psychische Wohlergehen zusammenhängen. Die Auswertungen zeigten auch, dass es sich bei diesen Problemen um sehr unterschiedliche Schweregrade handelte, die sich ungleich stark auf die verschiedenen Lebensbereiche der Befragten auswirkten. Trotzdem sind solche Ergebnisse ernst zu nehmen, vor allem im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen. Die meisten Lernenden fanden bei psychischen Problemen Hilfestellung im Freundeskreis und in der Familie. Bei 78 Prozent fand weder ein Gespräch im Lehrbetrieb noch in der Schule statt, auch weil die Lernenden aus unterschiedlichen Gründen (u. a. Scham und Unsicherheit) dieses nicht einforderten. Auch auf professionelle Hilfe wurde oft verzichtet, so nahmen 65 Prozent der Lernenden keine Beratung oder Behandlung in Anspruch.

Neben diagnostizierten Lernschwächen und anerkannten Nachteilsausgleichen werden Lehrpersonen also vermehrt auch mit psychischen Krankheiten ihrer Lernenden und deren Folgen konfrontiert. Schmocker et al. (2025) formulieren vor diesem Hintergrund mögliche Handlungsfelder. Eine Auswahl von Empfehlungen für Lehrpersonen, Berufsbildner:innen und Schule wird hier zusammengefasst:

Mentale Gesundheit gehört dazu: Lernende frühzeitig sensibilisieren und stärken

Ähnlich wie die Thematisierung physischer Gesundheit sollte auch die psychische Gesundheit immer wieder an den verschiedenen Lernorten aufgegriffen werden – nicht als einmaliges Workshop-Angebot, sondern im Sinne eines längerfristigen, integrierten Bildungsauftrags. Wichtig wäre es, den Umgang mit

psychischer Gesundheit zu enttabuisieren und den Lernenden Handlungskompetenzen mitzugeben.

Bewusste Unterstützung von demotiviert wirkenden Lernenden

Es gibt Lernende, die unzufrieden sind, kaum Berufsstolz haben, keinen Kompetenzzuwachs und wenig Sinnhaftigkeit erleben oder mit familiären Problemen zu kämpfen haben. Auch wenn sie keine spezifische Diagnose haben, geht es diesen Lernenden oft nicht gut und Unterstützung ist nötig. Hier kann ein Hinweis auf ein Mediationsprogramm oder vielleicht auch schon ein Gespräch oder Verständnis von Seiten der Lehrperson helfen, den Lernenden zu zeigen, dass sie *gesehen* werden.

Informationsaustausch zwischen den Lernorten

Da sich psychische Probleme in der Regel auf alle Lernorte auswirken und ähnliche Hilfestellungen wirken könnten, ist ein Informationsaustausch zwischen den Lernorten und allfälligen Coaches, Beziehungsberechtigten etc. hilfreich. Die Hälfte der Lernenden gaben in der Befragung an, dass sie eine geeignete Informationsweitergabe sinnvoll fänden – die andere Hälfte war allerdings dagegen. Daher muss ein solcher Austausch immer in Absprache mit den Lernenden erfolgen.

Integrierte Beratungs- und Behandlungsangebote

Lernende mit psychischen Problemen nutzen die vorhandenen Beratungsangebote an den Schulen und in Lehrbetrieben eher wenig. Die Angebote sind teilweise zu wenig sichtbar (man weiss beispielsweise nicht, welches Gesicht hinter den Kontaktangaben auf Webseiten oder Flyern der Beratungsangebote steckt) und die Schwelle zur Kontaktaufnahme hoch. Deshalb kann es helfen, wenn Lehrpersonen Lernende auf die Angebote hinweisen und sie bei der Kontaktaufnahme unterstützen. Aber auch Lehrpersonen und Berufsbildende benötigen oft Unterstützung bei der Begleitung von Lernenden mit psychischen Problemen. Auch hier können die Beratungsangebote der Schulen genutzt werden.

15.4 Anerkennung für die Individualität von Lernenden

Besondere Talente, individuelle Bedürfnisse sowie Beeinträchtigungen, die zu einem Nachteilsausgleich führen, schliessen sich keineswegs aus. Wer die aufgezeigte Heterogenität akzeptiert und als Chance schätzt, die Jugendlichen in ihrer Ganzheit *sieht*, ihre Talente und Bedürfnisse wahrnimmt und ihre Begabungen nicht in wertvoll und weniger wertvoll klassifiziert, anerkennt sie als individuelle Persönlichkeiten und kann damit wertvolle Ressourcen in den Unterricht integrieren. Lernende haben das Recht, an den verschiedenen Ausbildungsorten anerkannt zu werden, dass also ihre Handlungen erkannt und wertgeschätzt werden. Diese Wertschätzung kann beispielsweise aufgrund guter Leistungen im Fach erfolgen, aber auch einer Lernenden entgegengebracht werden, die ein Weihnachtsevent für die Klasse organisiert, oder einem Lernenden, der für einen Freund einsteht, der gemobbt wird. Es kann bedeuten, dass die Lehrperson einem Jugendlichen in der Klasse gratuliert, der bei Berufsmeis-

terschaften eine Medaille gewonnen hat, oder einer Jugendlichen, die die Autoprüfung bestanden hat. Anerkennung zeigt sich aber nicht nur in Worten und Handlungen, sondern spiegelt sich auch in Gestik und Mimik. So hat ein geschenktes Lächeln nach einer Wortmeldung eine andere Wirkung als ein strenger Gesichtsausdruck oder eine gelangweilte Haltung. Von der Lehrperson individuell wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden, wirkt sich schliesslich nicht nur positiv auf das Klassenklima sowie die Beziehung zu und zwischen den Lernenden aus, sondern auch auf die Motivation und die Leistung (Drucks, Osipov & Quenzel, 2010).

Literatur

- ▶ Autismus deutsche schweiz (2019). Autismus-Spektrum-Störungen (4. Auflage). Zürich: autismus deutsche schweiz.
- ▶ Bader, P. (2024). Audry Pentassuglia, Köchin und Berufsmatura-Studentin: «Bei grosser Hektik wird es in der Küche schwierig». *Skilled*, 2/2024, 36–37.
- ▶ BBG, Bundesgesetz über die Berufsbildung, Berufsbildungsgesetz (2003). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2003/674/de> [25.10.2024].
- ▶ BehiG, Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (2002). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de> [20.11.2025].
- ▶ BV, Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> [20.11.2025].
- ▶ Berger, M. & Pfiffner, M. (2018). Umgang mit Heterogenität an Berufsfachschulen. Bern: hep.
- ▶ Berufsbildung 2030. Verfügbar unter: <https://berufsbildung2030.ch/> [17.07.2025].
- ▶ Burri, A. (2025). Talente erkennen: Warum frühe Förderung entscheidend ist. Talente: gibb intern, das Magazin der Berufsfachschule Bern, Juni 2025, 9–10.
- ▶ Drucks, S., Osipov, I. & Quenzel, G. (2010). Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen: Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(4), 427–440.
- ▶ Elpos ADHS-Organisation Schweiz. Verfügbar unter: <https://elpos.ch/> [17.08.2025].
- ▶ Fiori M. & Favre Y. (2025). Eine Chance für die Berufsbildung. Talente erkennen und fördern: Illusion oder Realität. *Skilled*, 1/2025, 16–17.
- ▶ Kanton Bern (2025). Nachteilsausgleich in der beruflichen Grundbildung. Verfügbar unter: <https://www.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/foerderung-und-unterstuetzung/nachteilsausgleich/nachteilsausgleich-in-der-beruflichen-grundbildung.html> [19.06.2025].
- ▶ Kanton Zürich (2025). Bildung, Projekte in der Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/berufslehre/projekte-berufsbildung.html#-881820655>. [21.08.2025].
- ▶ Klippert, H. (2010). Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2013). Berufsleitbild und Standesregeln (6. Auflage). Zürich: LCH.
- ▶ Marti, R. (2022). Berufslehre und Fachhochschulstudium in nur sieben Jahren. *Education*, 1.22, 48–49.
- ▶ Marzano, I. & Kirschmann, J. (2025). Begleitung von Lernenden mit Lernschwächen und Teilleistungsstörungen, Teil 1-3. Augst: 21 Skills.
- ▶ SBBK/CSFP, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (2023). Empfehlung Nr. 7. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/216981/files/empfnachteilsausgleich_d.pdf [17.11.2025].
- ▶ Schmocker, B., Schmaeh, N., Anastasiou K., Bonfadelli, L., Heimgartner, D., Hool, J., Krause, A., Kuhn, S., Steiner, M., Weber, N. & Baer, N. (2025). Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre Biografie, Belastung, Wachstum und Erfolgsfaktoren von Lernenden in der dualen Berufsbildung in der Schweiz. Olten: FHNW.
- ▶ SDBB, Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (2013). Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung. Bericht zur Erarbeitung und Überprüfung von Anträgen zum Nachteilsausgleich. Bern: SDBB.
- ▶ SGV SSMC, Schweizerische Gesellschaft für Vertrauens- und Versicherungsärzte. ADHS. Verfügbar unter: <https://www.vertrauensaeerzte.ch/manual/4/adhs/> [17.06.2025].
- ▶ Schröder, A. (2006). ADS in der Schule. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ▶ Stadelmann, W. (2020). Begabung und Intelligenz aus Sicht der Genetik und der kognitiven Neuropsychologie. In: C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitterlood (Hrsg). *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!* Beiträge aus der Begabungsforschung (S. 115–129). Münster: Waxmann.
- ▶ Stamm, M., Niederhauser, M. & Kost, J. (2010). The top performers in vocational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2 (1), 65–81.

- ▶ Stamm, M. (2015). Praktische Intelligenz – Ihre missachtete Rolle in der beruflichen Ausbildung. Dossier 15/2. Verfügbar unter: <https://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/236-praktische-intelligenz-ihre-missachtete-rolle-in-der-beruflichen-ausbildung/file.html> [05.06.2025].
- ▶ Swiss Olympic (2024). Berufliche Grundbildung und Leistungssport. Leistungssportfreundliche Lehrbetriebe (4. Auflage). Ittigen: Swiss Olympic.
- ▶ SwissSkills (2025). Über SwissSkills. Verfügbar unter: <https://swiss-skills.ch/de/ueber-uns> [17.11.2025].
- ▶ Tremonte-Freydefont, L., Wenger, M. & Fiori, M. (2024). Emotional Intelligence and Success in Initial Vocational Education and Training: A Study Among Healthcare Assistants and Social Care Workers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11 (2), 146–170.
- ▶ Weisshaupt, R. & Jokeit, H. (2013). Zur Neuropsychologie von Dyslexie und Dyskalkulie. In: M. Lichtsteiner Müller (Hrsg.). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 35–36). Bern: hep.
- ▶ WHO, Weltgesundheitsorganisation / BfArM, Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2024). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (10. Revision, German Modification, Version 2024). Verfügbar unter: <https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2024/index.htm> [20.07.2025].

16 Beruf, Sprache, Welt: Bili in der Berufsbildung

Kathrin Jonas Lambert



16 Beruf, Sprache, Welt: Bili in der Berufsbildung

In einer globalisierten und mediatisierten Welt reichen traditionelle Sprachbildungsformate in der Berufsbildung nicht mehr aus. Der vorliegende Beitrag zeigt exemplarisch, wie zielführender bilingualer Unterricht gestaltet werden kann und welche didaktischen Grundprinzipien dabei relevant sind: die enge Verzahnung von Sprache und Fach, die bewusste Arbeit an sprachlichen Ressourcen, die Förderung metasprachlicher Reflexion zur Entwicklung von Diskursfähigkeit und Literacy als Grundlage fachlich-gesellschaftlicher Handlungskompetenz. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, wie bilingualer Unterricht in der Berufsmaturität BM durch Aufgabenorientierung, Scaffolding und Literacykonzepte zukunftsweisend weitergedacht werden kann. Theoretische Fundierung, didaktische Modellierung und eine vollständig ausgearbeitete Lernsequenz zum Thema *Fake News, KI und mediale Manipulation* veranschaulichen, wie sich Sprachbildung, Fachlernen und gesellschaftliche Teilhabe integrieren lassen. Zunächst wird auf die Bedeutung bilingualen Unterrichtens in der Berufsbildung der Schweiz sowie dessen institutionelle Entstehungsgeschichte eingegangen. Danach wird die lerntheoretische Entwicklung des Konzepts bilingualen Unterrichtens beschrieben. Abschliessend wird ausgehend von den Konzepten *Diskursfähigkeit* und *Literacy* anhand einer Skizze eines Unterrichtsbeispiels für die BM dargestellt, wie sich aufgaben- und handlungsorientierter Unterricht modellieren lässt – und welche Rolle *Scaffolding* dabei spielt. Ein kurzer Ausblick auf aktuelle Diskussionen rund um das Konzept der *Pluriliteracies* im Zusammenhang mit Demokratieförderung in Zeiten der KI rundet den Beitrag ab.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Lehrpersonen sollten den Bili-Unterricht handlungsorientiert und lernendenzentriert gestalten, damit die Lernenden aktiv mitarbeiten, Probleme lösen und eigene Lösungen entwickeln können. Dazu sind Aufgaben nötig, die Lernende anregen, fachliche Inhalte in eigenen Worten zu beschreiben, zu erklären oder zu diskutieren – z. B. durch Präsentationen, Rollenspiele, Diskussionen oder Erklärvideos.
- Im Bili-Unterricht ist es wichtig, Hilfestellungen anzubieten, um sprachliche und fachliche Anforderungen zu bewältigen. Dazu gehören Schlüsselbegriffe, Satzanfänge, Redemittel, Visualisierungen oder Checklisten. Es können auch digitale Tools genutzt werden, wie DeepL, ChatGPT oder Padlet zur Unterstützung beim Verstehen, Formulieren und Präsentieren. So wird sprachliches Lernen in den Fachunterricht integriert und differenziert möglich.
- Es soll Raum geben für regelmässige Reflexion über Spracherfahrungen und fachliche Inhalte. Dies fördert den Austausch und den Transfer über individuelle Lernwege. Dazu können Lernende kreative Produkte wie Poster, Social-Media-Posts oder Videos gestalten, um das Gelernte sichtbar und anwendbar zu machen.
- Methoden wie Scaffolding, visuelle Hilfen oder handlungsorientierte Aufgaben helfen auch im regulären Unterricht, Fachinhalte besser zu verstehen. Ziel ist es, die Bildungssprache zu fördern: Lernende sollen lernen, komplexe Inhalte klar und verständlich auszudrücken – auch unter Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit. Konkret sollen im Unterricht sprachlich klar strukturierte Aufgaben gestellt werden. Dabei helfen Verben wie *beschreiben*, *vergleichen*, *bewerten*. Hilfestellungen können auch beim Schreiben angeboten werden, z. B. mit Beispielsätzen oder Textbausteinen.

16.1 Literacy durch und mit Bili an der BM

In der Schweiz mit vier Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) ist die Fremdsprachenvermittlung von zentraler Bedeutung. Dennoch sind Fremdsprachen in der beruflichen Grundbildung bislang kaum verankert: In rund zwei Drittel der Berufsausbildungen ist bis heute kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen. Diese Fremdsprachenunterrichtslücke steht im Widerspruch zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen in einer globalisierten Arbeitswelt. Da sich aufgrund gedrängter Stoffpläne ein herkömmlicher Fremdsprachenunterricht nur schwer umsetzen lässt, liegt es nahe zu überdenken, wie sich fremdsprachliche Kompetenzen dennoch gezielt aufbauen lassen.

Gerade in der Berufsmaturität BM bestehen hier Ansatzpunkte: Der Rahmenlehrplan RLP BM gibt nicht nur den Unterricht von mindestens zwei Fremdsprachen vor, sondern ermöglicht ausdrücklich auch bilingualen Fachunterricht, der Sprach- und Fachlernen sinnvoll verbindet. Hier wird Sprache als zentrales Medium des Lernens sichtbar – nicht nur zur Kommunikation, sondern als Werkzeug des Denkens, Verstehens und Handelns (SBFI, 2025).

«Bili löst nicht nur ein Platzproblem.»

Monique Honegger, Dozentin ABU EHB,
und Kathrin Jonas Lambert,
Leiterin zweisprachiger Unterricht EHB



16.2 Institutionelle Entstehungsgeschichte von 1999 bis 2024

Der zugrunde liegende *Two-for-one-Ansatz* im bilingualen Unterricht geht davon aus, dass Sprache und Inhalt bzw. fachliche Kompetenzen gleichzeitig erlernt werden. Dies bringt nicht nur ökonomische und organisatorische Vorteile mit sich, sondern wird auch lernpsychologisch als förderlich eingeschätzt. So zeigen Brohy und Gurtner (2011), dass bilingualer Unterricht sowohl den fachlichen als auch den sprachlichen Kompetenzerwerb begünstigt. Lernende analysieren eine Gebrauchsanweisung oder ein technisches Manual in der zweiten Landessprache oder auf Englisch, simulieren ein Kundengespräch oder bereiten eine Projektpräsentation in der Fremdsprache vor. In all diesen Fällen werden fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzen gleichzeitig aufgebaut.

Um die eingangs geschilderte Fremdsprachenlücke in der Berufsbildung Schweiz zu verringern, wurde 1999 das Pilotprojekt *bi-li* an 25 Berufsschulklassen der Kantone Zürich, St. Gallen, Zug, Schwyz und Graubünden ins Leben gerufen. Das Projekt sollte Lernenden das Weiterlernen oder wenigstens Beibehalten einer zweiten Sprache durch deren Anwendung im Unterricht ermöglichen. Die Erfahrungen und Schlussfolgerungen wurden in dem Buch «Die Lehre zur Sprache bringen» (Jansen O'Dwyer & Nabholz, 2004) als dem ersten und bislang einzigen Referenzwerk für bilingualen Unterricht in der Schweizer Berufsbildung publiziert. Nach den positiven Ergebnissen einer Evaluationsstudie (Brohy

& Gurtner, 2011) wurde bilingualer Unterricht im Kanton Zürich erstmals offiziell in der Berufsbildung eingeführt.

Begleitend wurden von der schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK 2003 Empfehlungen für die Einführung von bilingualem Unterricht formuliert, die 2020 angepasst und neu aufgelegt wurden (SBBK, 2020). Dazu gehört, dass im bilingualen Unterricht neben der lokalen Standardsprache eine zweite Sprache verwendet werden soll, und zwar eine weitere Landessprache oder Englisch. Welche Lehrqualifikationen die bili-Lehrpersonen dazu erfüllen müssen, wird von den Kantonen¹ bestimmt, wobei man sich grundsätzlich einig ist, dass es nebst eines entsprechenden Fremdsprachenniveaus auch einer didaktischen Zusatzqualifikation bedarf.

Im Unterschied zur beruflichen Grundbildung ist mehrsprachiger Unterricht auf der Berufsmaturitätsstufe im nationalen Rahmenlehrplan BM (SBFI, 2025) explizit geregelt. Dieser unterscheidet zwischen dem Grundangebot *Mehrsprachiger Unterricht* und dem erweiterten Angebot *Mehrsprachige Berufsmaturität*, bei dem auch die Abschlussprüfungen ganz oder teilweise in einer zweiten oder dritten Sprache abgelegt werden. Für das Grundangebot gilt, dass mindestens ein Drittel des Unterrichts eines Fachs pro Semester in einer zweiten Landessprache oder auf Englisch erfolgt. In der *Mehrsprachigen Berufsmaturität* müssen insgesamt mindestens 320 Lektionen (bzw. 480 bei Einsatz einer dritten Sprache) in der Zweitsprache vermittelt werden.

Lehrpersonen, die ihr Fach teilweise, hauptsächlich oder ausschliesslich in einer Fremdsprache unterrichten, verfügen über ein Sprachniveau von mindestens C1 (GER) und absolvieren innerhalb der ersten drei Jahre ihres mehrsprachigen Unterrichts eine anerkannte Weiterbildung in zweisprachiger oder immersiver Didaktik. Davon ausgenommen sind Bildungsgänge, die auf vollständiger Immersion beruhen, etwa in zweisprachigen Kantonen wie Bern, Freiburg oder Wallis, wo Lernendenaustausche zwischen zwei einsprachigen Bildungsgängen stattfinden. Damit ist mehrsprachiger Berufsmaturitätsunterricht kein Zusatzangebot, sondern ein strukturell verankerter Bestandteil des Bildungsauftrags auf BM-Stufe.



«Bilinguale Angebote weiterzuentwickeln, ist eine grosse Chance für unsere Schule: Wir schärfen unser Profil, wachsen als Team zusammen und stärken spürbar die Qualität unseres Unterrichts.»

Melanie Pfammatter, Abteilungsleiterin Berufsmaturität BBZ IDM Thun

¹ Einige Kantone haben eine Fachstelle, die den bilingualen Unterricht fördert und reglementiert. Im Kanton Luzern wurden im Jahr 2024 zum Beispiel fast 17 Prozent aller Berufslernenden bilingual beschult. Die EHB arbeitet seit 2015 als Kompetenzzentrum des Bundes für bilingualen Unterricht in der Berufsbildung und bietet die Didaktik des bilingualen Unterrichts nicht nur als Weiterbildungslehrgang an, sondern hat das Thema auch in die Lehrerbildung integriert. Trotz allem ist man von einer flächendeckenden Einführung des bilingualen Unterrichts noch weit entfernt, und entgegen dem Beispiel aus Luzern gibt es auch mehrere Kantone, die gar keinen bilingualen Unterricht auf Stufe EFZ anbieten. Die SBBK bietet einen guten Überblick darüber, wie die Kantone bilingualen Unterricht umsetzen.

Entsprechend wächst auch die Zahl der Schulen, die diese Anforderungen erfüllen und sich vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI akkreditieren lassen. Rund ein Viertel bis ein Drittel der etwa 100 Berufsmaturitätsschulen in der Schweiz bieten heute bilinguale oder mehrsprachige Ausbildungsprofile an. Bilingualer Unterricht etabliert sich damit zunehmend als Profilierungsmerkmal im BM-Bereich.

16.3 Handlungsorientierung als Ziel und Methode im bilingualen Unterricht

«Richtziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung des Schülers zu fremdsprachlichem Handeln – nicht nur das Ziel, sondern auch den Weg dorthin» (Bach & Timm, 2014). Auch im bilingualen Unterricht ist Handlungsorientierung² ein zentrales Prinzip erfolgreichen Lernens. Im Mittelpunkt stehen Lernszenarien, in denen Lernende durch aktive Teilnahme in praxisnahen, authentischen Aufgaben sprachlich handeln. Die Einbettung in berufsrelevante Kontexte soll dabei die Bedeutung der Fremdsprache steigern und die Motivation fördern (Jonas Lambert & Barabasch, 2022).

Doch führt diese Einbettung automatisch zu handlungsorientiertem Unterricht? Bonnet, Breidbach und Hallet (2009) verneinen dies: Auch bilingualer Unterricht kann lehrerzentriert und frontal organisiert sein. Dalton-Puffer (2013) ergänzt diese Kritik und weist darauf hin, dass viele Lerneinheiten auf der lexikalischen Ebene verharren – mit Fokus auf Wortschatz, aber ohne Einbindung in komplexere kognitive Prozesse oder echte Kommunikationssituationen. Handlungsorientierung entsteht also nicht durch Bilingualität allein, sondern muss gezielt durch geeignete Aufgaben und Szenarien angestossen werden.

Breidbach (2013) unterscheidet zwischen einer klassischen und einer integrativen Phase bilingualen Unterrichts. Während in der klassischen Phase vor allem kommunikative Flüssigkeit (*fluency before accuracy*) im Vordergrund steht, versteht die integrative Phase Sprache auch als Erkenntnismedium. Wissen wird dabei diskursiv aufgebaut – durch mündliche, schriftliche, rezeptive und produktive Interaktionen. Inhalt und Sprache sind eng miteinander verzahnt. Ein Beispiel: In einer bilingualen Wirtschaftslektion zum Thema Sustainable Business Practices analysieren Lernende englischsprachige Fallstudien, diskutieren ökologische und soziale Unternehmensstrategien, entwickeln ein eigenes nachhaltiges Geschäftsmodell und präsentieren dieses in einem simulierten Investorenpitch. Inhaltliches und sprachliches Lernen greifen dabei ineinander: Sprache dient sowohl der inhaltlichen Erschliessung als auch der adressatengerechten Darstellung. Diese Verbindung von Argumentieren, Präsentieren

2 *Handlungsorientierung* bezeichnet in der Fremdsprachendidaktik ein methodisches Prinzip, das authentisches Sprachhandeln durch Aufgaben und Szenarien anregt – im internationalen Diskurs entspricht dies dem Konzept des *Task-Based Learning* (Willis & Willis, 2007).

Handlungskompetenzorientierung hingegen ist in der Berufsbildung ein übergeordnetes Leitprinzip, das sowohl das Bildungsziel – den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – als auch die didaktische Gestaltung bestimmt. Sie verbindet Ziel- und Handlungsebene, indem Lernen konsequent aus realen oder simulierten beruflichen Situationen heraus initiiert wird (SBFI, 2015).

und Reflexion verweist bereits auf zentrale Elemente von Diskursfähigkeit und Literacy.

Das CLIL-Modell (Coyle, 2007) bringt die Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen prägnant auf den Punkt. Es basiert auf vier miteinander verbundenen Säulen – den sogenannten 4 C: Content (Fachinhalt), Communication (Sprache), Cognition (Denken) und Culture (kulturelle Kontexte und Perspektiven). Lernen wird dabei als ganzheitlicher Prozess verstanden, bei dem Fachwissen aufgebaut, durch Sprache kommuniziert, kognitiv verarbeitet und kulturell eingebettet wird. Diese vier Dimensionen greifen ineinander und strukturieren gemeinsam den Unterricht. Fachliches und sprachliches Lernen finden also nicht nebeneinander, sondern ineinandergreifend statt.

CLIL zielt damit auf mehr als reine Sprachvermittlung oder Fachwissenserwerb: Es fördert die kognitive Tiefe, die sprachliche Präzision und die interkulturelle Reflexion. Lernende entwickeln Kompetenzen, um fachliche Inhalte zu verstehen, zu verarbeiten und in der Zielsprache differenziert darzustellen – stets in Bezug auf die jeweilige kulturelle Rahmung.

Aufbauend auf diesem Modell hebt Meyer (2010) Literacy und Diskursfähigkeit als zentrale didaktische Lernziele hervor. Während sich Literacy auf den kompetenten, reflektierten Umgang mit Texten und Medien bezieht, beschreibt Diskursfähigkeit die aktive Beteiligung an fachlichen Gesprächen, Diskussionen und Argumentationen – mündlich wie schriftlich. Bonnet et al. (2009) betonen dabei die enge Wechselbeziehung zwischen inhaltlichem Lernen und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit: Fachliches Verständnis entwickelt sich durch sprachliche Auseinandersetzung – und zugleich wird Sprache erst in der inhaltlichen Anwendung differenziert ausgebildet.

Diese Perspektive macht deutlich, dass Sprache im Fachunterricht nicht nur als Medium der Darstellung, sondern auch als zentrales Werkzeug des Denkens und Verstehens zu begreifen ist. Inhaltliche Tiefe und sprachliche Kompetenz entstehen nicht getrennt, sondern im Dialog. Damit ist die Fähigkeit der Lernenden gemeint, sich während des fachlichen Lernens in einer Fremdsprache aktiv am fachspezifischen Diskurs zu beteiligen – themenbezogen, adressatengerecht und sprachlich differenziert.

Literacy / Diskursfähigkeit

Sprache als Werkzeug des Denkens,
Verstehens und Handelns



Abb. 1: Modell zur Entwicklung von Literacy und Diskursfähigkeit im bilingualen Unterricht

Die enge Verzahnung von inhaltlichem Lernen und sprachlicher Entwicklung bildet somit den Kern aktueller didaktischer Ansätze im bilingualen Unterricht. Die aufgabenorientierte Gestaltung des Unterrichts, insbesondere durch authentische, berufsbezogene Kommunikationsaufgaben, stellt dabei ein zentrales Umsetzungsprinzip dar.

«Bilingualer Unterricht stärkt nicht nur die Sprachkompetenz der Lernenden, sondern ermöglicht auch den fachlichen Austausch mit nationalen und internationalen Expert:innen sowie Peers. Dadurch erweitern sie ihre interkulturelle Perspektive und bereiten sich gezielt auf die Herausforderungen einer globalisierten Studien- und Berufswelt vor.»



Regula Willi, Fachbereichsleiterin BM BBZB Luzern, Verantwortliche bilingualer Unterricht Berufsmaturität

16.4 Aufgabenbasiertes Lernen im bilingualen Unterricht: Sprachliches Handeln im Rahmen von Aufgaben

Seit den 1990er-Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik intensiv mit dem Task-Based Language Teaching TBLT (Ellis, 2003; Van den Branden, 2006), dieser im Deutschen meist als handlungsorientierter Unterricht bezeichnete Ansatz wurde kontinuierlich weiterentwickelt – mit wachsendem Fokus auf lebensweltliche Relevanz, authentische Kommunikation, sinnstiftende Sprachhandlungen und lernaktivierenden Aufgaben (Nieweler, 2016; Van den Branden, 2006).

Im bilingualen Unterricht spielt aktives, aufgabenorientiertes Lernen eine zentrale Rolle: Lernende bearbeiten realitätsnahe, fachlich fundierte Probleme, die sprachlich und inhaltlich herausfordernd sind. Gut gestaltete Aufgaben regen kritisches Denken an, fördern Problemlösungsstrategien und schaffen bedeutungsvolle Sprechkanäle – alles in der Zielsprache.

Nach Willis (2007) und Van den Branden (2006) verläuft aufgabenbasiertes Lernen in drei Phasen – auch im bilingualen Unterricht:

1. **Pre-task:** Einführung zentraler Konzepte und Fachbegriffe – bspw. Medienanalyse, politische Kommunikation, KI-gestützte Medienproduktion
2. **Task-Cycle:** Kooperative Bearbeitung – bspw. durch Recherche, kritische Analyse, Diskussion oder kreative Produktion eigener medialer Inhalte
3. **Post-task:** Ergebnissicherung und Präsentation – bspw. Fokus auf fachliche Vertiefung, sprachliche Präzision, diskursive Kompetenzentwicklung

Damit Aufgaben ihre handlungsorientierte Wirkung entfalten, reicht es jedoch nicht aus, Lernenden nur analytische Arbeitsaufträge zu geben. Vielmehr müssen Aufgaben konkret inszeniert werden: Lernende füllen etwa Tabellen aus, formulieren Entscheidungskriterien, begründen ihre Urteile oder präsentieren ihre Ergebnisse – und erleben so Sprache als Werkzeug aktiven Handelns. Offene Aufgabenformate fördern Selbstständigkeit, Kreativität und Eigenverantwortung. Sie ermöglichen individuelle Lernwege und berücksichtigen unterschiedliche Sprachniveaus. Gerade im bilingualen Berufskontext ist diese enge Verzahnung von Sprache und Fach zentral für nachhaltiges Lernen. Lehrpersonen können dabei methodisch auf bewährte Konzepte und Ressourcen zurückgreifen – etwa den Methodenpool des Mercator-Instituts (2025) –, um tragfähige und anregende Aufgaben zu entwickeln.

Fazit: Aufgaben sind nicht nur methodisches Werkzeug, sondern das zentrale Strukturprinzip des bilingualen Unterrichts. Sie verbinden Sprache, Inhalt, Kognition und Handlung – und ermöglichen genau jenes fremdsprachliche Handeln, das Bach und Timm (2014) als Ziel und Weg des Lernens zugleich beschreiben.

16.5 Scaffolding: Sprachliche Unterstützung im Lernprozess

Damit aufgabenorientierter Unterricht im bilingualen Setting gelingt, braucht es gezielte sprachliche Unterstützung. Scaffolding bildet dabei die Brücke zwischen dem Aufbau von Sprach- und Fachkompetenzen. Es beinhaltet unterstützende Massnahmen, die Lehrpersonen sowohl in der Unterrichtsplanung (Makroscaffolding) als auch in der Interaktion mit den Lernenden (Mikroscaffolding) umsetzen können (Gibbons, 2002). Die Idee dahinter ist einfach: Lernen gelingt, wenn Herausforderungen knapp über dem aktuellen Können liegen und durch passende sprachliche *Gerüste* bewältigt werden können.

Ein didaktischer Dreischritt hilft bei der Umsetzung:

1. **Bedarfsanalyse:** Welche sprachlichen Anforderungen ergeben sich aus den fachlichen Lernzielen?
2. **Lernstandsanalyse:** Über welche sprachlichen Kompetenzen verfügen die Lernenden bereits?
3. **Unterrichtsgestaltung:** Welche konkreten Hilfen unterstützen das sprachlich-kognitive Lernen?

Typische Formen des Scaffoldings sind:

- Redemittel und Satzanfänge (*Firstly ...*, *According to ...*)
- Visualisierungen, Diagramme, Checklisten
- Schreibrahmen und Modelltexte
- Vokabellisten mit Beispielsätzen
- kooperative Lernmethoden (z. B. Gruppenpuzzle)
- angepasster Input, Feedback und gezielte Sprachimpulse

16.6 CLIL und durchgängige Sprachbildung

Die Konzepte CLIL, Literacy und Scaffolding ergänzen sich und lassen sich in den übergeordneten Rahmen durchgängiger Sprachbildung (language across the curriculum) einbetten. Ziel dieses Konzepts ist es, sprachliches Lernen als gemeinsame Aufgabe aller Fächer zu verstehen und durch systematische Verknüpfung von Fach- und Sprachlernen nachhaltige Bildungsprozesse zu ermöglichen (Gogolin & Lange, 2011; Honegger, De Vito & Bach, 2020). Durchgängige Sprachbildung bedeutet:

- Sprache als zentrales Medium des Lernens zu begreifen, nicht nur im Sprachunterricht.
- Sprachförderliche Lernumgebungen in allen Fächern zu gestalten.
- Lernende in ihrer Sprachentwicklung individuell zu begleiten, unabhängig von ihrer Erstsprache oder Herkunft.
- Literale und bildungssprachliche Kompetenzen gezielt im Fachunterricht zu entwickeln.

Im bilingualen Unterricht ergibt sich eine besondere Chance, dieses Prinzip konsequent umzusetzen: Inhalte werden nicht nur fachlich, sondern auch sprach-

lich strukturiert aufbereitet, und Sprache ist dabei nicht Mittel zum Zweck, sondern selbst Gegenstand der Förderung. Scaffolding wird hier zur methodischen Brücke: Es operationalisiert durchgängige Sprachbildung im Unterrichtsalltag, indem es sprachliche Anforderungen sichtbar macht und gezielt unterstützt. Durchgängige Sprachbildung zielt hier nicht auf Defizitkompensation, sondern auf Stärkung von Teilhabe, beruflicher Handlungskompetenz und demokratischer Diskursfähigkeit.

16.7 Fake News, KI und mediale Manipulation im bilingualen Unterricht: Ein Unterrichtsbeispiel

Wie sich Aufgabenorientierung, Scaffolding und Literacyförderung im bilingualen Unterricht an der BM konkret verbinden lassen, zeigt eine Lernsequenz zum Thema Fake News, künstliche Intelligenz (KI) und mediale Manipulationsstrategien im Fach Geschichte und Politik. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Das hochaktuelle Thema motiviert zur Auseinandersetzung mit politischen Diskursen, medienkritischem Denken und digitaler Ethik – und stellt zugleich komplexe sprachlich-diskursive Anforderungen. Die Sequenz folgt einer klar strukturierten Aufgabenlogik nach Willis (2007). Handlungsorientierte Aufgaben und durchgängiges sprachliches Scaffolding ermöglichen dabei einen aktiven, reflexiven und produktiven Umgang mit Sprache – im Sinne erweiterter Literacy.

Pre-Task (Vorbereitung und Vorentlastung)

Ziel: Interesse wecken, Vorwissen aktivieren, sprachlich-inhaltliche Basis schaffen.

Der Einstieg erfolgt über ein authentisches englisches Nachrichtenvideo oder ein Deepfake-Beispiel. Anschliessend analysieren die Lernenden manipulierte Social-Media-Beiträge anhand einer Checkliste. Weitere Aufgaben wie *Spot the Fake!* oder ein Stationenlernen zu Desinformationsmerkmalen fördern differenzierte Beobachtung und erste Beurteilungskompetenz.

Von Beginn an liegt der Fokus auf handlungsorientierten Settings: Lernende füllen Tabellen zu Manipulationsmerkmalen aus, dokumentieren ihre Einschätzungen und reflektieren gemeinsam Entscheidungskriterien (z. B. Quelle, Sprache, Bildmaterial). Dabei trainieren sie gezielt die Versprachlichung von Urteilen – ein erster Schritt zu kritischer Literacy.

Task-Cycle (Durchführung)

Ziel: Kooperativ arbeiten, Medien kritisch analysieren, produktiv mit Sprache umgehen.

In Gruppen analysieren die Lernenden unterschiedliche englischsprachige Quellen (Nachrichtenportale, KI-generierte Texte, Social Media) hinsichtlich Sprache, Gestaltung und Intention. Sie vergleichen, reflektieren und strukturieren ihre Ergebnisse mithilfe von Leitfragen, Sprachgerüsten und Analysehilfen.

fen. Anschliessend untersuchen sie KI-gestützte Desinformation wie Deepfakes oder Chatbot-Inhalte. Aufgaben wie die *Fact-Checking Rally* oder das *Rollenspiel Fact-Checkers vs. Fake News Spreaders* stärken argumentative Kompetenz und kritisches Denken. Im Modul *Deepfake Detective* erstellen sie ein eigenes Erklärungsvideo – ein Beispiel für kreative Sprachverwendung mit gesellschaftlichem Bezug.

Alle Aufgaben sind klar strukturiert und auf produktive Sprachhandlung ausgerichtet: Lernende präsentieren ihre Analysen, begründen ihre Einschätzungen und gestalten eigene Medienprodukte wie Awareness-Poster oder Erklärungsvideos. So werden fachliches und sprachliches Lernen konsequent miteinander verknüpft.

Post-Task (Reflexion und Transfer)

Ziel: Ergebnisse reflektieren, persönliche Haltung entwickeln, Gelerntes anwenden.

In der Abschlussphase präsentieren die Gruppen ihre Erkenntnisse und diskutieren medienethische Fragen (z. B. Verantwortung, Transparenz). Eine schriftliche Reflexion vertieft die Auseinandersetzung. Zur Ergebnissicherung dient Peer-Feedback; abschliessend verfassen die Lernenden ein Essay oder entwickeln im Final Project eine eigene Aufklärungskampagne. Der Transfer in neue Kontexte wird so mit aktiver Sprachverwendung verbunden – ganz im Sinne einer kritisch-diskursiven Literacybildung.

Die hier skizzierte Lernsequenz kann im Rahmen eines bilingualen Unterrichtsmoduls an einer Berufsmaturitätsklasse umgesetzt werden. Die vollständige Einheit – inklusive Materialien, differenzierter Arbeitsaufträge, Scaffolding-Tools und Webquellen – ist dokumentiert. Sie bietet Lehrpersonen eine direkt übertragbare Vorlage und zeigt exemplarisch, wie sprachliches und inhaltliches Lernen durchgängig und praxisnah gestaltet werden kann.



<https://www.hep-verlag.ch/berufsmaturitaet-im-kontext-der-schweizer-berufsbildung-verstehen-und-gestalten>

16.8 Fazit: Sprache, Fach, Welt – mit Bili Literacy neu denken

Die dargestellte Unterrichtseinheit veranschaulicht exemplarisch, wie sprachliche, fachliche und gesellschaftliche Bildung im bilingualen Unterricht miteinander verschränkt werden können. Die methodische Gestaltung zeigt, dass Handlungsorientierung nicht Selbstzweck ist, sondern didaktisches Mittel zur Förderung diskursiver Sprachkompetenz. In authentischen Aufgaben handeln Lernende sprachlich, argumentieren, produzieren und reflektieren – immer entlang gesellschaftlich relevanter Fragestellungen. So werden Fach-, Sprach- und Persönlichkeitsbildung nicht additiv, sondern integrativ entwickelt. Gerade handlungsorientierte Aufgabenformate – vom Checklisting über Rollenspiele bis zur Medienproduktion – ermöglichen es Lernenden, Sprache als Werkzeug der Erkenntnis, Kommunikation und Positionierung zu erfahren. Durch systematisches Scaffolding werden sie darin unterstützt, differenziert zu argumentieren und kritisch zu reflektieren – zentrale Fähigkeiten in einer pluralen, mediatisierten Gesellschaft.



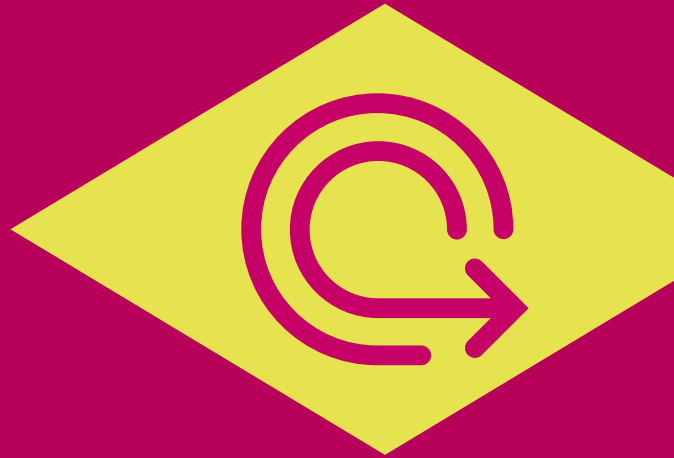
«Mehrsprachigkeit wird heute nicht mehr als Randphänomen spezifischer sozialer Milieus, etwa von Migrant:innen oder Angehörigen einer Bildungselite, verstanden. In der sprachlichen Bildung beschreibt der teils kontrovers diskutierte Begriff *Translanguaging* die gezielte Nutzung verschiedener Sprachressourcen im Lernprozess. Gerade im inhaltlich anspruchsvollen bilingualen Unterricht auf Berufsmaturitätsstufe bietet dies die Möglichkeit, unterschiedliche Ausdrücke und Konzepte zu vergleichen – und so zur Ausbildung fachlicher und sprachlicher *Literacies* beizutragen.»

Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher, Dozent für Fachwissenschaft Englisch und Fremdsprachendidaktik PHSG St. Gallen

Die gezeigte Verbindung von Aufgabenorientierung, Sprachförderung und kritischer Medienkompetenz zeigt exemplarisch, wie bilingualer Unterricht auf der Berufsmaturitätsstufe zu einem zukunftsgerichteten Bildungskonzept werden kann. Es geht nicht nur um Sprachkompetenz im engeren Sinne, sondern um die Fähigkeit, sich in einer mediatisierten, globalisierten und von KI geprägten Welt orientieren und positionieren zu können. Damit wird deutlich: Wer Literacy im 21. Jahrhundert fördern will, muss Sprache, Fach und Welt zusammendenken – und genau das gelingt im bilingualen Unterricht, wenn er auf reflexive, handlungsorientierte und gesellschaftlich relevante Lernprozesse ausgerichtet ist.

Literatur

- ▶ Bach, G. & Timm, J. P. (2014). *Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Praxis, Perspektiven*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2009). *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Konzepte*. Stuttgart: Klett.
- ▶ Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilinguale Unterricht*. Content and Language Integrated Learning (S. 11–17). Seelze: Klett Kallmeyer.
- ▶ Brohy, C. & Gurtner, J. L. (2011). Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich. Freiburg: Universität Freiburg.
- ▶ Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- ▶ EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren (2026). *Empfehlungen – Dokumentation der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/sbbk/dokumentation/empfehlungen> [22.2.2026]
- ▶ Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ▶ Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- ▶ Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Durchgängige Sprachbildung – Ein neues Handlungsfeld für die Sprachbildungs- und Integrationspolitik. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *Sprachenpolitik in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 158–178). Bonn: bpp.
- ▶ Honegger, M., De Vito, T. & Bach, D. (2020). *Mehrsprachigkeiten – Mit Vielfalt jonglieren auf Sekundarstufe II und an Hochschulen*. Bern: hep.
- ▶ Jansen O'Dwyer, E. & Nabholz, W. (2004). *Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern: hep.
- ▶ Jonas Lambert, K. & Barabasch, A. (2022). Bilingualen Berufskundeunterricht in der Schweizer Berufsbildung umsetzen. In: J. Robin & M. Zimmermann (Hrsg.). *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant-e-s en Suisse / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrerinnenbildung* (S. 123–143). Bern: Peter Lang.
- ▶ Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2025). *Methodenpool: Aufgabenorientierung und Scaffolding im Fachunterricht*. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> [22.04.2025].
- ▶ Meyer, O. (2010). Sprachsensibler Fachunterricht: Ein sprachdidaktisches Modell zur Planung von CLIL- und bilingualen Sachfächern. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4(6), 16–23.
- ▶ Nieweler, A. (2016). Authentizität im Englischunterricht: Ein unterrichtspraktischer und fachdidaktischer Diskurs. Hohengehren: Schneider.
- ▶ SBBK, Schweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (2023). *Monitoring Bili: Entwicklung des bilingualen Unterrichts in der beruflichen Grundbildung 2017–2022*. Verfügbar unter: <https://www.sbbk.ch/themen/bilingualer-unterricht> [25.04.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: SBFI.
- ▶ Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



17 Sport an Berufsfachschulen

Manuela Catillaz

17 Sport an Berufsfachschulen

Dieser Beitrag beleuchtet das Fach Sport an Berufsfachschulen im Kontext der beruflichen Grundbildung. Ausgehend von den Zielsetzungen und gesetzlichen Grundlagen werden Herausforderungen und Chancen des Sportunterrichts diskutiert. Im Zentrum steht die Gestaltung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, der sich an den Voraussetzungen der Lernenden orientiert und ihre ganzheitliche Entwicklung fördert. Ergänzend werden die Anforderungen an Sportlehrpersonen thematisiert sowie praxisnahe Umsetzungsimpulse gegeben. Ziel ist, Sportlehrpersonen an Berufsfachschulen für die besondere Situation von Berufslernenden zu sensibilisieren und sie in ihrer Unterrichtsgestaltung zu unterstützen.

Praxistransfer, Umsetzungsanregungen für Lehrpersonen

- Um den Bildungsanliegen des Sportunterrichts an Berufsfachschulen und den Interessen der Lernenden gerecht zu werden, ist es zentral, Lernende aktiv an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen, bspw. durch Mitbestimmung von Inhalten, Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogischen Perspektiven oder Formulierung von persönlichen Zielen.
- Kompetenzorientierte Lernaufgaben dienen dazu, lernförderliche Situationen und damit den individuellen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Zudem entsteht bspw. durch das gemeinsame Lösen der Aufgabe, das Einbringen eigener Ideen und das Erleben von Selbstwirksamkeit ein Kompetenzgefühl, das Motivation und Engagement im Unterricht stärkt. Ausserdem können Lernende ihren Berufs- und Schulalltag in Verbindung mit ihrer Freizeit reflektieren und dabei die persönliche Bedeutung von Bewegung und Sport erkennen.
- Bei der Qualifizierung im Sportunterricht sollen gezielt verschiedene Bezugsnormen sowie Selbst- und Fremdbewertung kombiniert und Können, Wissen und Haltung erfasst werden.
- Das Engagement von Sportlehrpersonen über den Unterricht hinaus stärkt die Sichtbarkeit und Verankerung von Bewegung und Sport im Schulalltag und unterstreicht ihre Rolle als integraler Bestandteil der Schule. Dies zeigt sich etwa in der Initiierung und Leitung freiwilliger Sportangebote, der festen Verankerung von Sportanlässen wie Turnieren oder Schulsporttagen in der Schulkultur sowie der Mitwirkung in schulischen Gremien oder Projekten zu Sport, Nachhaltigkeit und Gesundheitsförderung.
- Eine wichtige Verbindung zum Sport ausserhalb der Schule entsteht, wenn gezielt Bewegungsangebote aufgegriffen werden, die den Lernenden auch in ihrer Freizeit zur Verfügung stehen, bspw. durch das Sichtbarmachen informeller Sportmöglichkeiten und deren Zugänglichkeit, um Hemmschwellen abzubauen oder durch die Zusammenarbeit mit Sportvereinen, um eine Brückenfunktion zwischen Schule und Verein herzustellen.
- Regelmässige Weiterbildung stärkt die professionelle Kompetenz von Sportlehrpersonen, die sich über den gesamten Berufsverlauf hinweg entwickelt. Gleichzeitig wird das Netzwerk zu anderen Sportlehrpersonen und zu anderen Berufsfachschulen gepflegt.

17.1 Das Fach Sport an Berufsfachschulen

Um die Rolle und Bedeutung des Fachs Sport an Berufsfachschulen besser zu verstehen, werden zunächst die Zielsetzung dargestellt, die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie deren Umsetzung aufgezeigt und zentrale Herausforderungen und Chancen des Sports an Berufsfachschulen beleuchtet.

17.1.1 Zielsetzung

Neben dem Sport in der Freizeit spielt der Sport an der Schule eine zentrale Rolle, da er alle Kinder und Jugendlichen, im Falle der Berufsfachschule die jungen Erwachsenen, erreicht. Gemäss der Sportförderverordnung (Art. 46 SpoFöV, SR 415.01) und den Erläuterungen des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2025) sollen im obligatorischen Sportunterricht konditionelle, koordinative sowie kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt und ausgebildet werden. Der Sportunterricht verfolgt einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Im Sinne des pädagogischen Doppelauftrages des Sportunterrichts werden die Lernenden dazu angeleitet, sich die Sport- und Bewegungskultur zu erschliessen. Ausserdem werden sie in ihrer Entwicklung durch Sport und Bewegung ganzheitlich und nachhaltig gefördert (SBFI, 2014; BASPO, 2020).

Die bildungstheoretische Entwicklung des Berufsschulsports ist durch mehrere Paradigmenwechsel geprägt (Naul, 2019). Von der beruflichen Charaktererziehung durch Leibeserziehung in den 1950er- und 1960er-Jahren verlagerte sich der Fokus in den 1970er- und 1980er-Jahren auf eine sportive Freizeiterziehung sowie auf die Kompensation gesundheitlicher Belastungen am Arbeitsplatz. Die Wiedergewinnung einer fachspezifischen Bildungsfunktion des Fachs Sport erfolgte um die Jahrtausendwende und wird als kompetenzorientierte Phase bezeichnet. In den verschiedenen Bildungsgängen hat sich das Lernen im Fach Sport erfolgreich hin zu einer stärkeren Orientierung am Individuum und dessen Handlungskompetenz entwickelt (Naul, 2019).

Der Rahmenlehrplan RLP für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung hält die Bildungsziele des Fachs Sport fest und ist schweizweit verbindlich. Die Berufsfachschulen sind verpflichtet, auf dieser Grundlage einen eigenen Schul-lehrplan Sport zu erarbeiten. Das übergeordnete Ziel des pädagogischen Doppelauftrages wird mit der Wichtigkeit der berufsbezogenen Akzentuierung ergänzt (SBFI, 2014; Abb. 1). Anhand dieser Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden, sei dies in den verschiedenen Lebensbereichen Arbeitswelt, Berufsfachschule und Freizeit oder bezüglich der verschiedenen Beziehungsebenen Individuum, Gesellschaft, Umwelt, kann das Lernen im Sportunterricht situativ und lebensnah gestaltet werden. Dies unterstreicht die Bedeutung, dass es im Sportunterricht um weit mehr geht als um reine Bewegung. Im RLP Sport wird festgehalten: «Auf diese Weise sorgt der Sportunterricht nicht nur für eine Verbesserung der körperlichen und motorischen Entwicklungen, sondern befähigt die Lernenden auch, ihren Körper besser einzuschätzen und auf dessen Gesundheit zu achten. Sie lernen sich zu engagieren, sich Ziele zu setzen und konsequent zu verfolgen, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich etwas zuzutrauen, sich zu entscheiden, sich auszudrücken, sich darzustellen und das eigene Handeln zu reflektieren» (ebd., S. 3).



Abb. 1: RLP Sport, Übersichtsgrafik über die Inhalte (SBFI, 2014, S. 22)



«Im Sportunterricht an Berufsschulen können wir den Lernenden wertvolle Werkzeuge für ihren Bewegungsrucksack mitgeben. Wir vermitteln vielfältige Bewegungserfahrungen, von denen sie später profitieren, zeigen ihnen, welche Sportarten Freude bereiten, und lassen sie Erfolgserlebnisse bei anspruchsvollen Aufgaben erfahren. Zudem geben wir Impulse für einen aktiven, gesunden Lebensstil.»

Stephan Sailer, Leiter Fachbereich Sport, Sportlehrer Berufsfachschule

Die wesentlichen Merkmale der bestehenden Sport- und Bewegungskultur werden im RLP Sport zu fünf übergreifenden Handlungsbereichen zusammengefasst: Spiel, Wettkampf, Ausdruck, Herausforderung und Gesundheit (ebd., S. 4–7; Abb. 1). Zu jedem dieser Bereiche werden pädagogische Zielsetzungen, sowie zu fördernde Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen definiert (ebd., S. 8–14, Abb. 1).

Ein zentrales Ziel des Sportunterrichts besteht darin, Lernende zu befähigen, Sport auch ausserhalb der Schule als sinnvolle und vielfältige Freizeitaktivität zu gestalten. Dabei sollen sie lernen, Bewegungsangebote unter verschiedenen Sinnperspektiven zu nutzen. Unterrichtskonzepte, die auf Vielfalt, Selbstständigkeit und individuelle Interessen setzen, fördern die Handlungsfähigkeit im freizeitorientierten Sport und unterstützen ein lebenslanges Sporttreiben (Gerdes, 2018; Stibbe, 2019). Übergeordnet zielt also sport- und bewegungskulturelle Kompetenz darauf ab, Individuen zu einem reflektierten, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Handeln im Sport zu befähigen. Sie beinhaltet die Fähigkeit, das eigene sportliche Handeln kritisch zu hinterfragen, es mit vorhandenem Welt- und Selbstwissen zu verknüpfen und daraus handlungsleitende Erkenntnisse für zukünftiges Verhalten im Sport abzuleiten (Gogoll, 2022).

17.1.2 Gesetzliche Grundlagen und deren Umsetzung

Der Sportunterricht ist ein verpflichtender Bestandteil der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II in der Schweiz und ist im Sportförderungsgesetz SpoFöG (Art. 12 SpoFöG, SR 415.0) verankert. Im Berufsbildungsgesetz (BBG, SR 412.10) wird festgehalten, dass sich der Sportunterricht nach dem SpoFöG richtet (Art. 15 Abs. 5 BBG). Die Konkretisierung ist in der Sportförderungsverordnung (SpoFöV SR 415.01) geregelt. Für Lernende der beruflichen Grundbildung ist der regelmässige Sportunterricht an den Berufsfachschulen obligatorisch (Art. 51 SpoFöV).

Bei betrieblich organisierter Grundbildung umfasst der Sportunterricht:

- a. bei schulischem Unterricht von weniger als 520 Jahreslektionen allgemeinbildenden und berufskundlichen Unterrichts: zusätzlich zu diesem Unterricht mindestens 40 Jahreslektionen Sportunterricht;
- b. bei schulischem Unterricht von 520 oder mehr Jahreslektionen allgemeinbildenden und berufskundlichen Unterrichts: zusätzlich zu diesem Unterricht mindestens 80 Jahreslektionen Sportunterricht.

Bei schulisch organisierter Grundbildung umfasst der Sportunterricht pro Schuljahr mindestens 80 Lektionen» (Art. 52 Abs. 1 und 2 SpoFöV).

Das SBFJ legt die genaue Anzahl der Lektionen in den Verordnungen über die beruflichen Grundbildungen fest. Die Schullehrpläne regeln die Verteilung der Lektionen (Art. 52 Abs. 3 und 4 SpoFöV). Durch die Angabe einer Gesamtlektionenzahl pro Jahr über die ganze Dauer der beruflichen Grundbildung wird eine flexible Umsetzung je nach Bildungsplan des Berufes und der lokalen Spezifitäten der jeweiligen Schule ermöglicht. Die Empfehlung des SBFJ (2025) sind bei der Grundlage von 80 Jahreslektionen Sportunterricht zwei Lektionen pro Woche, da der Sport qualitativ und quantitativ optimal vermittelt werden soll.

Die Absolvierung der Berufsmaturität BM während der Lehre (BM1) hat keinen Einfluss auf den Umfang des Sportunterrichts an der Berufsfachschule. Die Grundlage für den Sportunterricht bildet die für die berufliche Grundbildung in der SpoFöV festgelegte Anzahl Lektionen des Sportobligatoriums. Die Berufsmaturitätsverordnung BMV gliedert den BM-Unterricht in einen Grundlagen-, einen Schwerpunkt- und einen Ergänzungsbereich (Art. 7 BMV, SR 412.103.1).

Das Fach Sport ist in keinem dieser Bereiche enthalten (Art. 8–10 BMV). Das heisst, Lernende, die eine berufliche Grundbildung inklusive BM1 absolvieren, haben Anrecht auf Sportunterricht gemäss dem erwähnten Sportobligatorium. Nach Erlangung eines eidg. Fähigkeitszeugnisses EFZ unterliegen Lernende in BM2-Lehrgängen nicht mehr dem Sportobligatorium.

Die genaue organisatorische Umsetzung kann je nach Schule und Kanton unterschiedlich sein. Der Sportunterricht an Berufsfachschulen wird als ein schwach geförderter Bereich bezeichnet (Disler & Quin, 2021), da zahlreiche Schulen das gesetzlich vorgeschriebene Sportobligatorium nicht einhalten können (EDK, 2025a; EDK, 2025b). Während an gymnasialen Maturitätsschulen und Fachmittelschulen das Obligatorium von 110 Lektionen Sport mit wenigen Ausnahmen erfüllt wird (EDK, 2025a), stellt sich die Situation an Berufsfachschulen anders dar.

Die Kantonsumfrage der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK für das Schuljahr 2023/24 erfasst unter anderem, ob das Sportobligatorium eingehalten wird. Von den 25 Kantonen mit Berufsfachschulen geben 15 an, dass eine vollständige Umsetzung nicht möglich ist (EDK, 2025b). Als Hauptgrund nennen neun Kantone eine unzureichende Sportinfrastruktur. Weitere Gründe sind stundenplantechnische Einschränkungen (vier Kantone) sowie grosse Distanzen zwischen Schulstandort und Sporthalle (ein Kanton). Zwei Kantone kompensieren die fehlenden Lektionen durch die Durchführung von Sporttagen.

Die Situation stellt für die Kantone eine Herausforderung dar. Einige Kantone und Berufsfachschulen verfolgen konkrete Lösungsansätze zur Bewältigung der fehlenden Infrastruktur. So ermöglicht die gibb Berufsfachschule Bern, dass externe Sportangebote besucht werden können und sie sich an den anfallenden Kosten, sei dies Platz- oder Materialmiete, sowie Eintritte beteiligt. Zusätzlich wurde das Unterrichtsgefäss «Sport Region Bern» für Klassen im letzten Lehrjahr eingeführt, das Sportunterricht ohne eigene Sporthalle ermöglicht. Dafür wurde zusätzliches Outdoor-Material wie Mountainbikes, Skateboards, Crossfit angeschafft (gibb, 2018). Ein weiteres Beispiel zeigt sich im kantonalen Lehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung des Kantons Zürich, in welchem festgehalten wird, dass der Unterricht bei fehlenden oder unzureichenden Sportanlagen den Gegebenheiten entsprechend angepasst werden muss, bis eine geeignete Infrastruktur zur Verfügung steht. Als Alternativen werden unter anderem Sport im Freien, in Spezialräumen (z. B. Gymnastik- oder Krafträumen), in nahegelegenen Sport-, Fitness-, Kletter- oder Spielzentren (z. B. Tennis, Squash) sowie in Eishallen, Sporttage und polysportive Wochen genannt (Kanton Zürich MBA, 2017).



«Sport Region Bern ist für mich eine sehr gute Massnahme, da sie nahe an den zukünftigen Sportmöglichkeiten unserer Lernenden ist. Mir wäre es allerdings lieber, wenn wir das nicht «aus der Not», sondern als Ergänzung zum regulären Unterricht in der Halle anbieten könnten, da wir dann die Aktivitäten ausserhalb der Halle didaktisch besser einbetten könnten. Mit aktuellen Projekten von Sportunterricht in Form von Modulen gehen wir in diese Richtung.»

Stephan Sailer, Leiter Fachbereich Sport, Sportlehrer Berufsfachschule

17.1.3 Chancen und Herausforderungen

Im Folgenden werden Aspekte dargestellt, die rund um die Chancen und Herausforderungen von Sport im Schulsetting als besonders bedeutsam erachtet werden.

Jugendliche in der Berufslehre werden mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Eine grosse Chance des Sportunterrichts im Berufsschulsetting besteht darin, dass er zur Entwicklungsförderung beitragen kann, indem er den Aufbau neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Akzeptanz körperlicher Veränderungen und den funktionellen Einsatz des Körpers fördern kann. Ausserdem können berufliche Qualifikationen, Selbstverantwortung im Umgang mit Freizeit und Konsum oder auch die Entwicklung eines Werte- und Normsystems unterstützt werden (SBFI, 2014). Eine Chance besteht also darin, Lernende in dieser Umbruchphase nach der obligatorischen Schulzeit gezielt im Bereich Bewegung und Sport begleiten zu können.

«Im Sportunterricht erleben sich Lernende als kompetent, erkennen ihre Stärken und reflektieren ihre Fähigkeiten. Sie entwickeln ein bewusstes Verhältnis zu ihrem Körper und lernen, wie sie sich regulieren, entspannen und stärken können. Sport wird so zu einem wirkungsvollen Ventil im Umgang mit Stress und unterstützt einen gesunden Lebensstil.»



Andrina Lüthi, Sportlehrerin Berufsfachschule

Positive Sporterfahrungen in dieser Umbruchphase können den Grundstein für ein lebenslanges Sporttreiben begünstigen. Über den regulären Sportunterricht hinaus gibt es im schulischen Umfeld weitere Möglichkeiten wie Schulturniere, Sporttage, Sportlager oder ein vielfältiges Angebot im freiwilligen Schulsport. Freiwilliger Schulsport ist besonders für Jugendliche ohne Zugang zu ausser-schulischem Sport wichtig. Die Hemmschwelle ist niedriger dank bekannten Räumlichkeiten oder bekannten Leiter:innen. Eine aktuelle Studie über den Zugang zum Sport (Hänggi et al., 2022) zeigt, dass der freiwillige Schulsport einen einfachen Zugang zu organisiertem Sport, insbesondere für weniger aktive Jugendliche sowie für jene aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien bietet. So finden auch soziodemographische Gruppen, die in Sportvereinen untervertreten sind, einen Zugang zu regelmässiger Bewegung. Durch eine sportartspezifische Ausrichtung kann eine Brücke zu den Vereinen geschlagen und ein Einstieg in regelmässige sportliche Betätigung ausserhalb der Schule wie auch nach der Lehre erleichtert werden.

«Ich habe mich für den Wahlkurs Sportklettern im freiwilligen Schulsport entschieden, um einen Ausgleich zu Büro und Schule zu haben und weil es ein kostenloses Angebot ist. Der Wahlkurs hat für mich eine Tür zur Integration und Natur geöffnet.»



Aliakbar Soleimani, Teilnehmer freiwilliger Schulsport Berufsfachschule

Sport hat auch grosses Potential in Zusammenhang mit Chancengleichheit und Integration. Durch gemeinsame Aktivitäten können Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden, Vorurteile abgebaut und kulturelle Vielfalt sicht- und erlebbar gemacht werden. Dies fördert nicht nur den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sondern auch die individuelle Teilhabe (BASPO, 2025). Der Sportunterricht kann pädagogisch wertvolle Potenziale entfalten, jedoch nicht allein durch das blosses Ausführen von Bewegung. Gestaltungsprinzipien dienen als Orientierung, um diese pädagogisch wünschenswerten Potenziale wirksam werden zu lassen. Sie basieren auf Diversitätssensibilität (d. h. der Anerkennung und der wertschätzenden Teilhabe aller Lernenden in ihrem Sein) und der Erziehung zum Sport. Wichtige Aspekte hierbei sind bspw. das Sicheinlassen auf Vielfalt (Perspektivenerweiterung ermöglichen) oder die Potenzialorientierung (Fokus auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse statt normierter Idealvorstellungen) (Meier, 2023b).



«In einer Zeit, in der Digitalisierung und Individualisierung den Alltag prägen, bleibt der Sportunterricht ein wertvoller Raum der Begegnung. Er ermöglicht echten Austausch, gemeinsames Erleben und den Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen. Sport ermöglicht es, über kulturelle, sprachliche oder soziale Unterschiede hinweg Kontakte zu knüpfen, und fördert ein Klima des Respekts und der Solidarität.»

Benoît Guyot, Sportlehrer Berufsfachschule

Zudem kann der Sportunterricht durch Berufs- und Lebensweltbezüge (Kapitel 17.1.1) zum Aufbau einer allgemeinen Handlungsfähigkeit beitragen. So können im Bereich der Arbeitswelt Themen wie Belastungen und Anforderungen am Arbeitsplatz oder der Umgang mit Stress aufgegriffen werden (SBFI, 2014). Die Lernenden als Individuen wahrzunehmen und ihre Lebenswelt zu verstehen, bildet eine wichtige Grundlage, um gezielt auf diese berufsbezogenen Akzentuierungen eingehen zu können (Kapitel 17.2.1). Auch von Unternehmen wird regelmässige Bewegung und sportliche Aktivitäten zunehmend als wirksames Mittel zur Erhaltung und Verbesserung von Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit im sozialen und beruflichen Alltag erkannt (Disler & Quin, 2021). Diese wachsende Wertschätzung des Potenzials von Bewegung und Sport im Unternehmenskontext ist eine Chance für eine konstruktive Zusammenarbeit mit Berufslernenden und Lehrbetrieben.



«Es ist von zentraler Bedeutung, den Sportunterricht zu stärken und gleichzeitig ein ausgewogenes Verhältnis innerhalb der Lehrpläne zu wahren. Die positiven Wirkungen auf Gesundheit, Wohlbefinden, soziale Kompetenzen und nicht zuletzt auf die schulischen Leistungen spielen eine grundlegende Rolle, um junge Menschen in ihrer beruflichen Ausbildung und persönlichen Entwicklung zu begleiten.»

Jonathan Badan, Co-Präsident Schweizerischer Verband für Sport in der Schule SVSS

Herausforderungen für gelungenen Sportunterricht an Berufsfachschulen ergeben sich u. a. durch die Knappheit der Sportinfrastrukturen, die begrenzte wöchentliche Unterrichtszeit oder die Ausgestaltung der Stundenpläne (Kapitel 17.1.2). Eine weitere Herausforderung stellt die Entwicklung von Inhalten dar, die auf die Bedürfnisse der Lernenden und deren berufliche Anforderungen zugeschnitten sind. Da ein beträchtlicher Teil der Lernenden später in körperlich anspruchsvollen Berufen tätig sein wird, gewinnt die Auseinandersetzung mit Aspekten wie korrekter Bewegungsausführung, Körperhaltung und aktiver Gesundheitsförderung an Bedeutung. Dennoch bleibt die praktische Umsetzung dieser Aspekte bislang hinter den formulierten Absichten zurück (Disler & Quin, 2021). Eine zusätzliche Herausforderung besteht in den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (Kapitel 17.2.1).

17.2 Gestaltung des Sportunterrichts an Berufsfachschulen

Die Wirksamkeit des Sportunterrichts an Berufsfachschulen hängt entscheidend davon ab, wie er gestaltet wird. Im Zentrum stehen die Lernenden, deren persönliche Voraussetzungen die Grundlage für eine adressatenorientierte Planung bilden. Darauf aufbauend werden zentrale Aspekte zur Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts behandelt. Da mit der Einführung des RLP auch die Qualifizierung im Sportunterricht rechtlich verankert wurde, erfolgt abschliessend eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Aspekt.

17.2.1 Lernende und ihre Voraussetzungen

Die Gruppe von Lernenden an Berufsfachschulen zeichnet sich durch eine grosse Vielfalt aus. Eine Varianz zeigt sich bereits im Alter derjenigen, die eine Berufslehre absolvieren. Neben den Jugendlichen, die direkt nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Berufslehre in Angriff nehmen, gibt es zunehmend auch mehr Jungerwachsene und Erwachsene (Abb. 2; BFS, 2025; Rode & Hähnel, 2010). Sportpädagogische Überlegungen müssen daher verschiedene Altersgruppen und damit einhergehend verschiedene Interessen berücksichtigen. Die heterogenen Eigenschaften beschränken sich aber nicht nur auf das Alter, sondern auch auf das Geschlecht, den Wohnort, den soziokulturellen Hintergrund, die Intelligenz, die Leistung, die sportlichen Erfahrung oder auch das Interesse am Bewegungs- und Sportunterricht sowie Sport im Allgemeinen (Descoedres, 2021; Kiper, 2008; Poussin, 2021). Darüber hinaus variieren die berufsspezifischen Anforderungen im Arbeitsalltag je nach gewählter Berufslehre, was sich ebenfalls auf die Gestaltung des Sportunterrichts auswirkt. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen erfordern ein hohes Mass an Differenzierung und Individualisierung, um den Lernenden gerecht zu werden (SBFI, 2014).

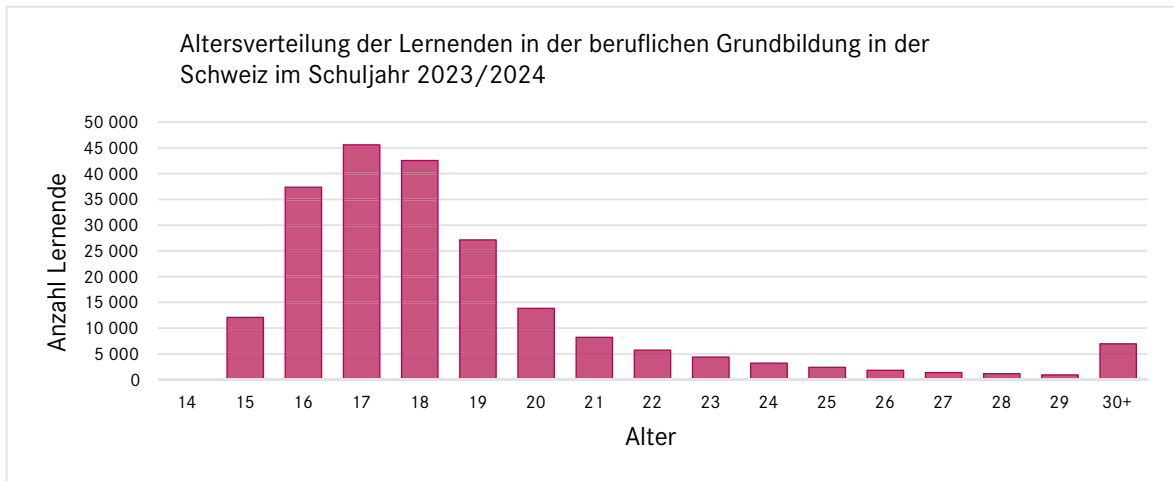


Abb. 2: Altersverteilung der Lernenden in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz im Schuljahr 2023/2024 (eigene Darstellung aus Daten BFS, 2025)

Im Schuljahr 2023/2024 machten die 15- bis 19-Jährigen rund Dreiviertel aller Lernenden der beruflichen Grundbildung aus (Abb. 2; BFS, 2025). Entsprechend lohnt sich ein vertiefter Blick auf ihr Sportverhalten. Bei diesen Jugendlichen geniesst der Sport «ein gutes Image und weckt viele positive Assoziationen» (Lamprecht et al., 2021, S. 24). Der Kinder- und Jugendbericht 2020 zur sportlichen Aktivität in der Schweiz zeigt auf, dass Kinder und Jugendliche seit der letzten Erhebung im Jahre 2014 mehr Sport treiben (Lamprecht et al., 2021). Besonders deutlich zeigt sich der Anstieg bei Mädchen und jungen Frauen, auch wenn Jungen und junge Männer weiterhin in allen Altersstufen und Sprachregionen ein höheres Aktivitätsniveau aufweisen (Hayoz, 2024).

Bezüglich der beliebtesten Sportarten ist bereits bei den 15- bis 19-Jährigen der «helvetische Fünfkampf» mit den Sportarten Skifahren, Schwimmen, Radfahren, Wandern und Jogging populär (Lamprecht et al., 2021). Während Individualsportarten mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen, verlieren Team sportarten wie Fussball, Volleyball oder Basketball an Attraktivität. Die zentralen Motive für das Sporttreiben Jugendlicher sind Fitness, Gesundheit und Freude an der Bewegung. Weitere Beweggründe sind das Erreichen persönlicher Ziele, Stress abbauen, etwas für die Figur tun, Entspannung sowie draussen in der Natur zu sein oder das Zusammensein mit Freunden (ebd.; Abb. 3).

Der Übergang nach der obligatorischen Schulzeit führt bei vielen Jugendlichen, insbesondere den sehr aktiven, zu einem deutlichen Rückgang der ausserschulischen Sportaktivität (Lamprecht et al., 2021). Dieser wird unter anderem mit dem steigenden schulischen und beruflichen Leistungsdruck sowie mit der Konkurrenz durch andere Freizeit- und Kulturangebote erklärt (Disler & Quin, 2021). Bei den sportlich inaktiven Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren wird fehlende Zeit am häufigsten als Grund für das Ausbleiben körperlicher Aktivität genannt. Weitere häufig genannte Ursachen sind keine Lust, keinen Spass am Sport sowie zu viel Arbeit oder Stress in der Schule. Mehr als die Hälfte der Nichtsportler:innen würde gerne wieder mit Sport beginnen (Lamprecht et al., 2021).

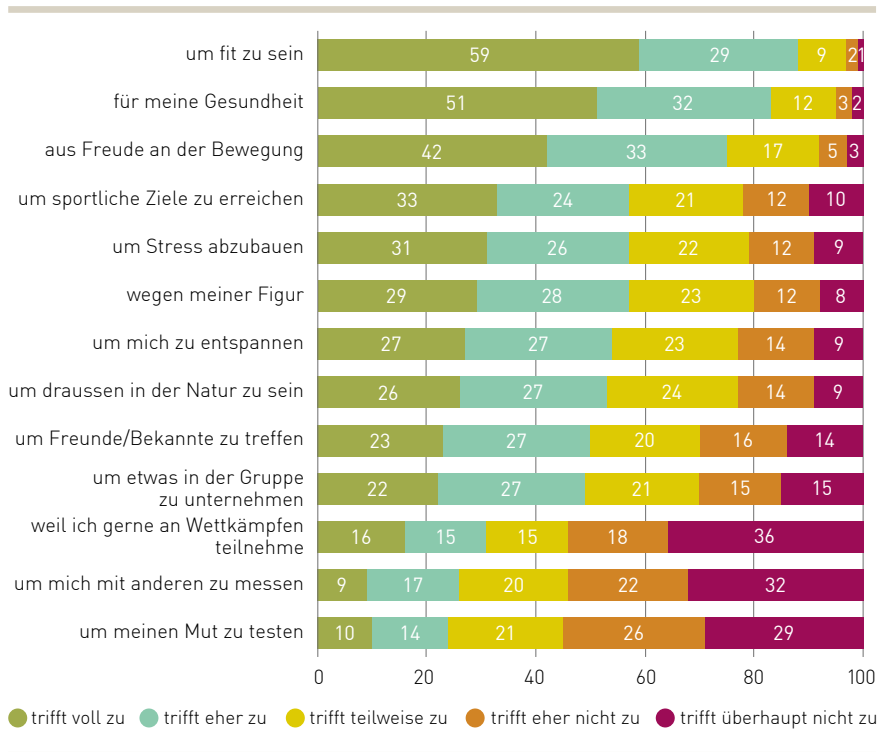


Abb. 3: Wichtigkeit verschiedener Sportmotive (in % aller sporttreibenden 15- bis 19-Jährigen). Anmerkung: Anzahl Befragte: 1646 (nur sportlich Aktive) (Lamprecht et al., 2021, S. 23).

Der Sportverein stellt zwar weiterhin den wichtigsten Anbieter für organisiertes Sporttreiben in dieser Altersgruppe dar, jedoch gewinnt das informelle Sporttreiben mit zunehmendem Alter an Bedeutung (Hayoz & Stulz, 2021; Lamprecht et al., 2021). Dabei rücken insbesondere Individualsportarten, die zeitlich und örtlich flexibel ausgeübt werden können, stärker in den Fokus. Sportliche Aktivitäten werden zunehmend selbst organisiert, wobei Wahlmöglichkeiten und Freiwilligkeit als zentrale Voraussetzungen für ein positives Sporterleben gelten (Rode & Hähnel, 2010). Entsprechend erscheint angesichts des Alters und der damit einhergehenden Zunahme an Selbstständigkeit eine koordinierte Zusammenarbeit mit lokalen und kantonalen Sportstrukturen als zielführend, um den Übergang vom Schulsport in ausserschulische Sportkontexte nachhaltig zu fördern (Disler & Quin, 2021).

«Der Sportunterricht eröffnet Jugendlichen die Möglichkeit, neue Sportarten näherzubringen, die sie ausserhalb der Schule kaum kennengelernt hätten. Solche Erfahrungen können nachhaltige Impulse setzen, um auch nach der Ausbildung sportlich aktiv zu bleiben und die positiven Effekte regelmässiger Bewegung in ihren Alltag zu integrieren.»

Jonathan Badan, Co-Präsident SVSS



Der Übergang in die Berufswelt geht mit einer veränderten Lebenswelt einher, in der das primär berufliche Ausbildungsziel eine zentrale Rolle einnimmt. Trotz dieser Veränderungen hat eine Mehrheit der Lernenden eine positive Einstellung zum Sportunterricht und bekundet Interesse daran (Teubner & Paninka, 2004; Herz, 2009; Bredendiek & Raab, 2006). Dabei wird angemerkt, dass Lernende den Sportunterricht zwar als positiv erleben, jedoch die Bildungsanliegen nicht immer als solche erkennen (Klingen, 2010). Lernende befürworten das Kennenlernen von Methoden zur Verbesserung der eigenen Leistungsfähigkeit oder die Berücksichtigung berufsbezogener Bewegungen oder körperlicher Belastungen. Sie nehmen den Sportunterricht als Möglichkeit wahr, soziale Kontakte zu knüpfen, und zeigen Interesse an der Mitwirkung im Unterricht und an der Berücksichtigung eigener Wünsche (Teubner & Paninka, 2004). Altersspezifische Interessen werden jedoch nicht immer von den Inhalten im Sportunterricht getroffen (Bredendiek & Raab, 2006). Wird es im Unterricht ermöglicht, dass Sportmotive der Lernenden angesprochen werden und sie sich selbst Ziele setzen, ist eine gute Grundlage für eine lebenslange Affinität zum Sporttreiben gelegt (Herz, 2009). Ein fundierter Sportunterricht an Berufsfachschulen zeichnet sich dadurch aus, dass er sich an den besonderen Bedingungen der Jugendlichen in einer für sie prägenden Umbruchphase orientiert (Klingen, 2010) und sportbezogene Angebote adressatenorientiert auf ihre Interessen sowie auf ihre individuellen Bedürfnisse und Lebenswelten abstimmt (Bindel, 2013).

17.2.2 Kompetenzorientierten Sportunterricht: Planung und Durchführung

Die auf dem RLP für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung aufbauenden schulischen Lehrpläne sind jeweils spezifisch auf die Gegebenheiten der Schule mit ihrer Ausgestaltung der Lehrgänge sowie deren infrastrukturelle Möglichkeiten ausgerichtet. Aufbauend darauf, werden Jahresplanungen erstellt, die alle fünf Handlungsbereiche (Spiel, Wettkampf, Ausdruck, Herausforderung, Gesundheit) gemäss den im schulischen Lehrplan definierten Anteilen pro Handlungsbereich berücksichtigen. Um lernförderliche Bedingungen zu schaffen, erfolgt die Planung optimalerweise in Unterrichtseinheiten, die mehrere Lektionen zu einem gemeinsamen Thema bündeln. So wird sichergestellt, dass ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um über einen längeren Zeitraum hinweg an den angestrebten Kompetenzziele zu arbeiten. Darauf folgt die detaillierte Ausarbeitung der einzelnen Lektionen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik und eine zielgerichtete Planung sind zentral für eine gelungene Organisation und Durchführung kompetenzorientierten Sportunterrichts (Molinari & Catillaz, 2020).

Der RLP Sport (SBFI, 2014) orientiert sich am Konzept der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und soll gezielt Impulse für die Entwicklung kompetenzorientierter Lernaufgaben setzen. Solche Lernaufgaben sind eng mit den im Curriculum definierten kompetenzorientierten Lernzielen verknüpft und fordern die Lernenden dazu auf, sich aktiv und zielgerichtet mit einem bestimmten Lerngegenstand auseinanderzusetzen (Gogoll, 2022). Wie auch Rörig & Uhler-Derigs (2019) anmerken, gilt es, «Aufgabenstellungen anzupassen und diese lösungsoffen und anregend zu gestalten, Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung für ihren Lernprozess zu übergeben, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen zu fördern, Individualität zuzulassen und Reflexion in unterschiedlichen Prozessphasen für weiteres Lernen zu nutzen» (ebd., S. 174).

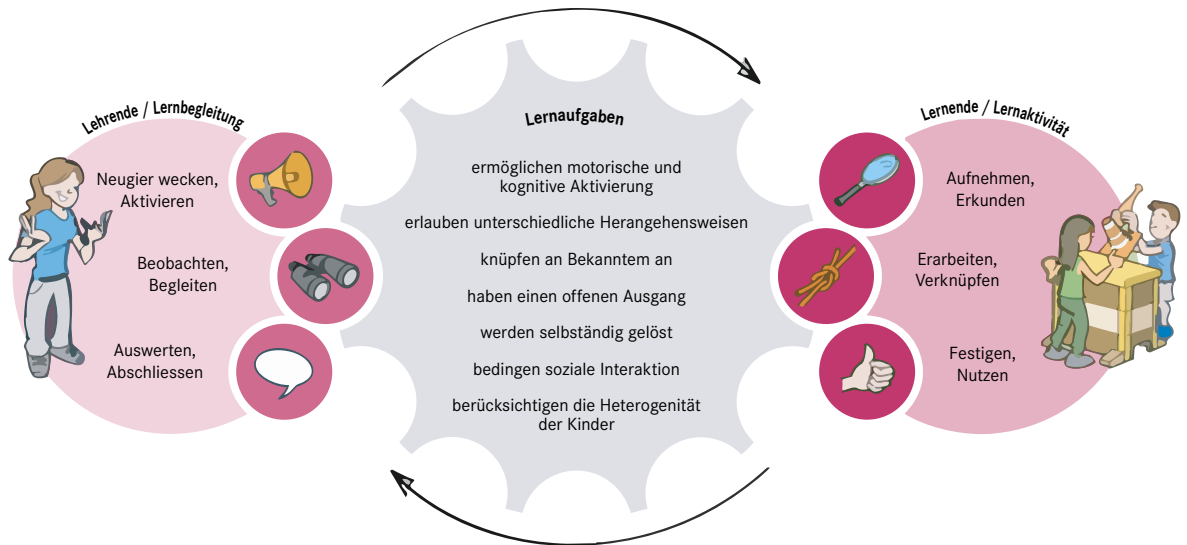


Abb. 4: Das lernaufgabenzentrierte Lehr-Lern-Modell (Ferrari et al., 2023)

Im Sportunterricht stehen kompetenzorientierte Lernaufgaben im Zentrum, um lernförderliche Situationen und damit einhergehend den individuellen Kompetenzerwerb zu ermöglichen (Kühnis et al., 2024). Solche Lernaufgaben sind eingebettet in einen dialogischen Lehr-Lern-Prozess zwischen der Lehrperson und den Lernenden (Abb. 4). Lernaufgaben fördern sowohl die motorische als auch die kognitive Aktivierung der Lernenden und erlauben unterschiedliche Herangehensweisen. Indem sie an bestehende Erfahrungen und Kenntnisse anknüpfen, schaffen sie eine lernförderliche Verbindung zwischen Bekanntem und Neuem. Ein offener Ausgang der Aufgaben erlaubt individuelle Lösungswege und unterstützt eigenständiges Arbeiten. Darüber hinaus werden Lernaufgaben möglichst so gestaltet, dass sie soziale Interaktion bedingen und die Heterogenität der Lernenden berücksichtigen (Kühnis et al., 2024; Ferrari et al., 2023).

Ein Sportunterricht, der auf Lernaufgaben gestützt ist, erfordert eine sorgfältige Planung und einen gezielten Einsatz dieser Aufgaben. Denn nicht in jeder Situation sind problemlöseorientierte Aufgaben die geeignete Wahl. Für bestimmte Lernziele oder Unterrichtsphasen können klare Bewegungsanweisungen oder strukturierte Bewegungsaufgaben zielführender sein (Ferrari & Baumgartner, 2021). Es sollten entsprechende Unterrichtsmethoden angedacht werden, bei denen das selbstgesteuerte, kooperative und reflexive Lernen vermehrt berücksichtigt werden (Hayoz, 2021). Eine Lernkultur, die eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen fördert, trägt wirksam dazu bei, Lernende auf zukünftige Herausforderungen im Leben vorzubereiten (Rode & Hähnel, 2010).

Um der grossen Heterogenität im Sportunterricht gerecht zu werden, sind Differenzierung und Individualisierung zentrale didaktische Prinzipien. Differenzierung kann beispielsweise über unterschiedliche Aufgabenformate, Bewegungsanforderungen oder Sozialformen erfolgen, sodass Lernende entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen angesprochen werden. Individualisierung zielt darauf ab, den Lernprozess auf die persönlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Zielsetzungen der einzelnen Lernenden abzustimmen, bspw. durch individuelle Zielvereinbarungen, selbstgewählte Aufgaben oder unterschiedliche Unterstützungs-

angebote. Besonders im Hinblick auf die Förderung von Selbstverantwortung und lebensnaher Handlungskompetenz ist es entscheidend, dass Ziele auch gemeinsam erarbeitet und individuell formuliert werden. Nur wenn Lernziele als persönlich bedeutsam erlebt werden, sind Lernende bereit, diese zu verfolgen und Verantwortung für deren Umsetzung zu übernehmen (Rode & Hähnel, 2010).



«Es ist unerlässlich, individuell auf die Lernenden einzugehen, ihnen zuzuhören und jeden einzelnen wertzuschätzen. Ein gutes Verständnis der Berufswelt und der Herausforderungen, denen die Lernenden gegenüberstehen, ermöglicht es schliesslich, Brücken zwischen dem schulischen Lernen und der Praxis zu schlagen.»

Benoît Guyot, Sportlehrer Berufsfachschule

In den Bildungswissenschaften gilt Unterrichtsqualität als zentraler Faktor für gelingende Lernprozesse und ist damit auch für den Sportunterricht von grundlegender Bedeutung. Die Unterrichtsqualität im Fach Sport lässt sich durch drei Basisdimensionen beschreiben: Unterrichts- und Klassenführung, ein schüler:innenorientiertes Unterrichtsklima sowie die kognitiv-motorische Aktivierung (Herrmann & Gerlach, 2020). Rörig und Uhler-Derigs (2019) benennen für den berufsschulischen Kontext spezifische Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Sportunterricht, die zentrale Merkmale dieser drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität aufgreifen und eine Einordnung für den Sportunterricht an Berufsfachschulen geben. Dazu zählen insbesondere eine konsequente Bewegungsorientierung, transparente Zielsetzungen, eine subjekt- und bedürfnisorientierte Ausrichtung, der Wechsel zwischen individuellen und kooperativen Lernphasen sowie zwischen Erarbeitungs- und Anwendungsphasen. Auch die Übernahme von Verantwortung durch die Lernenden, die Förderung von Reflexivität, das Sichtbarmachen von Lernerfolgen und eine bewusst gestaltete Lehrpersonenrolle werden hervorgehoben.

Nachfolgend werden zwei praxisnahe Beispiele kompetenzorientierter Lernaufgaben aufgeführt, die dazu dienen, lernförderliche Situationen und damit einhergehend den individuellen Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

- In einer Lernaufgabe reflektieren die Lernenden ihren Berufs- und Schulalltag in Verbindung mit ihrer Freizeit und erkennen dabei die persönliche Bedeutung von Bewegung und Sport. Sie erkennen Chancen und den Mehrwert von Bewegung, setzen sich eigene Ziele und verfolgen diese. Gezielte Unterrichtsinhalte (z. B. Umgang mit Stress, konditionelle Fähigkeiten, ganzheitliche Bewegungs- und Entspannungsmethoden) unterstützen dabei die individuelle Vertiefung.
- Lernende erhalten die Lernaufgabe, in Kleingruppen eine Bewegungsstation zu entwickeln, (z. B. Minitrampolin: Gruppe A: Höhe gewinnen, Gruppe B: Rotationen um die Breitenachse auslösen; Gruppe C: Rotationen um die Längsachse auslösen). Sie planen, testen und optimieren ihre Station gemeinsam und vermitteln sie anschliessend im Rahmen eines vereinfachten Experten-Puzzles an ihre Mitschüler:innen weiter. Durch das gemeinsame Lösen der Aufgabe, das Einbringen eigener Ideen und das Erleben von Selbstwirksamkeit entsteht ein spürbares Kompetenzgefühl, das die Motivation und das Engagement im Unterricht stärkt.

17.2.3 Qualifizierung im Sportunterricht

Die Auseinandersetzung mit der Beurteilung, Bewertung und Evaluation stellt ein zentrales Thema dar, das je nach Zielsetzung formative, summative oder prognostische Funktionen erfüllen kann. Da mit der Einführung des RLP auch die Qualifizierung im Sportunterricht rechtlich verankert wurde, werden in diesem Abschnitt wichtige Aspekte der summativen Bewertung im Sportunterricht näher betrachtet. Nachfolgend werden die Vorgaben der Berufsfachschulen aufgegriffen, erste Erkenntnisse einer schweizweiten Befragung über die Umsetzung von Qualifizierungen aufgezeigt und im Anschluss das *Was, Mit Bezug worauf, Wie wird bewertet* und *Wer bewertet* zusammenfassend erläutert.

«Wenn die Qualifikation im Sport in Berufsschulen gut durchdacht ist, ermöglicht sie es, die Anstrengungen, die individuellen Fortschritte und die erworbenen überfachlichen Kompetenzen zu würdigen.»



Benoît Guyot, Sportlehrer Berufsfachschule

In Art. 54 der SpoFöV wird festgehalten:

Die Berufsfachschulen stellen sicher, dass im Sportunterricht pro Schuljahr mindestens eine Qualifizierung der Lernenden stattfindet und dass die Qualifizierung ausgewiesen wird.

Die Form und der Inhalt der Bewertung wird durch die Berufsfachschulen im Schullehrplan Sport festgehalten. Die ausgewiesenen Kompetenzen werden anhand festgelegter Kriterien erhoben und ermöglichen eine aussagekräftige individuelle Qualifizierung. Damit wird sowohl bei den Schulen, den Lehrbetrieben wie auch bei den Lernenden das Fach Sport in Resultaten¹ greifbar (SBFI, 2025).

Da die Umsetzung der Vorgaben aus dem RLP in der schulischen Lehrplangestaltung erheblich variiert, zeigen sich auch deutliche Unterschiede in der Gewichtung der verschiedenen Kompetenzen sowie in der Anzahl der durchgeführten Bewertungen (Gebert, 2022). Eine Befragung von 1551 Lernenden und 118 Lehrpersonen aus 15 Berufsfachschulen der Schweiz liefert erste Einblicke in die Qualifizierungspflicht. Während 81 Prozent der Lehrpersonen die Qualifizierung im Sportunterricht als wichtig erachten, teilt nur etwa ein Drittel der Lernenden diese Ansicht. Dreiviertel der Lernenden fühlen sich vor Sporttests angemessen informiert und Zweidrittel sehen sich ausreichend vorbereitet. 70 Prozent der Lernenden können die Qualifizierung im Fach Sport nachvollziehen und sind damit einverstanden. Der Aufwand für die Umsetzung von Qualifikationen im Sportunterricht wird von einem Grossteil der Lehrpersonen (85 %) als angemessen eingeschätzt. Der RLP Sport misst den überfachlichen Kompetenzen hohe Bedeutung bei, da in allen fünf Handlungsbereichen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzziele definiert sind. Aus Sicht der Lehrperso-

¹ Es werden grösstenteils Noten ausgewiesen, seltener erfolgt die Ausweisung der Qualifizierung anhand eines Texts (Gebert, 2022).

nen ist es zentral, dass diese überfachlichen Kompetenzen auch bei der Qualifizierung berücksichtigt werden (ebd.).

Was wird bewertet?

Im RLP Sport sind Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz) zu den fünf Handlungsbereichen Spiel, Wettkampf, Ausdruck, Herausforderung und Gesundheit beschrieben (SBFI, 2014). Grundsätzlich gilt, nur das zu bewerten, was ein relevanter Teil der in den Lehrplänen genannten Inhalte bzw. Ziele von Sportunterricht ist, innerhalb des Sportunterrichts geübt, erarbeitet werden kann und sich mit angemessenem Aufwand nachvollziehbar erfassen lässt (Bähr & Heemsoth, 2020).

Mit Bezug worauf wird bewertet?

Die *sachliche Bezugsnorm* orientiert sich an objektiven Kriterien und ermöglicht es theoretisch allen Lernenden, die bestmögliche Note zu erzielen. Dabei bleibt jedoch der Lernprozess weitgehend unberücksichtigt. Die *soziale Bezugsnorm* bewertet Leistungen im Verhältnis zur Lerngruppe, was zu Konkurrenzdruck, negativen Emotionen und verminderter Teilnahmebereitschaft insbesondere bei leistungsschwächeren Lernenden führen kann. Die *individuelle Bezugsnorm* fokussiert auf den persönlichen Lernfortschritt. Die Lernenden fürchten sich weniger vor Misserfolgen, glauben eher an Erfolgchancen und setzen sich realistischere Ziele. Gleichzeitig ist sie mit einem erhöhten Bewertungsaufwand verbunden und kann für leistungsstarke Lernende weniger Entwicklungsspielraum bieten. Eine Empfehlung für die Praxis ist, verschiedene Bezugsnormen zu kombinieren, und/oder diese mit unterschiedlichen Teilbewertungen zu verrechnen (Bähr & Heemsoth, 2020; Meier, 2023a; Disler et al., 2021; Gerber, 2016).

Wer bewertet?

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob eine Fremd-, eine Selbstbewertung, oder eine Kombination beider Ansätze zielführend ist. Fremdbewertungen können sowohl durch Lehrpersonen als auch durch Mitlernende erfolgen. Peer-Bewertungen erfordern klare Kriterien, bspw. in Form eines einfach verständlichen Beobachtungsrasters. Die Einbindung der Lernenden in den Bewertungsprozess ist zentral, um Lernfortschritte sowohl in fachlichen als auch in überfachlichen Kompetenzen sichtbar zu machen. Die Teilnahme der Lernenden an summativen Beurteilungsverfahren kann das Engagement sowie den Lernerfolg deutlich steigern (Disler et al., 2021; Bähr & Heemsoth, 2020).

Ein Badmintonspiel wird anhand verschiedener Kriterien (zu Können, Haltung) sowohl von den Lernenden selbst- als auch von der Lehrperson fremdbewertet. Ergänzend dazu wird das Regel- und Taktikwissen (Wissen) überprüft. Die Gesamtnote setzt sich aus dem Durchschnitt der Selbst- und Fremdbewertung (bei grösseren Abweichungen erfolgt eine gemeinsame Diskussion) sowie einer Teilnote des Regel- und Taktikwissens zusammen.

Wie wird bewertet?

Bei der Durchführung von Bewertungen sind Gütekriterien² unerlässlich (Disler et al., 2021). Bewertungen müssen fehlerfrei sein und zuverlässig erfasst werden. Die Kriterien sind klar, transparent und werden von allen verstanden. Die Chancengerechtigkeit ist zu berücksichtigen, so dass bewertet wird, was Lernende im Unterricht auch effektiv gelernt haben. Je klarer Lernziele formuliert und Aufgaben darauf abgestimmt sind, desto leichter lassen sich Bewertungskriterien ableiten (Bähr & Heemsoth, 2020). Besonders eignen sich Kompetenzraster (transparente Niveaustufen für fachliche und überfachliche Kompetenzen), kriteriengeleitete Beobachtungsbögen zu Leistungspräsentationen (Spielverhalten, Technikdemonstration eines Elementes, Kooperation, Fairness), Leistungstests (Ausdauer-, Krafttests), Reflexionsberichte oder Lerntagebücher (schriftliche Selbstreflexion zu Lernfortschritt, Ziele, Motivation), Portfolio (Sammlung von Nachweisen, z. B. Trainingspläne, Fotos, persönliche Ziele) oder Videoanalysen.

Bei der Diskussion um die Qualifizierung der Lernenden ist es wichtig zu betonen, dass ein kompetenzorientierter Sportunterricht den individuellen Lernprozess und den Aufbau von Kompetenzen ins Zentrum stellt. Deshalb ist es entscheidend, nicht nur das Lernergebnis im Sinne der summativen Bewertung in den Fokus zu setzen, sondern auch den Lernprozess kontinuierlich zu begleiten und den Lernstand und Lernfortschritt während des Lernprozesses im Sinne der formativen Beurteilung regelmässig zu erfassen (Molinari, Catillaz & Grossrieder, 2019). Die formative Beurteilung unterstützt die summative Bewertung (Reimann, 2013).

17.3 Anforderungen an sportunterrichtende Lehrpersonen

Sportunterricht kann als gelungen bezeichnet werden, wenn die Lehrperson das Lernen effektiv fördert und Kompetenzentwicklung ermöglicht. Lernen hängt nebst den Voraussetzungen der Lernenden von der Qualität des Unterrichts und entsprechend der professionellen Kompetenz der Lehrperson ab (Baumgartner, Gautschi, Ferrari, 2021). Professionelle Kompetenz bezieht sich im Falle von Sportlehrpersonen auf diejenigen Voraussetzungen, die notwendig sind, Unterricht sinnvoll zu planen, durchzuführen und auszuwerten (Kunter & Trautwein, 2013). Sie ist zu einem grossen Teil das Ergebnis eines professionellen Lern- und Entwicklungsprozesses, der mit dem Studium beginnt und sich über den gesamten Berufsverlauf hinweg fortsetzt (ebd., 2013).

Professionelle Kompetenz von Sportlehrpersonen umfasst weit mehr als nur sportpraktisches Können. Sie setzt sich aus vier zentralen Bereichen zusammen: dem Professionswissen, den Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, den motivationalen Orientierungen sowie der Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011). Zum Professionswissen gehören das Fachwissen (bspw. für die Berufsfach-

² *Validität*: die überprüften Kompetenzen orientieren sich an den Lernzielen und dem Lehrplan. *Reliabilität*: die Zuverlässigkeit der Messung. *Objektivität*: persönliche Einflüsse der bewertenden Person werden minimiert, damit die Bewertung möglichst unabhängig von ihr bleibt.

schule, Kenntnisse in den fünf Handlungsbereichen Spiel, Wettkampf, Gesundheit, Herausforderung, Ausdruck), das fachdidaktische Wissen (also das Wissen darüber, wie sportliche Inhalte altersgerecht, sicher und lernwirksam vermittelt werden) und das pädagogisch-psychologische Wissen (z. B. zur Klassenführung, Lernprozesse, Differenzierung, Umgang mit Heterogenität). Empirische Studien zeigen, dass insbesondere das Fachwissen von Sportlehrpersonen positiv mit motivationalen Orientierungen wie dem Fachinteresse und der intrinsischen Motivation zum Unterrichten zusammenhängt (Büchel et al., 2022).

Für den Sportunterricht an den Berufsfachschulen ist relevant, dass Lehrpersonen auch Wissen über die berufliche Beanspruchung der Lernenden haben. Zudem spielen die Sportlehrpersonen eine tragende Rolle bei der Akzeptanz des Fachs Sport an Berufsfachschulen, sei dies innerhalb der Schule oder im Austausch mit dem beruflichen Umfeld. Gerade gegenüber den Lehrbetrieben ist es wichtig, transparent zu machen, dass der Sportunterricht für die Lernenden eine sinnvoll investierte Zeit darstellt (Klingen, 2010).



«Die Wichtigkeit dieses Fachs sollte sowohl von allen Lehrpersonen wie auch von der Schulleitung getragen und aktiv gelebt werden. Die angestrebte Gleichstellung aller Fächer an Berufsfachschulen setzt zugleich eine hohe Professionalität der Sportlehrpersonen voraus.»

Cécile Elmiger, Dozentin Fachdidaktik Sport,
Sportlehrerin Berufsfachschule

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung erarbeitete Baumgartner (2013) Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen an Berufsfachschulen, um jene Kompetenzen zu identifizieren, die für einen gelingenden Sportunterricht erforderlich sind. Besonders hervorzuheben ist die unmittelbar vorhandene Sichtbarkeit der Stärken und Schwächen der Lernenden, die im Vergleich zu anderen Fächern geringer ist als im Sportunterricht. Daraus ergeben sich besondere pädagogische Anforderungen an Sportlehrpersonen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung eines unterstützenden und wertschätzenden Lernklimas.

Baumgartner (2013) unterscheidet in seiner Studie zwischen fachspezifischen und neuen allgemeindidaktischen Kompetenzprofilen. Die fachspezifischen Kompetenzprofile betreffen zentrale Aufgabenbereiche wie die Begleitung und Analyse von Bewegungslernprozessen, die Gewährleistung der Sicherheit im Unterricht sowie das situationsgerechte Handeln bei Unfällen. Weitere Kompetenzen umfassen die Anpassung des Unterrichts an berufsspezifische Voraussetzungen, die Integration von Lernenden mit eingeschränkter Teilnahmemöglichkeit sowie die argumentative Vermittlung des Stellenwerts des Sportunterrichts gegenüber den beteiligten Akteuren (Berufsbildende, Lernende, Kollegium).

Ergänzend dazu wurden allgemeindidaktische Kompetenzprofile identifiziert, die im Kontext des Sportunterrichts besondere Relevanz aufweisen. Dazu zählen die Berücksichtigung situativer Rahmenbedingungen bei der Unterrichtsplanung, der professionelle Umgang mit psychischen und physischen Problemen der Lernenden sowie die Wahrnehmung der eigenen Vorbildfunktion. Weitere

Anforderungen ergeben sich aus der Notwendigkeit, auf demotivierte Lernende einzugehen, in herausfordernden Situationen souverän zu handeln und sich mit der eigenen beruflichen Rolle sowie den institutionellen Strukturen des Berufsfeldes zu identifizieren.

«Sportlehrpersonen an Berufsschulen müssen sehr anpassungsfähig sein. Sie arbeiten mit Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Profilen. Sport in der Schule ist für die Auszubildenden keine Wahl, sondern ein Pflichtfach. Daher ist es wichtig, die Lernenden zu motivieren und ihnen einen Sinn in ihrem Unterricht zu vermitteln. Es gilt, ein sicheres und motivierendes Umfeld zu schaffen und gleichzeitig mit manchmal schwierigen Gruppendynamiken umzugehen.»



Benoît Guyot, Sportlehrer Berufsfachschule

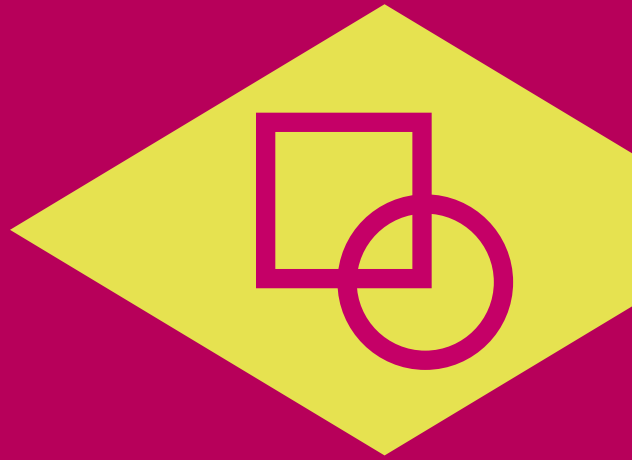
Neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sind auch sozial-emotionale Merkmale zentral. Eine Studie von Senn et al. (2017) bestätigt den Einfluss von sozial-emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen von Sportlehrpersonen auf die Motivation von Lernenden. Die 122 befragten Schüler:innen der Sekundarstufe II betonten, dass es ihnen besonders wichtig ist, dass ihre Sportlehrperson die Sportartenwünsche der Lernenden berücksichtigen, keine Lernenden bevorzugt werden, über eine hohe Fachkompetenz verfügen und dass sie Toleranz und Verständnis für Anliegen aufbringen (ebd.).

Literatur

- ▶ Bähr, I. & Heemsoth, T. (2020). Bewerten im Sportunterricht im Fokus von Lernförderung und Beurteilung. In: B. Almreiter, C. Krieger & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.). *Basiswissen Lehrerbildung: Sport unterrichten* (S. 275–303). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- ▶ BASPO, Bundesamt für Sport (2020). Forschungskonzept «Sport und Bewegung» 2021-2024. Verfügbar unter: <https://backend.baspo.admin.ch/fileservice/sdweb-docs-prod-baspoch-files/files/2023/10/31/eb5ba204-bb48-4934-aa37-35589d512edc.pdf> [07.01.2025].
- ▶ BASPO, Bundesamt für Sport (2025). Diversität im und durch Sport. Verfügbar unter: <https://www.baspo.admin.ch/de/diversitaet> [19.07.2025].
- ▶ Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- ▶ Baumgartner, M. (2013). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In: F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 96–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Baumgartner, M., Gautschi, R. & Ferrari, I. (2021). Kompetenzverständnis und Kompetenzorientierung in der heutigen (Sport-)Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 128–141). Bern: hep.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025). *Lernende: Basistabellen 2023/2024*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.assetdetail.34107748.html> [17.07.2025].
- ▶ Bindel, T. (2013). «Richtiger» Sport (?) – Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zum jugendlichen Sportengagement. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 79–98.
- ▶ Bredendiek, M. & Raab, M. (2005). Berufsschulsport: Quo Vadis? Eine Fallstudie zur Bedeutung des Schulsports in Berufsschulklassen verschiedener Abschlüsse, unterschiedlichen Alters und ungleicher Schulsportangebote. *Die berufsbildende Schule*, 57(11/12), 260–264.
- ▶ Büchel, S., Brühwiler, C., Egger, P., Hochweber, A. C., Kolovou, D. & Perret, J. (2022). Professionswissen von Sportlehrpersonen und Zusammenhänge mit motivationalen Orientierungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sport. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 558–569.
- ▶ Descoedres, M. (2021). Lernende und ihre Voraussetzungen. Lernende und ihre Entwicklung. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 72–74). Bern: hep.
- ▶ Disler, P. & Quin, G. (2021). Das Sportsystem und der Schulsport in der Schweiz. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 93–123). Bern: hep.
- ▶ Disler, P., Ferrari, I., Hayoz, C., Leuenberger, S., Stulz, T., Descoedres, M., Grandchamp, A. & Lanthemann, N. (2021). Von der Beurteilung und Evaluation zur Neuplanung. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 236–270). Bern: hep.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025a). Sportunterricht: Obligatorium und Beurteilung. Verfügbar unter: <https://www.cdip.ch/de/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-2-sportunterricht> [12.05.2025].
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025b). Obligatorium Sportunterricht / Education physique et sportive obligatoire. Berufsbildung / Formation professionnelle. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/212356/files/150.pdf> [12.05.2025].
- ▶ Ferrari, I. & Baumgartner, M. (2021). Der Kompetenzansatz im Bewegungs- und Sportunterricht. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht. Fachdidaktisches Referenzmodell* (S.149–155). Bern: hep.
- ▶ Ferrari, I., Steinmann, P., Kühnis, J., Herrmann, C., Huber, L., Mathis, R., Lüthy, P., Schmocker, E. & Steiger, S. (2023). Sportpraxis reflektiert. Lernaufgaben in der Grundschule gestalten – aber wie? *SportPraxis*, 64(6), 44–47.

- ▶ Gebert, A. (2022). Bestandesaufnahme der Qualifizierungskonzepte im Sportunterricht an Berufsfachschulen. Befragung der Lernenden und Lehrpersonen. Referat im Rahmen der Tagung zur Qualifikation im Sportunterricht an Berufsfachschulen. Verfügbar unter: <https://backend.baspo.admin.ch/fileservice/sdweb-docs-prod-baspo-ch/files/files/2023/10/31/6fac1f83-7d13-4464-ae8-8c3d30f4396e.pdf> [21.07.2025].
- ▶ Gerber, M. (2016). Pädagogische Psychologie im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- ▶ Gerdes, H. (2018). Sport an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld knapper Ressourcen und gestiegener Anforderungen. In: P. Elflein, F. Brauweiler, P. Klingen & W. Langer (Hrsg.). Sport in der beruflichen Bildung zwischen Traditionen, Visionen und Innovationen. Anstösse zur Diskussionsentwicklung einer sportpädagogischen Bildungsthematik «mit Zukunft» (S. 173–183). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ▶ gibb Berufsfachschule Bern (2018). Schullehrplan Sport gibb.
- ▶ Gogoll, A. (2022). Kompetenzorientierung im Sportunterricht – konzeptuelle Grundlagen und didaktische Innovationen. In: R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.). *Kompetenzorientierung im Sport. Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele* (S. 19–34). Schorndorf: Hofmann.
- ▶ Hänggi, J., Bringolf-Isler, B. Kayser, B., Suggs, S. & Probst-Hensch, N. (2022). SOPHYA-Studie. Resultate zu Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Allschwil: Swiss TPH.
- ▶ Hayoz, C. (2021). Lernen im kompetenzorientierten Bewegungs- und Sportunterricht. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 93–123). Bern: hep.
- ▶ Hayoz, C. (2024). Koedukation im Bewegungs- und Sportunterricht in der Schweiz – eine nationale Bestandsaufnahme der gesetzlichen Grundlagen und ihrer Implementation. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 76–93. DOI: 10.5771/2196-5218-2024-1-76
- ▶ Hayoz, C. & Stulz, T. (2021). Gesellschaftlicher Wandel und seine Relevanz für den Schulsport. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 16–23). Bern: hep.
- ▶ Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 361–384.
- ▶ Herz, A. (2009). Die Einstellung von Auszubildenden zum Sportunterricht an der Berufsschule. *Wirtschaft & Erziehung*, 62, 211–219.
- ▶ Kanton Zürich MBA (2017). Kantonaler Lehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung.
- ▶ Kiper, H. (2008). Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlfis (Hrsg.). *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 78–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Klingen, P. (2010). Sportunterricht in der Berufsschule. *Wirtschaft und Erziehung*, 62 (7/8), 211–219.
- ▶ Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- ▶ Kühnis, J., Steinmann, P., Ferrari, I., Schmocker, E., Huber, L., Lüthy, P., Mathis, R. & Steiger, S. (2024). Lernaufgaben – Bewegte Herausforderungen. *Mobilesport.ch*. Verfügbar unter: https://assets01.sdd1.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/1726142359/mobile-dossier-4-24-lernaufgaben_de.pdf [25.07.2025].
- ▶ Lamprecht, M., Bürgi, R., Gebert, A. & Stamm, H. P. (2021). *Sport Schweiz 2020: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: BASPO.
- ▶ Meier, S. (2023a). Leistungen im Sportunterricht bewerten und beurteilen. In: S. Meier (Hrsg.). *Leistung und Diversität im Schulsport. Grundlagen und Perspektiven* (S. 59–74). Wiesbaden: Springer.
- ▶ Meier, S. (2023b). Entwurf von Gestaltungsprinzipien eines diversitätssensiblen Sportunterrichts. In: S. Meier (Hrsg.). *Leistung und Diversität im Schulsport. Grundlagen und Perspektiven* (S. 95–109). Wiesbaden: Springer.
- ▶ Molinari, V. & Catillaz, M. (2020). Bewegen an Geräten kompetenzorientiert unterrichten: Erkenntnisse fachdidaktischer Entwicklungsforschung. In: M. Adamina, U. Aebersold, S. Bietenhard, E. Eichelberger, V. Huber Nievergelt, S. Junger, V. Molinari, A. Nydegger, M. Probst, B. Wälti & L. Weidmann (Hrsg.). *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit* (S.125–139). Bern: hep.

- ▶ Molinari, V., Catillaz, M. & Grossrieder, G. (2019). Kompetenzorientierter Bewegungs- und Sportunterricht: Fachdidaktische Grundlagen und methodische Umsetzung. *sportunterricht*, 68(11), 499–503.
- ▶ Naul, R. (2019). Leibeserziehung und Sportunterricht in Berufsschulen und im Berufskolleg in Deutschland (1950-2018). In: R. Naul & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.). *Sportunterricht in der Berufsbildung. Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanungen* (S. 49–129). Aachen: Meyer & Meyer.
- ▶ Poussin, B. (2021). Bewegungs- und Sportunterricht und das Individuum. In: C. Hayoz, N. Lanthemann, G. Patelli & G. Grossrieder (Hrsg.). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht* (S. 53–58). Bern: hep.
- ▶ Reimann, E. (2013). SchülerInnen fördern und beurteilen. In: R. Messmer (Hrsg.). *Fachdidaktik Sport* (S. 196–206). Bern: Haupt
- ▶ Rode, J. & Hähnel, J. (2010). Sport in beruflichen Schulen. In: N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.). *Handbuch Schulsport* (S. 321–335). Schorndorf: Hofmann.
- ▶ Rörig, S. & Uhler-Derigs, H. G., (2019). Der Beitrag des Fachs Sport/ Gesundheitsförderung zur Kompetenzbildung in beruflichen Schulen (ca. 2002–2015). In: R. Naul & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.). *Sportunterricht in der Berufsbildung. Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanungen*. (S. 157–182). Aachen: Meyer & Meyer.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014). Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/de/rahmenlehrplan-fuer-sportunterricht-in-der-beruflichen-grundbildung> [06.01.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). Sport in der beruflichen Grundbildung. Auszug aus den rechtlichen Grundlagen und den zugehörigen Erläuterungen. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/de/rahmenlehrplan-fuer-sportunterricht-in-der-beruflichen-grundbildung> [06.01.2025].
- ▶ Schweizerische Eidgenossenschaft (2002). SR 412.10 Bundesgesetz über die Berufsbildung. Berufsbildungsgesetz, BBG. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de> [30.07.2025].
- ▶ Schweizerische Eidgenossenschaft (2011). SR 415.0 Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung. Sportförderungsgesetz, SpoFöG. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2012/460/de> [06.01.2025].
- ▶ Schweizerische Eidgenossenschaft (2012). SR 415.01 Verordnung über die Förderung von Sport und Bewegung. Sportförderungsverordnung, SpoFöV. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2012/461/de> [06.01.2025].
- ▶ Schweizerische Eidgenossenschaft (2025). SR 412.103.1 Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/de> [12.05.2025].
- ▶ Senn, V., Kornexl & E., Greier, K. (2017). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Sportlehrkräften. *bewegung und sport*, 1, 18–23.
- ▶ Stibbe, G. (2019). Didaktische Konzepte für den Berufsschulsport – exemplarische Analysen im Spiegel der Lehrplanentwicklung. In: R. Naul & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.). *Sportunterricht in der Berufsbildung. Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanungen* (S. 133–156). Aachen: Meyer & Meyer.
- ▶ Teubner, J. & Paninka, F. (2004). Sportunterricht an Berufsfachschulen. Untersuchung zu Einstellungen, Motiven und Interessen von Auszubildenden. *sportunterricht*, 53(4), 112–118.



18 Qualifikationsverfahren und Berufsmaturitäts- prüfung

Andrea Meier

18 Qualifikationsverfahren und Berufsmaturitätsprüfung

Das Schweizer Berufsbildungssystem zeichnet sich durch eine praxisnahe Ausbildung und eine hohe Qualität aus. Ein zentrales Element zur Qualitätssicherung sind die Qualifikationsverfahren QV und Berufsmaturitätsprüfungen BMP, welche für die Lernenden den Abschluss ihrer Ausbildung bedeuten. Damit sie von ihren Lehrpersonen möglichst gut auf diese Herausforderung vorbereitet werden können, ist es grundlegend, dass diese sich in dem Bereich auskennen. Dieser Beitrag beschreibt in einem ersten Teil die Eigenheiten der QV, welche den letzten Meilenstein auf dem Weg von Lernenden zu ihrem Eidgenössische Berufsattest EBA oder Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis EFZ bedeuten. Danach wird auf die BMP von Lernenden mit einer berufsbegleitenden Berufsmaturität BM1 oder mit einer Berufsmaturität nach der Lehre BM2 eingegangen.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Die Abschlussprüfungszeit ist gerade für BM1-Lernende wegen der Doppelbelastung durch das QV EFZ und die BMP sehr intensiv. Es bleibt wenig Zeit, um währenddessen zu lernen. Umso wichtiger erscheint es, dass Lehrpersonen in den vorhergehenden Wochen genügend Zeit für das Repetieren und Üben im Unterricht einberechnen.
- Im Abschlussjahr sollten Lehrpersonen darauf achten, dass die Prüfverfahren im Unterricht vermehrt denen der Abschlussprüfung ähneln, damit die Lernenden die Art der Aufgaben frühzeitig kennenlernen und an der BMP keine Überraschungen erleben.
- Als gezielte Vorbereitung auf die tatsächliche Situation an der BMP ist es sinnvoll, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, alte Abschlussprüfungen im Unterricht durchzuführen. Im Idealfall werden die zeitlichen Vorgaben und die erlaubten Hilfsmittel möglichst realitätsnah eingehalten. Je nach Stundenplan kann das auch bedeuten, dass man mit anderen Lehrpersonen Lektionen abtauschen muss.
- Da die Zeit der Abschlussprüfungen für die allermeisten Lernenden mit viel Stress verbunden ist, sollten Lehrpersonen ihren Lernenden unterstützend und motivierend zur Seite stehen.

18.1 Das Qualifikationsverfahren QV

Berufslernende durchlaufen für ihren Abschluss EFZ verschiedene Arten von Qualifikationsverfahren. Diese werden in verbundpartnerschaftlicher Kooperation durch den Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt OaA erstellt (Strebel & Petrini, 2023, S. 41).

Für jede berufliche Grundbildung wird mit Berücksichtigung der Kriterien berufliche Passung, Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Chancengerechtigkeit und Ökonomie ein QV entwickelt. Die Eckwerte der QV [...] werden in der Bildungsverordnung festgelegt. Auf dieser Grundlage erarbeiten in einem nächsten Schritt durch die OaA eingesetzte Autorengruppen die Abschlussprüfungen. Diese Gruppen bestehen aus Prüfungsexpertinnen und -experten, die meist auch als Ausbildende in einem Betrieb, einem überbetrieblichen Kurs oder an einer Berufsfachschule tätig sind und die Prüfungsaufgabenerstellung zusätzlich zu ihrer Haupttätigkeit übernehmen.

Die QV prüfen die Kompetenzen, die im Rahmen der beruflichen Grundbildung erworben wurden. «Gegenstand der QV sind in der Regel Allgemeinbildung, Berufskennnisse, praktische Arbeit und die Erfahrungsnote, die im Laufe der Lehre entsteht. In manchen Berufen gibt es zudem Teilprüfungen im zweiten Lehrjahr» (Graf et al., 2024, S. 1). Interessanterweise kann die Gewichtung der einzelnen Elemente frei bestimmt werden. Eine Ausnahme bildet die «Allgemeinbildung, die zu mindestens 20 Prozent in die Gesamtnote eingehen muss» (ebd., S. 7). Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Elemente des QV EFZ.

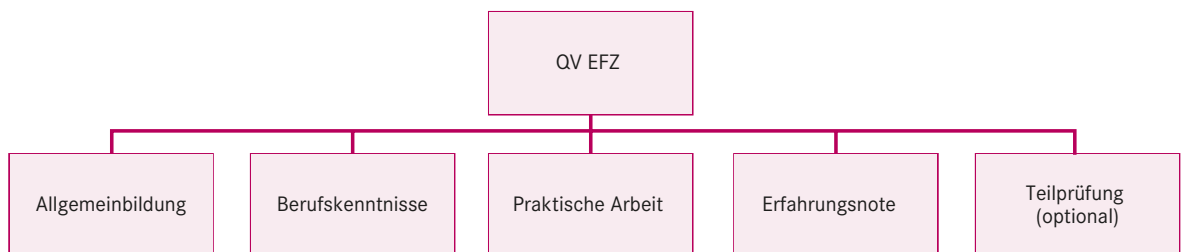


Abb. 1: Elemente des QV EFZ

18.1.1 Handlungskompetenzorientierung am QV EFZ

Über alle Berufe hinweg ist das grundsätzliche Ziel der QV «festzustellen, ob die Lernenden für eine bestimmte Berufstätigkeit handlungskompetent sind, d. h. ob sie über die in den Bildungsplänen definierten Handlungskompetenzen verfügen» (Strebel & Petrini, 2023, S. 41). Die QV sollen also eine Eignung für einen bestimmten Beruf voraussagen und ausserdem eine landesweit vergleichbare Qualifikation von zukünftigen Arbeitskräften ermöglichen (SBFI, 2025a). Die Prüfungsaufgaben sollen deshalb «Bezug nehmen auf berufliche Situationen, [um] die für deren erfolgreiches Meistern benötigten Handlungskompetenzen sicht- und beurteilbar zu machen» (Strebel & Petrini, 2023, S. 41).

Die Handlungskompetenzorientierung HKO ist im QV elementar und wird je nach Beruf aufwändig und realitätsnah umgesetzt. Eine besondere Herausforderung besteht darin, «handlungskompetenzorientierte schriftliche Prüfungen für die an Berufsfachschulen erworbenen Berufskennnisse zu entwerfen. Da in herkömmlichen Abschlussprüfungen meist dekontextualisiertes Fachwissen abgefragt wurde, ist hier ein Umdenken gefragt – weg von einer Fächerlogik hin zur Handlungskompetenzorientierung» (ebd., S. 41). In der Regel beginnen handlungskompetenzorientierte Aufgaben «mit einer beruflichen Handlungssituation, die alle für das Lösen der Aufgabe notwendigen Informationen enthält» (ebd., S. 42). In den dazugehörigen Aufgaben werden die Lernenden aufgefordert, typische Prozesse zu beschreiben, konkrete Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen. Um reflektiert antworten zu können, brauchen sie sowohl theoretisches Wissen als auch die Kompetenz, professionelles Handeln auf eine neue Situation zu übertragen (siehe Beiträge 9 und 10).

Da sich die Arbeitswelt und somit auch die Anforderungen an die Arbeitskräfte ständig verändern, muss auch der Prozess zur Prüfung der Kompetenzen am Ende der Lehrzeit laufend neuen Bedingungen angepasst werden. «Herausfordernd sind heute mitunter die Fragen, wie sich künstliche Intelligenz und Virtual Reality ins Verfahren einbeziehen lassen» (Pusterla, & Graf, 2025, S. 5).

18.1.2 QV von Lernenden Gärtner:in EFZ Garten- und Landschaftsbau

Die konkrete Ausgestaltung der QV unterscheidet sich zwischen den Lehrberufen massgeblich (ebd.). Während etwa ein Lernender als Fachmann Betreuung FaBe mit Fachrichtung Kinder direkt im eigenen Lehrbetrieb geprüft wird, stellt eine tiermedizinische Praxisassistentin ihr Können in einem fremden Betrieb unter Beweis. Lernende Koch:Köchin, Plattenleger:in oder Strassenbauer:in verbringen gar mehrere Tage in auf das QV ausgerichteten und z. T. kantonal übergreifenden üK- oder Prüfungszentren (SRE, 2016). Exemplarisch wird im Folgenden das QV von Gärtner:innen EFZ mit Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau aufgezeigt.

Auf dem Lehrstellenportal Yousty (2025) wird der Beruf wie folgt zusammengefasst:

Als Gärtner:in EFZ Garten- und Landschaftsbau organisierst und baust du Grünanlagen, von kleinen Gärten bis zu grossen Parks. Du pflanzt und säst, kultivierst Pflanzen und schneidest Bäume und Sträucher. Mit deinem Wissen berätst du Kunden, wie sie ihre Grünflächen am besten pflegen können.

Die Anforderungen in Mathematik werden als hoch eingeschätzt, die Anforderungen der Schulsprache und in den Naturwissenschaften als mittel und der Gebrauch der Fremdsprachen als einfach (ebd.). Aktuell befindet sich der Beruf und somit auch das QV im Wandel. Für die Jahrgänge, welche ihre Lehre vor dem Inkrafttreten der Verordnung über die berufliche Grundbildung Gärtner:in EFZ BiVo 2024 begonnen haben, besteht das QV aus fünf Teilbereichen:

Teilbereich	Zeitliche Vorgaben	Anteil Gesamtnote	Dispens AB (z. B. bei BM1)
Erfahrungsnote berufskundlicher Unterricht BKU + überbetriebliche Kurse üK	1.–6. Semester	20 %	25 %
Allgemeinbildung AB (Erfahrungsnote + selbstständige Schlussarbeit + Schlussprüfung ABU)	20 Minuten mündliche Prüfung ODER 150 Minuten schriftliche Prüfung ¹	20 %	0 %
Erweiterte Berufskennntnisse EBK	3 Stunden	15 %	18.75 %
Allgemeine Berufskennntnisse ABK	3 Stunden	15 %	18.75 %
Vorgegebene praktische Arbeit VPA	14.5 Stunden	30 %	37.5 %

Tab. 1: Teilbereiche QV EFZ Gärtner:in Garten- und Landschaftsbau vor BiVo 2024 (adaptiert aus Oser, 2025; SBFI, 2025c)

Im Qualifikationsbereich Allgemeinbildung AB werden die Erfahrungsnoten, die selbstständige Vertiefungsarbeit und die Schlussprüfung zusammen verrechnet. Für Lernende, die gleichzeitig zu ihrem EFZ eine Berufsmaturität BM1 erwerben, fällt der allgemeinbildende Unterricht ABU und somit auch die dazugehörige Prüfung und Note weg. Die erweiterten Berufskennntnisse EBK werden in drei Teilen geprüft. In einer einstündigen schriftlichen *Wissensprüfung* und in zwei einstündigen *Erkennen-Prüfungen* zu 410 Pflanzen resp. Pflanzenteilen in allen Stadien mit allen Eigenschaften stellen die Lernenden ihr botanisches Grundlagenwissen unter Beweis. Einzelne Aufgabenstellungen sind handlungskompetenzorientiert gestaltet. Beispielsweise müssen die Lernenden für eine vorgegebene Gartensituation eine Staudenbepflanzung skizzieren und die Stückzahl, Grösse, Farbe, Blütezeit und Bodenqualität vermerken. Für die allgemeinen Berufskennntnisse ABK haben die Lernenden wieder drei einstündige Prüfungen, bei denen weitere Handlungskompetenzbereiche wie das Erkennen und Benennen von diversen Materialien, Werkzeugen, Maschinen, Pflanzenschutz, Schädlingen und Neophyten geprüft werden. Hier sind auch Berechnungen und Skizzen gefragt.

Mit der BiVo 2024 fallen die vorwiegend auf Wissen basierenden und theoretischen Qualifikationsbereiche der Berufskennntnisse (EBK und ABK) weg. Neu werden diese direkt in der Berufsfachschule überprüft und in die VPA integriert. Ab 2027 wird das QV von Gärtner:innen also noch praxisorientierter als vorher sein und folgenden Aufbau haben:

Teilbereich	Zeitliche Vorgaben	Anteil Gesamtnote	Dispens AB (z. B. bei BM1)
Erfahrungsnote berufskundlicher Unterricht BKU + überbetriebliche Kurse üK	1.–6. Semester	30 %	37.5 %
Allgemeinbildung AB (Erfahrungsnote + selbstständige Schlussarbeit + Schlussprüfung ABU)	20 Minuten mündliche Prüfung ODER 150 Minuten schriftliche Prüfung ²	20 %	0 %
Vorgegebene Praktische Arbeit VPA	16 Stunden	50 %	62.5 %

Tab. 2: Teilbereiche QV EFZ Gärtner:in Garten- und Landschaftsbau ab BiVo 2024 (adaptiert aus Oser, 2025; SBFI, 2025c)

¹ Regelung über alle Berufe hinweg.

² Regelung über alle Berufe hinweg.

Die Vorgegebene Praktische Arbeit VPA bildet sowohl vor als auch nach der BiVo 2024 den Kernteil des QV. Hier wird – wie es der Name schon sagt – die praktische Arbeit und somit die Berufsqualifikation überprüft. Die VPA von Gärtner:innen wird ab der BiVo 2024 auf drei Tage zwischen Februar und Juni verteilt sein. Dabei werden die Pflanzenkompetenz, die Pflege und der Unterhalt von Grünflächen, das Erstellen von Belagsflächen, Mauern, Treppen oder Entwässerungen, sowie die Förderung von Biodiversität und natürlichen Lebensräumen in der Praxis überprüft. Die einzelnen Teile können an verschiedenen Prüfungsorten stattfinden. So kann sich ein Teil auf einem Friedhof abspielen, während die anderen Teile im Falle von Basel-Stadt und Basel-Land im Bildungszentrum Jardin-Suisse BZ JSBB stattfinden. Je nach Prüftag müssen die Lernenden eine Vielzahl an Werkzeugen und Arbeitsmaterialien mitnehmen (bspw. Schreibmaterial, Taschenrechner, Doppelmeter, Rebschere, Fuchsschwanz mit Etui, Gummihammer, Kreide, Wasserwaage, Schwamm, Arbeitsbekleidung, Schutzbekleidung, Handschuhe, Augenschutz, Gehörschutz, Arbeitsschuhe oder Knieschoner). Zu Beginn jedes Teils der VPA werden die Prüfungsaufgaben von Expert:innen erläutert. Auch während der Prüfung können die Lernenden nachfragen und werden z. B. beim Heben von schweren Lasten unterstützt. Über die verschiedenen VPA hinweg werden die Lernenden von 8–10 Expert:innen beobachtet und bewertet. Währenddessen werden von den Lernenden hohe Genauigkeit und eine konstante Leistung über mehrere Stunden hinweg gefordert. Speziell der zweite Prüfungstermin stellt sie vor grosse Herausforderungen. Hier müssen sie während fast 8 Stunden ein Werkstück auf Grundlage eines Situationsplanes und verschiedener Detailpläne kreieren. Es kann sich dabei um das Legen von Natursteinplatten, das Bauen einer Mauer aus Betonsteinelementen oder einer Treppe handeln. Gefragt ist v. a. der Einsatz von Beton und Mörtel. Danach wird ein halbstündiges Fachgespräch mit den Expert:innen geführt (Oser, 2025).

Als Chefexperte Gärtner:in *Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau Kanton Basel-Landschaft und Kanton Basel-Stadt* weist Oser (2025) die QV-Anwärter:innen darauf hin, dass im QV «komplexe zusammenhängende Prüfungsaufgaben» bewältigt werden müssen und dass dies «ohne vorgängiges persönliches Üben (trainieren) im Werkhof und ohne seriöse Vorbereitung» (ebd.) nicht möglich ist. Die Lernenden müssen zur erfolgreichen Bewältigung «das Gelernte aus BFS, ÜK und Betrieb vertiefen und verknüpfen» (ebd.).

18.1.3 Erfolgsquote QV EFZ

Anerkannte Diplome haben einen äusserst wichtigen Wert auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. «In der beruflichen Grundbildung sind die Abschlüsse ein begehrter Nachweis der beruflichen Leistungsfähigkeit. Sie ermöglichen den Zugang zum Arbeitsmarkt als Fachkraft und sichern rechtlich ab, dass jemand den erlernten Beruf ausüben kann» (Pusterla, & Graf, 2025, S. 5). Konsequenterweise sind fehlende Abschlüsse eine Benachteiligung für «Bewerbende mit gleichen Fähigkeiten» (Aerne & Bonoli, 2024), wie eine Studie im Bereich der Kindertagesbetreuung zeigen konnte: «Trotz des Arbeitskräftemangels [...] bleibt ein formales Diplom ein wichtiges Einstellungskriterium» (ebd., 2024). «Lernende, die das QV nicht bestehen, sind später überdurchschnittlich oft weder erwerbstätig noch in Ausbildung und erzielen im Durchschnitt ein geringeres Einkommen»

(Graf et al., 2024, S. 15). Insofern ist es gesellschaftspolitisch von grosser Wichtigkeit, dass möglichst viele junge Menschen einen erfolgreichen Abschluss erzielen. Das duale Bildungssystem mit seinen verschiedenen Anforderungsprofilen (EBA, EFZ) leistet hier einen wichtigen Beitrag.

Über alle Berufe hinweg bestehen im Durchschnitt 94 Prozent der angetretenen Lernenden das QV beim ersten Versuch und fast 99 Prozent nach mehreren Anläufen. Für den Erfolg beziehungsweise den Misserfolg am QV spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Einerseits konnten demografische Merkmale wie der Ausbildungskanton, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund als Einflussfaktoren ausgemacht werden. Des Weiteren spielen berufliche Merkmale wie das schulische Anforderungsprofil oder die Attraktivität des Berufes eine Rolle. Auch dem Ausbildungsbetrieb kommt eine hohe Wichtigkeit zu. Hier sind Aspekte wie die Firmengrösse oder die Ausbildungsqualität zu nennen. Schlussendlich beeinflussen bestimmte Situationen der Lernenden, wie etwa das Sek-I-Niveau, die Repetition eines Lehrjahres oder eine Lehrvertragsauflösung, ihre Chance auf einen gelungenen oder misslungenen Abschluss (Graf et al., 2024). «Die besten Chancen, das QV beim ersten Prüfungsantritt zu bestehen, weisen Lernende mit folgenden Eigenschaften auf: weiblich, Schweizer Staatsbürgerschaft, Sekundarstufe-I-Niveau mit höheren schulischen Anforderungen und Lehrbetrieb mit höherer Ausbildungsqualität» (ebd., S. 15). Die Lehrberufe mit den niedrigsten QV-Erfolgsquoten beim ersten Antritt sind z. B. Plattenleger:in EFZ, Haustechnikpraktiker:in EBA, Carossier:in Spenglerei EFZ, Polybauer:in EFZ, Gipser:in EFZ, Heizungsinstallateur:in EFZ oder Sanitärinstallateur:in EFZ. Im oben beschriebenen Ausbildungsfeld Gartenbau haben im Jahr 2024 ca. 84 Prozent der EFZ-Lernenden ihr QV bestanden, was einer eher niedrigen Erfolgsquote entspricht (BFS, 2025a). Kantonale Unterschiede zeigen sich unter anderem darin, dass Südwestschweizer Kantone weniger erfolgreiche Abschlüsse zu verzeichnen haben als Deutschschweizer Kantone (Graf et al., 2024).

Lernende, die ihr QV nicht bestehen, müssen nicht das gesamte QV, sondern lediglich die ungenügenden Elemente wiederholen. Die bereits bestandenen Elemente werden angerechnet. Es sind maximal zwei Repetitionen erlaubt, welche oft im Folgejahr zusammen mit den regulären Prüfungen des neuen Jahrgangs stattfinden (ebd.). «Lehrbetriebe sind aber nicht verpflichtet, die Lernenden in dieser Zeit weiterzubeschäftigen. Eine Wiederholung ist auch ohne Lehrvertrag möglich» (ebd., S. 8), wobei hier zusätzliche Kosten zulasten der Lernenden anfallen können.

18.2 Die Berufsmaturitätsprüfung BMP

Im Gegensatz zu den eidgenössischen QV EFZ werden die BMP kantonal organisiert. Die Berufsmaturitätsverordnung BMV (2026) sorgt jedoch für eine gewisse Einheit. Über alle BM-Ausrichtungen hinweg werden die vier Fächer des Grundlagenbereichs und die zwei Fächer des Schwerpunktbereichs geprüft. Die Abschlussprüfungen finden grundsätzlich am Ende des Bildungsganges statt, wobei höchstens drei Fächer vorzeitig abgeschlossen werden können. Die Kantone

sorgen für die konkrete Prüfungsumsetzung und seit der Reform BM2030³ auch für kantonal einheitliche Prüfungen. Vor dem Inkrafttreten der BM2030 wurden die BMP schulintern von Fachlehrpersonen erarbeitet. Diskussionen rund um kantonal einheitliche BMP wurden viele Jahre lang geführt, wie folgendes Zitat aus dem Jahre 2009 (Hunziker, 2009, S. 5) zeigt:

Anspruchsniveau und Umfang der Abschlussprüfungen im Fach Mathematik unterscheiden sich zwischen Schulen verschiedener Kantone stark. Dies zeigte 2006 eine Studie «Berufsmaturität Schlussprüfung Mathematik». Die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission (EBMK) unterstützt nun explizit Bemühungen zur regionalen Ausarbeitung von Abschlussprüfungen zur Vereinheitlichung der Prüfungsdauer und zur transparenten Bewertung im Fach Mathematik. Zudem will die EBMK im Hinblick auf das Inkrafttreten einer neuen eidgenössischen Berufsmaturitätsverordnung im Jahr 2009 und der anschliessenden Erarbeitung von Lehrplänen die Prüfungskonzepte in weiteren Fächern überprüfen lassen.

Fast zwanzig Jahre später war es dann so weit: Es wurde entschieden, dass die schriftlichen BMP in einer Ausrichtung kantonal oder interkantonal einheitlich sein müssen, wobei zweisprachige Kantone die Prüfungen weiterhin sprachregional vorbereiten dürfen. «In besonderen Fällen sind Abweichungen möglich. Die Fachhochschulen werden an der Vorbereitung und der Durchführung der Abschlussprüfungen angemessen beteiligt» (BMV, 2026). Die Prüfungen werden grundsätzlich durch kantonale Fachgruppen erstellt und dann durch Hauptexpert:innen im Auftrag der Berufsmaturitätskommissionen validiert. Die Durchführung findet im ganzen Kanton gleichzeitig und klassenübergreifend in den jeweiligen Schulen statt und wird durch diese organisiert. Für die Bewertung werden schulinterne oder -externe Fachexpert:innen eingesetzt.

Der Entscheid für kantonal einheitliche BMP wurde unterschiedlich aufgenommen. Während einige weniger Freiheit im Unterricht und eine Abweichung vom Grundsatz «*Wer lehrt, der prüft*» befürchteten, sahen andere eine höhere Qualität und bessere Vergleichbarkeit. Es ist belegt, «dass externe, also lernortunabhängig erstellte, zentrale Prüfungen eine qualitätssichernde bzw. -steigernde Funktion auf das vorauslaufende (Aus-)Bildungssystem und die Leistungen der Prüflinge haben» (Winther, Reimer & Vonarxi, 2024, S. 16). Ausserdem ist eine gewisse Standardisierung wichtig, «damit die Arbeitgeber wissen, welche Kompetenzen ein Abschluss zertifiziert. Und schliesslich sollte sichergestellt sein, dass die Lernenden weiterführende Ausbildungen besuchen können» (Schmuki & Schweri, 2025).

3 Der Begriff BM2030 mag verwirren, da die neuen Bedingungen bereits im August 2026 in Kraft treten und die ersten Jahrgänge – nämlich Lernende, die die BM2 in einem Jahr absolvieren – im Juni 2027 unter den neuen Bedingungen abschliessen. Die ersten BM1-Jahrgänge nach der Reform schliessen im Juni 2029 ab.

18.2.1 Die BMP im Detail

Der Rahmenlehrplan BM «legt Formen und Dauer der Abschlussprüfungen fest» (SBFI, 2025b, S. 155). Im Grundlagenbereich sind für die erste Landessprache eine schriftliche und eine mündliche Prüfung vorgesehen. Die zweite Landessprache und Englisch werden jeweils mündlich geprüft, ausserdem wird mindestens eine der beiden Fremdsprachen auch schriftlich geprüft. Mathematik wird nur schriftlich geprüft. Die Schwerpunktbereiche werden je nach Ausrichtung schriftlich, mündlich oder praktisch geprüft. Für die Ergänzungsbereiche und das interdisziplinäre Arbeiten gelten die Erfahrungsnoten (ebd.). Tabellen 3 und 4 geben eine Übersicht zu den Prüfformen je Fach:

BM-Abschlussprüfungen im Grundlagenbereich		
Erste Landessprache		
Alle BM-Ausrichtungen	schriftlich	150 Min.
	mündlich	15 – 20 Min.
Zweite Landessprache und Englisch⁴		
Alle BM-Ausrichtungen	schriftlich	120 Min. in mindestens einer der beiden Fremdsprachen
	mündlich	15 – 20 Min. je Fach
Mathematik		
Technik, Architektur, Life Sciences (BM TALS)	schriftlich	150 Min. (davon 75 Min. ohne Hilfsmittel)
Natur, Landschaft und Lebensmittel (BM NLL)	schriftlich	120 Min. (davon 60 Min. ohne Hilfsmittel)
Wirtschaft und Dienstleistungen (BM WD)	schriftlich	120 Min.
Gestaltung und Kunst (BM ARTE)	schriftlich	120 Min.
Gesundheit und Soziales (BM GESO)	schriftlich	120 Min.

Tab 3: BM-Abschlussprüfungen im Grundlagenbereich (adaptiert aus SBFI, 2025b, S. 155-156)

⁴ Fremdsprachendiplome können für die BMP angerechnet werden. «Kandidatinnen und Kandidaten, die ein Fremdsprachendiplom [...] besitzen, können im entsprechenden Fach ganz oder teilweise vom Unterricht, nicht aber von der Erfahrungsnote befreit werden» (BMV, 2026).

BM-Abschlussprüfungen im Schwerpunktbereich		
Finanz- und Rechnungswesen		
Wirtschaft und Dienstleistungen (BM WD)	schriftlich	180 Min.
Gestaltung, Kunst, Kultur		
Gestaltung und Kunst (BM ARTE)	praktisch mündlich	Projektarbeit im Umfang von 16–32 Std., davon eine Präsentation inkl. eines Prüfungsgespräch von höchstens 30 Min.
Information und Kommunikation		
Gestaltung und Kunst (BM ARTE)	schriftlich praktisch	120 Min. inkl. praktischer Arbeit von mindestens 30 Min.
Mathematik		
Technik, Architektur, Life Sciences (BM TALS)	schriftlich	180 Min. (davon 90 Min. ohne Hilfsmittel)
Naturwissenschaften		
Technik, Architektur, Life Sciences (BM TALS)	schriftlich	Berufe aus Technik und Informationstechnologie sowie Architektur, Bau- und Planungswesen: Chemie 40 Min. & Physik 80 Min. Laborant:innen Fachrichtung Chemie: Biologie 40 Min. & Physik 80 Min. Laborant:innen anderer Fachrichtungen sowie Chemie- und Pharmatechnolog:innen: Chemie 40 Min. & Physik 80 Min.
Natur, Landschaft und Lebensmittel ⁵ (BM NLL)	schriftlich	Biologie 90 Min. & Chemie 60 Min. & Physik 120 Min.
Gesundheit und Soziales ⁶ (BM GESO)	schriftlich	Biologie 50 Min. & Chemie 50 Min. & Physik 20 Min.
Sozialwissenschaften		
Gesundheit und Soziales (BM GESO)	schriftlich mündlich	Soziologie 60 Min. & Psychologie 60 Min. & Philosophie 30 Min. 15 – 20 Min.
Wirtschaft und Recht		
Wirtschaft und Dienstleistungen (BM WD)	schriftlich	120 Min.
Gesundheit und Soziales, Typ Soziale Arbeit (BM GESO-S)	schriftlich	120 Min.

Tab. 4: BM-Abschlussprüfungen im Schwerpunktbereich (adaptiert aus SBFI, 2025b, S. 156–157)

⁵ Die Ausrichtung Natur, Landschaft und Lebensmittel hat als Schwerpunktbereich 1 Biologie und Chemie und als Schwerpunktbereich 2 Physik.

⁶ «In der Ausrichtung Gesundheit und Soziales wird Wirtschaft und Recht den Fachleuten Betreuung als zweites Schwerpunktfach angeboten und folglich im Ergänzungsbereich mit Technik und Umwelt kombiniert. Dieses Angebot steht in Bildungsgängen, die während der beruflichen Grundbildung besucht werden, nur dann offen, wenn es möglich ist, berufsreine Berufsmaturitätsklassen mit Fachleuten Betreuung zu bilden oder den Lernenden Wirtschaft und Recht anzubieten. Sind beide Varianten nicht möglich, so werden im Schwerpunktbereich Naturwissenschaften und im Ergänzungsbereich Wirtschaft und Recht angeboten, so wie dies für Fachleute Gesundheit gilt» (SBFI, 2025b, S. 15).

Die BMP sind «Qualifikationsverfahren für die erweiterte Allgemeinbildung» (BMV, 2026, Art. 19) und haben somit einen allgemeinbildenden Charakter. Neben fachlichen Kompetenzen sollen auch überfachliche Kompetenzen geprüft werden, soweit sie «eindeutig beobachtbar und mit Kriterien bewertbar sind» (SBFI, 2025b, S. 155). Ausserdem können je nach BM-Ausrichtung und Prüfung Verknüpfungen mit dem erweiterten Berufsfeld oder dem dazugehörigen FH-Fachbereich stattfinden. Beispielsweise wird im schriftlichen Teil der Englischprüfung für die BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft verlangt, dass die Lernenden ein geschäftliches E-Mail schreiben. Bei der mündlichen Prüfung in Sozialwissenschaften können Lernende mit BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales gebeten werden, einen Praxisbezug zu Theorieinhalten herzustellen. In der schriftlichen Mathematikprüfung für die BM TALS könnte eine Aufgabe sein, dass die Lernenden unter Zuhilfenahme von Werkzeugen der analytischen Geometrie die Länge einer Seilbahnkonstruktion berechnen.

«Die BMP haben durchaus ihre Berechtigung. Sie gewähren einen ordentlichen Abschluss eines längeren Lernprozesses durch ein etabliertes Verfahren. Jedoch zielen sie oft auf überfachliche Kompetenzen, welche im Unterricht gar nicht trainiert werden konnten, z. B. darauf, ob die Lernenden bei schriftlichen Prüfungen über eine sehr lange Zeit hinweg konzentriert arbeiten können.»



Martin Vonlanthen, BM-Lehrer Technik & Umwelt und
Naturwissenschaften, Dozent EHB

Die obige Aussage verdeutlicht, dass verschiedene Aspekte wie etwa Zeitdruck, Stundenpläne oder Räumlichkeiten eine gezielte Vorbereitung auf die anstehende BMP erschweren können. Insbesondere im Abschlussjahr braucht es deshalb oft Flexibilität von Lehrpersonen und Lernenden. So können bspw. Lektionen abgetauscht oder verschoben werden, damit eine Prüfung als Übung für die BMP über mehrere Lektionen hinweg durchgeführt werden kann. Des Weiteren empfiehlt es sich, die Prüfverfahren im Unterricht denen der BMP ähnlich zu gestalten. Werden an der BMP berufliche oder überfachliche Kompetenzen verlangt, sollten diese auch vorher ihren Platz im Unterrichtsalltag finden (siehe Beiträge 9 und 10).

18.2.2 Notenberechnung und Promotionsbedingungen

Die Reform BM2030 bringt in Bezug auf die Notenberechnung für den BM-Abschluss einige Neuerungen. Vor der Reform wurden alle Noten (Erfahrungsnote, schriftliche und mündliche Prüfungen, abschliessende Prüfungsnote, Endnote pro Fach) auf 0.5 berechnet und viele Lernende profitierten bei ihrem Abschluss von mehreren Aufrundungen (siehe orange Spalte in Tabelle 5). Mit der Reform wurde die Notenberechnung angepasst, «um aussagekräftigere Semester- und Berufsmaturitätszeugnisse zu erhalten» (SBFI, 2024b, S. 16). Neu werden die Erfahrungsnoten pro Fach auf 0.1 anstatt auf 0.5 gerundet. Auch die Prüfungsnoten für Fächer mit mehreren Leistungen (mündlich und schriftlich) werden auf 0.1 gerundet. Die Prüfungsnoten für Fächer mit nur einer Leistung bleiben weiterhin auf 0.5 gerundet (siehe Tabelle 5, grüne Spalte). Exemplarisch wer-

den in Tabelle 5 die beiden Berechnungen auf ein Beispiel angewandt und verglichen. Mit den neuen Bedingungen verschlechtern sich die Schlussnoten in diesem Beispiel für die erste Landessprache, Englisch, Finanz- und Rechnungswesen und das interdisziplinäre Arbeiten jeweils um eine halbe Note. Dadurch verändert sich auch die Gesamtnote.

BMP-Berechnungsbeispiel							
Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft (BM1 WD-W)							
Fach	Erklärung	Berechnungsbeispiel	vor BM2030		seit BM2030		
Erste Landessprache	Erfahrungsnote schriftl. + mündl. BMP	$(4.0 + 4.5 + 4.5 + 4.0 + 4.5 + 5.0): 6 = 4.4$ $(3.5 + 4.0): 2 = 3.8$	4.5 4.0	4.5	4.4 3.8	4.0	
Zweite Landessprache	Erfahrungsnote schriftl. + mündl. BMP	$(4.0 + 4.0 + 4.5 + 4.0 + 3.5 + 3.0): 6 = 3.8$ $(2.0 + 3.5): 2 = 2.8$	4,0 3,0	3,5	3,8 2,8	3,5	
Englisch	Erfahrungsnote schriftl. + mündl. BMP	$(4.0 + 4.5 + 4.5 + 4.5 + 4.5 + 4.5): 6 = 4.4$ $(4.5 + 5.0): 2 = 4.8$	4.5 5.0	5.0	4.4 4.8	4.5	
Mathematik	Erfahrungsnote schriftl. BMP	$(5.0 + 5.0 + 5.0 + 5.0 + 5.0 + 4.5): 6 = 4.9$ 5.0	5.0 5.0	5.0	4.9 5.0	5.0	
Finanz- und Rechnungswesen	Erfahrungsnote schriftl. BMP	$(4.5 + 5.0 + 5.0 + 5.0 + 5.0 + 4.5): 6 = 4.8$ 4.5	5.0 4.5	5.0	4.8 4.5	4.5	
Wirtschaft und Recht	Erfahrungsnote schriftl. BMP	$(4.0 + 4.0 + 3.5 + 3.5 + 3.5 + 3.0): 6 = 3.6$ 3.5	3.5 3.5	3.5	3.6 3.5	3.5	
Geschichte und Politik	Erfahrungsnote	$(4.5 + 4.5 + 5.0 + 4.5): 4 = 4.6$	4.5	4.5	4.6	4.5	
Technik und Umwelt	Erfahrungsnote	$(4.5 + 3.5 + 3.5 + 3.5): 4 = 3.8$	4.0	4.0	3.8	4.0	
Interdisziplinäres Arbeiten	IDAF	IDAF Sem.3: $(4.0 + 4.0): 2 = 4.0$	4.5	5.0	4.3	4.5	
	IDPA	IDAF Sem.4: $(4.0 + 5.0): 2 = 4.5$ 5.0	5.0		5.0		
Gesamtnote				4.4		4.2	

Tab. 5: BMP-Berechnungsbeispiel vor und seit BM2030 (BM WD-W)

Für das Bestehen der BMP zählen alle Abschlussnoten des Grundlagenbereichs, des Schwerpunktbereichs, des Ergänzungsbereichs und des interdisziplinären Arbeitens. Folgende Bedingungen müssen dabei erfüllt sein (BMV, 2026):

- Die Gesamtnote beträgt mindestens 4.0.
- Die Differenz der ungenügenden Abschlussnoten zur Note 4 übersteigt gesamthaft den Wert 2 nicht.
- Nicht mehr als zwei Abschlussnoten sind unter 4.0.

Im Beispiel oben hätte die Person sowohl vor als auch nach der Reform BM2030 bestanden.

Im Falle eines Misserfolges können die Lernenden die BMP einmal wiederholen. Wie im QV EFZ müssen auch hier nur die Fächer mit einer ungenügenden Abschlussnote wiederholt werden. Der Unterricht kann, aber muss nicht wiederholt werden. Bei einer Wiederholung zählen die neuen gesammelten Erfah-

rungsnoten, ansonsten werden die bisherigen Erfahrungsnoten übernommen (BMV, 2026). BM1-Lernende, welche die BMP nicht bestehen, können trotzdem ein QV EFZ erwerben. «Wer die Berufsmaturitätsprüfung zum Abschluss eines Bildungsganges während der beruflichen Grundbildung nicht bestanden hat, erhält das eidgenössische Fähigkeitszeugnis, sofern die Voraussetzungen für dessen Erwerb erfüllt sind» (ebd.). Hingegen erhalten BM1-Lernende, die ihr QV EFZ nicht bestehen, kein BM-Zeugnis, da dieses an das EFZ gekoppelt ist (SBFI, 2024a).

18.2.3 Erfolgsquote BMP

Im Jahr 2024 bestanden 95.4 Prozent der BM-Lernenden die BMP. Dabei schnitten die BM1-Lernenden mit einer Erfolgsquote von knapp 97 Prozent besser ab als die BM2-Lernenden mit gut 94 Prozent (BFS, 2025b). Die Quote variiert nicht nur zwischen BM1 und BM2, sondern auch je nach BM-Ausrichtung oder Schulkanton, was den Tabellen 6 und 7 entnommen werden kann.

BM-Ausrichtung	Kandidat:innen	Zeugnisse	Erfolgsquote
Gestaltung und Kunst (BM ARTE)	793	788	99.4 %
Natur, Landschaft und Lebensmittel (BM NLL)	184	180	97.8 %
Gesundheit und Soziales (BM GESO)	3017	2893	95.9 %
Wirtschaft und Dienstleistungen (BM WD)	6183	5900	95.4 %
Technik, Architektur, Life Sciences (BM TALS)	3596	3378	93.9 %

Tab. 6: BMP-Erfolgsquote je BM-Ausrichtung (BFS, 2025b)

Schulkanton	Kandidat:innen	Zeugnisse	Erfolgsquote
Nidwalden	12	12	100 %
Uri	39	39	100 %
Freiburg	525	518	98.7 %
Schaffhausen	155	153	98.7 %
Jura	131	129	98.5 %
Basel-Landschaft	433	426	98.4 %
Obwalden	57	56	98.2 %
Glarus	53	52	98.1 %
Graubünden	306	300	98 %
Thurgau	406	397	97.8 %
Zug	272	266	97.8 %
St. Gallen	762	742	97.4 %
Neuenburg	347	336	96.8 %
Zürich	2970	2866	96.5 %
Bern	1755	1689	96.2 %
Appenzell Ausserrhoden	51	49	96.1 %
Basel-Stadt	329	316	96 %

Schulkanton	Kandidat:innen	Zeugnisse	Erfolgsquote
Aargau	1020	976	95.7 %
Luzern	725	694	95.7 %
Solothurn	230	219	95.2 %
Waadt	948	900	94.9 %
Schwyz	148	140	94.6 %
Tessin	771	729	94.6 %
Wallis	506	477	94.3 %
Genf	648	606	93.5 %
Eidgenössische Berufs- maturitätsprüfung EBMP	174	52	29.9 %

Tab. 7: BMP-Erfolgsquote je Schulkanton (BFS, 2025b)

Nebst den kantonalen BMP werden auch vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI Prüfungen erstellt und durchgeführt (siehe Beitrag 1). Da diese Kandidat:innen meist ohne schulische Vorbereitung antreten, ist die Erfolgsquote mit nur 29.9 Prozent äusserst tief.

Betrachtet man die Zahlen aller Lernenden, die eine BM1 oder BM2 gestartet haben, ergeben sich etwas andere Resultate. Forschende des schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung OBS EHB (Trede et al., 2020) haben dazu die Daten aus dem Zeitraum von 2012–2017 untersucht. Auch hier lag die BMP-Erfolgsquote bei insgesamt 95.5 Prozent. Jedoch wurde festgestellt, dass von den Lernenden, die eine BM-Ausbildung begannen, nur rund zwei Drittel (68 Prozent) der BM1- und etwas mehr als vier Fünftel (84 Prozent) der BM2-Lernenden diese auch beendeten. Die meisten BM-Misserfolge bezogen sich also auf Lernende, die die BM-Ausbildung noch vor den BMP einstellten. Dabei schienen insbesondere BM1-Lernende ein erhöhtes Risiko für einen vorzeitigen Abbruch ihrer BM-Ausbildung aufzuweisen.

Im Vergleich zu den Erfolgsquoten der BM2 und der gymnasialen Maturität (86 %) ist die Erfolgsquote der BM1 auf den ersten Blick eher tief. Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass die BM1 sehr hohe Anforderungen an die Absolvierenden stellt, die selbst für leistungsstarke Lernende nicht immer tragbar sind. Andererseits kann eine vorzeitige Beendigung der BM aber auch die Folge einer Lehrvertragsauflösung sein (ebd., S. 10).

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich gerade BM1-Lernende verschiedenen Herausforderungen stellen und bei ihrem Abschluss gleichzeitig das QV EFZ als auch die BMP absolvieren müssen. Diese doppelte Belastung ist nicht zu unterschätzen, zumal die Lernenden während der Prüfungszeit nicht von ihrer Arbeit im Betrieb befreit sind. Während gewisse Betriebe den Lernenden die Prüfungswoche(n) zur Verfügung stellen, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, erwarten andere, dass ihre Lernenden vor oder nach den Prüfungen ihren gewohnten Aufgaben im Betrieb nachgehen.

«Die Prüfungszeit ist sehr stressig. Wir haben z. T. mehrere Prüfungen pro Tag. Und dann noch arbeiten! Es bleibt kaum Zeit fürs Lernen. Ich meine, nach 8 Stunden Arbeit bin ich einfach auch k. o. Mein Betrieb erwartet, dass ich normal weiterarbeite und die Lehrpersonen an der BM wissen, glaubs, gar nicht, dass wir neben der BMP noch ein QV haben.»



Yara, 18 Jahre, Detailhandelsfachfrau EFZ, BM1-Lernende mit Ausrichtung
Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Dienstleistungen

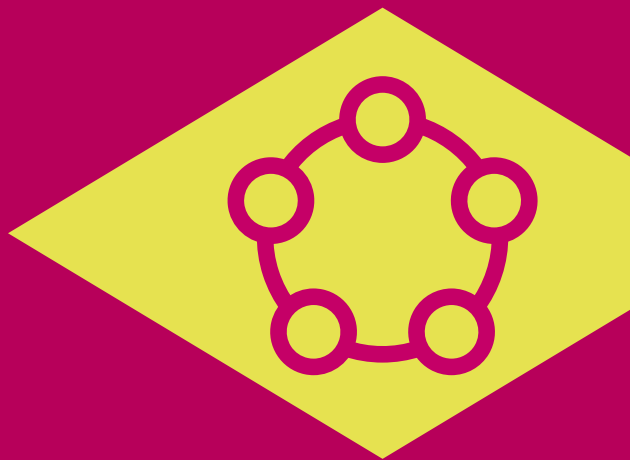
Für BM2-Lernende entfällt diese Doppelbelastung, da sie ihr QV EFZ bereits erfolgreich bestanden haben. Jedoch sind viele BM2-Lernende weiterhin berufstätig, weshalb auch sie ihre Ressourcen einteilen müssen.

Literatur

- ▶ Aerne, A. & Bonoli, G. (2024). Welchen Wert haben alternative Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt? Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 9(7).
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025a). Berufliche Grundbildung: Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.assetdetail.35587603.html> [28.07.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025b). Berufsmaturitäten: Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsabschluesse.assetdetail.35587599.html> [09.07.2025].
- ▶ BiVo Gärtnerin EFZ / Gärtner EFZ (2024). Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Gärtnerin EFZ / Gärtner EFZ. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2023/512/de> [20.11.2025].
- ▶ BMV, Verordnung über die Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (2026). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/408/de> [02.09.2025].
- ▶ Graf, L. Aeschlimann, B. Hänni, M. Kriesi, I. Neumann, J. Pusterla, F. Schweri, J. & Strebel, A. (2024). Qualifikationsverfahren auf dem Prüfstand. Trendbericht OBS EHB Nr. 6. Zollikofen: EHB.
- ▶ Hunziker, K. (2009). Kompetenzorientierte BM-Prüfungen geplant. BCH Folio, 3/09, 5.
- ▶ Oser, A. (2025). Qualifikationsverfahren Gärtner*in Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau. Verfügbar unter: <https://www.qvg.ch/home> [14.09.2025].
- ▶ Pusterla, F. & Graf, L. (2025). Das Qualifikationsverfahren im Wandel der Zeit. Auf dem Weg zur Fachkraft. Skilled 1/25, 5-7.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024a). Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erklärt. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024b). Erläuternder Bericht zur Totalrevision der Verordnung des Bundesrates über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV) vom 24. Juni 2009. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025a). Grundsätze und Empfehlungen zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung in der beruflichen Grundbildung. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bwb/bgb/projekt-qualifikationsverfahren.html> [11.05.2025].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025b). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025c). Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2025/263/de> [14.07.2025].
- ▶ Schmuki, D. & Schweri, J. (2025). Handlungskompetenzorientiertes Prüfen im Qualifikationsverfahren – eine unerreichbare Vorgabe? Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 10(4).
- ▶ SRF, Schweizer Radio und Fernsehen (2016). «Mini Lehr und ich»: Herzklopfen an der LAP – die strengen Experten kommen. Verfügbar unter: <https://www.srf.ch/play/tv/mini-lehr-und-ich/video/herzklopfen-an-der-lap-die-strengen-experten-kommen?urn=urn:srf:video:b5671550-bfc4-46a8-a133-60c6e929973a> [08.07.2025].
- ▶ Strebel, A. & Petrini, B. (2023). Vom Wissen zum Können. Handlungskompetenzorientierte Abschlussprüfungen in der Schweiz. BWP, 52(3), 40–42.
- ▶ Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020). Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. OBS EHB Trendbericht 4. Zollikofen: EHB.
- ▶ Winther, E; Reimer, J. & Vonarx, A.-C. (2024). Kompetenzorientierte Prüfungserstellung. Eine digitale Workbench zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben in der kaufmännischen Berufsbildung. BWP, 52(3), 16–20.
- ▶ yousty.ch (2025). Gärtner/in EFZ Garten- und Landschaftsbau. Verfügbar unter: <https://www.yousty.ch/de-CH/lehrstellen/berufe/bau/34251-gaertner-in-efz-garten-und-landschaftsbau> [14.05.2025].

19 Wege im Anschluss an die Berufsmaturität

Michael Jöhr



19 Wege im Anschluss an die Berufsmaturität

Der Beitrag stellt Weiterentwicklungswege im Anschluss an die Berufsmaturität BM in den Fokus. Der Eintritt in die Tertiärstufe wird von 80 Prozent der BM-Absolvent:innen verfolgt und ist vielfältig ausgestaltet. Der grösste Anteil fällt auf die Fachhochschule FH, weshalb besonders auf diesen Übergang eingegangen wird. Daneben werden die Übergänge in die höhere Berufsbildung HBB, an die Universitäten und an die pädagogischen Hochschulen PH thematisiert. Die Übergänge unterscheiden sich nach BM-Ausrichtung sowie BM1/BM2, Geschlecht, sozialer Herkunft und schulischen Leistungen. Bildungsentscheidungen nach der BM reichen von gezielter Neuorientierung bis zur Weiterentwicklung im bisherigen Berufsfeld, oft beeinflusst durch individuelle Interessen und Zielsetzungen sowie praktische Erwägungen. Für Lehrpersonen ist dieser Übertritt aufgrund der zeitlichen Nähe und der erforderlichen Studierfähigkeit relevant.

Praxistransfer für Lehrpersonen

- Lernende benötigen Unterstützung dabei, durchs Bildungssystem zu navigieren und die weiterführenden Bildungsmöglichkeiten (auf allen Stufen der Tertiärbildung) im Kontext der jeweiligen BM-Ausrichtung und der eigenen Situation erkennen zu können. Als Lehrperson kann man durch gezieltes Informieren über die Vielfalt an möglichen Bildungswegen, über Zugänge sowie Bildungsangebote Orientierungshilfe leisten. Ausserdem kann man durch exemplarisches Konfrontieren mit Bildungswegen und Werdegängen von BM-Absolvent:innen Bildungsmöglichkeiten sicht- und greifbar machen.
- Lernende können angeregt werden, sich über den Zeitpunkt des Tertiäreintritts sowie über die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit zielgerichtet Gedanken zu machen und Abwägungen vorzunehmen.
- Neben dem Thematisieren der weiterführenden Möglichkeiten können Lernende dabei unterstützt werden, eigene berufliche Interessen sowie Stärken und Schwächen zu erkennen, um realistische Ziele zu definieren und zu schärfen. Dies fordert Lernende heraus, ihren eigenen Weg zu finden.

19.1 Vielfältige Übertritte im Anschluss an die BM

Nach dem Abschluss der Berufsmaturität BM stehen den Absolvent:innen viele Optionen offen. Durch die Doppelqualifikation von eidgenössischem Fähigkeitszeugnis EFZ und BM ist eine Arbeitstätigkeit im erlernten Beruf möglich. Gleichzeitig bietet sich auch ein Eintritt in die zur BM-Ausrichtung korrespondierenden Fachhochschulstudienrichtung oder mit Auflagen in fachfremde FH-Studiengänge, universitäre oder pädagogische Hochschulen an. Der Übertritt nach Abschluss der BM ist vielschichtig und komplex, «da sich Erwerbs- und Ausbildungsphasen oft abwechseln oder überlappen» (BFS, 2018, S. 5). So sind über die Hälfte der Personen in Ausbildung, die über eine abgeschlossene BM verfügen, gleichzeitig auch erwerbstätig. Die Übergangsphase dauert oftmals mehrere Jahre an, denn viele setzen ihre Ausbildung erst nach zwischenzeitlichen Erwerbsphasen fort (ebd.).

19.2 Übersicht und Kennzahlen der Übertritte im Anschluss an die BM

Das Bundesamt für Statistik BFS untersucht die Übertritte der BM-Absolvent:innen (BFS, 2024a). Tabelle 1 illustriert die Übertritte innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahre 2018. Es zeigt sich, dass rund vier von fünf Absolvent:innen in die Tertiärstufe übertreten. Hinsichtlich der Häufigkeit der gewählten Anschlusslösungen unterscheiden sich die einzelnen Übergänge stark. Mit 61 Prozent erfolgt der grösste Anteil der Übertritte in die FH. 7 Prozent der BM-Absolvent:innen treten via Passerelle in die Universität ein, 4 Prozent via Ergänzungsprüfung in die PH. 5 Prozent der Übergänge fallen auf die Höhere Fachschule HF und 4 Prozent auf andere Bildungsgänge der HBB. 1 Prozent der Absolvent:innen sind in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II, 17 Prozent erwerbstätig und nicht in Ausbildung, 2 Prozent sind NEET.

	N	Übergang in die Tertiärstufe					Kein Übergang in die Tertiärstufe, Status nach 54 Monaten		
		Übergang in eine FH	Übergang in eine UH	Übergang in eine PH	Übergang in eine HF	Übergang in eine HBB-Ausbildung (ohne HF)	In einer Ausbildung auf Sekundarstufe II	Erwerbstätig und nicht in Ausbildung	NEET
Total	13044	61	7	4	5	4	1	17	2
Wirtschaft und Dienstleistungen WD	6349	59	7	3	3	5	1	19	3
Technik, Architektur, Life Sciences TALS	3643	72	6	2	4	2	1	12	1
Gesundheit und Soziales GESO	2210	50	8	12	10	3	1	16	2
Gestaltung und Kunst ARTE	677	50	4	5	6	4	1	24	7
Natur, Landschaft und Lebensmittel NLL	165	71	7	1	2	4	1	12	2

Tab. 1: Erster Übergang innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2018 in Prozent (BFS, 2024a)

BM-Ausrichtung und Beruf

Tabelle 1 verdeutlicht, dass es zwischen den einzelnen BM-Ausrichtungen deutliche Unterschiede in den Übertrittsquoten gibt. Entsprechend unterscheiden

sich auch die Übertritte in die übrigen Ausbildungstypen der Tertiärstufe sowie in den Arbeitsmarkt. Hänni, Neumann und Trede (2023) haben untersucht, welche Rolle der Lehrberuf beim FH-Übertritt spielt. BM-Absolvent:innen aus schulisch anspruchsvollen technischen Berufen treten besonders häufig in die Fachhochschule ein, wie etwa Elektroniker:in (FH-Eintritt 81 %), Informatiker:in (78 %) Automatiker:in (75 %) oder Zeichner:in (73 %) (ebd.). BM-Absolvent:innen der genannten Berufe treten zudem zu 5–7 % via Passerelle in die Universität bzw. via Ergänzungsprüfung in die PH ein. Eintritte in die FH aus schulisch weniger anspruchsvollen Lehrberufen finden indes weniger häufig statt. So treten 46 % der BM-Absolvent:innen mit EFZ Detailhandel in die FH über, bei Koch bzw. Köchin sind es 40 %. Ein möglicher Grund könnte hier «ein fehlendes oder wenig interessantes Angebot auf Hochschulstufe» (ebd., S. 42) oder passendere, im Arbeitsmarkt stärker etablierte Angebote der HBB sein.

BM1 und BM2

Die Übertrittsquoten unterscheiden sich dahingehend, ob die BM lehrbegleitend absolviert wird (BM1) oder erst nach Abschluss des EFZ (BM2).

	N	Übergang FH	Übergang Uni	Übergang PH	Übergang HF	Übergang HBB (ohne HF)	Kein Tertiär- übertritt
BM1	6796	59	7	3	5	4	23
BM2	6248	63	7	6	4	4	17
Total	13044						

Tab. 2: Übertritte in die Tertiärstufe innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2018 nach BM1/BM2 in Prozent (BFS, 2024a).

Es kann vermutet werden, dass eine BM2 häufiger deshalb absolviert wird, weil bereits eine konkrete Studierabsicht vorliegt, während die BM1 nicht selten ohne konkretes Ziel absolviert wird, um sich für künftige Entwicklungen alle Türen offenzuhalten (Jöhr, 2023). Wenn eine BM2 im Vollzeitmodus erlangt wird, ist der Übertritt in eine weiterführende Ausbildung in den ersten drei Jahren wahrscheinlicher, als wenn die BM2 im Teilzeitmodus absolviert wird. Zudem zeigt sich, dass ebenfalls in den ersten drei Jahren nach BM-Abschluss der Hochschulübertritt wahrscheinlicher ist, wenn die BM an einer öffentlichen und nicht einer privaten Schule erlangt wurde. Diese Unterschiede verschwinden jedoch in den Folgejahren (Au Yong Lyn et al., 2021).

Geschlecht

Obwohl sich die Übertrittsquote in die FH zwischen Männern und Frauen annähert hat, treten weibliche Absolventinnen der BM nach wie vor deutlich weniger häufig in die Fachhochschule über. Keine Unterschiede sind in den Übertrittsquoten an die Universität via Passerelle festzustellen. Ausserdem ist der Anteil von Frauen, die an die PH sowie in Bildungsgänge der HBB übertreten, rund doppelt so hoch wie derjenige der Männer (BFS, 2024a). Wie Gonon und Schmid bereits im Jahre 2011 festgehalten haben, treten Frauen nach einer Berufsbildung deutlich weniger häufig in eine Tertiärbildung über, was sich auch in den aktuellen Zahlen des BFS bestätigt: Es treten 84 Prozent aller BM-Absol-

vent:innen innert 54 Monaten nach BM-Abschluss im Jahr 2018 in die Tertiärstufe über, während es bei den BM-Absolventinnen nur 76 Prozent sind (ebd.). Dieser Befund kann dadurch relativiert werden, dass Frauen bei der gymnasialen Maturität und dadurch bei der allgemeinen Hochschulreife einen deutlich höheren Anteil als Männer erreichen (siehe Beitrag 4).

	N	Übergang FH	Übergang Uni	Übergang PH	Übergang HF	Übergang HBB (ohne HF)	Kein Tertiär- übertritt
Männer	6945	68	7	2	3	3	16
Frauen	6099	53	7	7	6	5	24
Total	13044						

Tab. 3: Übertritt in die Tertiärstufe innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2018, nach Geschlecht in Prozent (BFS, 2024a)

Migrationshintergrund

Gemäss Kaiser et al. (2022) wirkt sich ein Migrationshintergrund¹ nicht negativ auf den Entscheid zum FH-Übertritt aus. Dennoch kommt es zu gewissen Unterschieden, was den Tertiärübertritt von BM-Absolvent:innen anbelangt, wie Tabelle 4 verdeutlicht.

	N	Übergang FH	Übergang Uni	Übergang PH	Übergang HF	Übergang HBB (ohne HF)	Kein Tertiär- übertritt
In CH geborene Schweizer:innen	11495	61	7	4	5	4	16
In CH geborene Ausländer:innen	566	57	6	3	5	2	23
Im Ausland geborene Schweizer:innen	597	64	9	3	3	2	14
Im Ausland geborene Ausländer:innen	386	62	8	2	3	2	19

Tab. 4: Erster Übergang innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2018, Übertritt nach Migrationsstatus in Prozent (BFS, 2024b)

Eine qualitative Untersuchung zu Bildungswegen und -entscheidungen von Absolvent:innen der kaufmännischen BM² hat folgendes Muster gezeigt: Eltern, die in die Schweiz eingewandert sind und im Herkunftsland eingeschränkte Bil-

¹ Die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund ist heterogen. Die Qualifikationsstruktur der Migrant:innen hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Während vor 1991 vor allem schwachqualifizierte Personen einwanderten, verfügten im vergangenen Jahrzehnt «über die Hälfte der neu eingewanderten Arbeitskräfte über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe» (Meyer, 2016, S. 10). «Etwaige Generalisierungen zu migrationsspezifischen Mustern beim Hochschulzugang» (Griga, Hadjar & Becker, 2013, S. 271) sind deshalb schwierig.

² Heute Berufsmaturität Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft.

dungsmöglichkeiten hatten, wünschen sich für ihre in der Schweiz geborenen Kinder bessere Zukunfts- und Bildungschancen sowie eine gute Bildungslaufbahn mit Tertiärbildung (Jöhr, 2023).



«Meine Eltern haben damals nur die obligatorische Schule abschliessen können. Und darum liegt es ihnen umso mehr am Herzen, dass wir uns so weit wie möglich entwickeln können. Sie würden es kaum zulassen, dass ich kein Studium aufnehme.»

Danija, 19 Jahre, Studentin Betriebsökonomie FH

Bezüglich migrationsspezifischer Muster stellt sich nicht nur die Frage des FH-Eintritts, sondern vielmehr die des Zugangs zur BM, welche Hochschulübertritte erst ermöglicht (siehe Beitrag 4), und damit verbunden auch die Frage der frühen Selektion in der Schweizer Volksschule.

Sprachregion

Das Übertrittsverhalten von BM-Absolvent:innen unterscheidet sich zudem auch nach Sprachregion. Hier muss mitberücksichtigt werden, dass es bereits beim Übertritt von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II zu erheblichen (sprach-)regionalen Ungleichheiten kommt und die Gymnasialquote in den lateinischen Kantonen zum Teil deutlich höher ist. Beim Übertritt von der BM in die Fachhochschule sowie in die Tertiärstufe allgemein zeigt sich hingegen ein anderes Bild, denn hier ist die Quote in der Deutschschweiz höher als in den übrigen Sprachregionen. Nichtsdestotrotz ist – aufgrund der höheren Maturitätsquoten – die Wahrscheinlichkeit, einen Hochschulabschluss zu erwerben, in der französisch- oder italienischsprachigen Schweiz höher (Meyer, 2016).

Sprachregion	N	Übergang FH	Übergang Uni	Übergang PH	Übergang HF	Übergang HBB (ohne HF)	Kein Tertiärübertritt
Dt. Schweiz	9322	63	7	6	4	4	14
Fr. Schweiz	2981	55	6	1	3	2	23
Ital. Schweiz	741	47	3	2	14	2	25

Tab. 5: Erster Übergang innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2015, Übertritt nach Sprachregion in Prozent (BFS, 2024b)

19.3 Übertritt in die Fachhochschule FH

Fachgebundener Zugang

Wie weiter oben dargestellt, treten rund 60 Prozent aller BM-Absolvent:innen in eine FH über. Die BM ist nicht, wie etwa die gymnasiale Maturität, eine *allgemeine Hochschulreife*, sondern ein fachgebundener FH-Zugang (Eberle, 2015). Wie in Beitrag 1 ausgeführt, gibt es je nach BM-Ausrichtung unterschiedliche fachliche Schwerpunkt- und Ergänzungsbereiche. Diese werden dem jeweils korre-

spondierenden FH-Bereich entsprechend gelegt und führen zu einem fachbereichsspezifischen FH-Zugang (SBFI, 2025). In diesem Sinne spricht Eberle (2021, S. 282) von einer «beschränkt-allgemeinen Studierfähigkeit», da in den einzelnen BM-Ausrichtungen auf die «passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit» (ebd.) fokussiert wird (siehe Beitrag 20). Die nachfolgende Übersicht stellt dar, auf welche FH-Fachbereiche die einzelnen BM-Ausrichtungen vorbereiten (siehe Kanton Bern, 2024):

1. **Wirtschaft und Dienstleistungen WD:** FH-Studium beispielsweise in den Bereichen Betriebsökonomie, internationale Beziehungen, Kommunikation, Management und Recht, Wirtschaftsinformatik oder Wirtschaftsingenieurwesen.
2. **Technik, Architektur und Life Sciences TALS:** FH-Studium beispielsweise in den Bereichen Architektur, Aviatik, Verkehrssysteme, Ingenieur-, Bau- und Planungswesen, Chemie, Informatik, Elektro-, Maschinen-, System-, Energie- oder Umwelttechnik.
3. **Gesundheit und Soziales GESO:** FH-Studium beispielsweise in den Bereichen angewandte Psychologie, Ergotherapie, Gesundheitsförderung und Prävention, Hebamme, Medizininformatik, Pflege, Physiotherapie oder Soziale Arbeit.
4. **Gestaltung und Kunst ARTE:** FH-Studium beispielsweise in den Bereichen Art Education, Design, Film oder Fine Art.
5. **Natur, Landschaft und Lebensmittel NLL:** FH-Studium beispielsweise in den Bereichen Agronomie, Land- und Forstwirtschaft, Lebensmitteltechnologie oder Umwelttechnik.

Entspricht der erlernte Beruf nicht der Studienrichtung und kann keine Berufspraxis in einem der Studienrichtung verwandten Beruf nachgewiesen werden, muss grundsätzlich eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung nachgewiesen werden (HFKG, Art. 25, Abs. 1; Zulassungsverordnung FH, Art 2, Abs. 1). Wenn also eine Fachfrau Gesundheit EFZ an einer FH Betriebsökonomie studieren möchte, muss sie vor Studienbeginn Arbeitserfahrung im Bereich Wirtschaft nachweisen, selbst wenn sie eine BM2 WD Typ Wirtschaft absolviert hat. Die Ausrichtung der BM hebt die Bedingung der Arbeitswelterfahrung im Studienbereich nicht auf. Die Anerkennungspraxis der Berufserfahrung unterscheidet sich jedoch zwischen den FH und wird «nicht überall durchgesetzt» (Weber et al., 2010, S. 215). Somit erstaunt es nicht, dass der FH-Übertritt meistens fachverwandt erfolgt. So wählen 78 Prozent der Absolvent:innen der BM GESO, die einen FH-Übertritt vornehmen, den Studienbereich *Gesundheit und Soziales*. Auch in die FH eintretende Absolvent:innen der Ausrichtung WD wählen zu 75 Prozent das korrespondierende Studienfeld (BFS, 2024a). Auch wenn die fachverwandten Übertritte nach wie vor die Regel sind, ist in den vergangenen Jahren eine abnehmende Tendenz festzustellen (BFS, 2018), mit Ausnahme der Ausrichtung TALS, in der 85 Prozent der FH-Eintritte im korrespondierenden BM-Fachbereich erfolgen (BFS, 2024a).

Werden neben den FH-Übertritten alle Hochschuleintritte betrachtet, kann festgehalten werden, dass «rund 35 Prozent der BM-Absolvierenden [...] zwischen Abschluss der EFZ-Ausbildung und Hochschuleintritt das Bildungsfeld [wech-

seln]. BM2-Absolvierende wechseln häufiger als BM1-Absolvierende» (Trede et al., 2020). Somit wird die BM auch als Möglichkeit genutzt, das Berufsfeld zu wechseln und gleichzeitig im Bildungssystem, durch den Eintritt in die Tertiärstufe, vorwärtszukommen (Jöhr, 2023).



«Ich habe während meiner KV-Lehre gemerkt, dass ich nicht im richtigen Beruf bin. Ich bin zunehmend unzufrieden gewesen, für mich musste etwas anderes kommen. Schlussendlich habe ich mich für ein FH-Studium in sozialer Arbeit entschieden. Ich musste zwar vorgängig ein Praktikum im sozialen Bereich machen, aber dies hat sich mehr als gelohnt.»

Roxana, 22 Jahre, Studentin soziale Arbeit FH

Zeitpunkt des Eintritts in die Fachhochschule und in den Arbeitsmarkt

Der Übertritt von der BM in die FH erfolgt oftmals nicht direkt nach Abschluss der BM, sondern verzögert. Bei der BM-Kohorte des Jahres 2015 zeigt sich, dass von allen Absolvent:innen, die innerhalb von 54 Monaten nach Erhalt der BM in die FH eintreten, rund ein Drittel direkt nach BM-Abschluss in die FH eintritt, ein weiteres Drittel tritt mit einem Jahr Verzögerung ein und ein letztes Drittel vollzieht den Übertritt nach zwei oder mehr Jahren (BFS, 2022). Die eher tiefe Direktübertrittsquote ist kein neues Phänomen. Sie bewegte sich auch in den Jahren vor 2015 auf ähnlichem Niveau (BFS, 2013) und dürfte mit dem Vorhandensein des berufsbefähigenden EFZ zusammenhängen. Auffallend ist, dass die Direktübertrittsquote bei Absolvent:innen der BM2 deutlich höher ist als bei denjenigen, die mit der lehrbegleitenden BM1 abschliessen.

	Total	Direktübertritt	Übertritt nach 1 Jahr	Übertritt nach 2 Jahren	Übertritt nach 3 Jahren	Übertritt nach 4 Jahren	Übertritt nach 5 Jahren
BM1	59	17	20	12	6	3	1
BM2	64	28	21	9	4	2	1
Total BM	61	22	21	11	5	2	1

Tab. 6: Übertritt in die FH innert 54 Monaten nach Erhalt eines Berufsmaturitätszeugnisses im Jahr 2015, nach Zeitraum und nach BM1/BM2 in Prozent (BFS, 2022)

Schulische Leistungen

Verschiedene Untersuchungen legen einen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und dem Übertritt von BM-Absolvent:innen in die Tertiärstufe nahe. Verfügen Berufsmaturand:innen über eine hohe Lesekompetenz, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie ein FH-Studium aufnehmen (Schumann, 2016; Gonon & Schmid, 2011; Neuenschwander et al., 2012). Die Kompetenzen in der lokalen Landessprache stehen in Zusammenhang mit der Aufnahme eines Studiums (Buchmann et al, 2016). Dabei ist zu beachten, dass gerade die Leistungen in der jeweils lokalen Landessprache auch die Leistungen in anderen Fächern beeinflussen und für die selbständige Aneignung von Wissen zentral sind (Neuenschwander et al., 2012). Neben den sprachlichen Leistungen stehen

auch Leistungen in Mathematik in Zusammenhang mit dem Hochschulübertritt (Buchmann et al., 2016). Die Leistungen in der lokalen Sprache und Mathematik stehen nicht nur in Zusammenhang mit dem Übertritt in die FH, sondern auch mit dem eingeschätzten Nutzen der BM. «Je besser die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik, desto grösser fällt der wahrgenommene Nutzen einer Berufsmaturität aus» (Jäpel, 2017, S. 173). Gute schulische Leistungen können einen FH-Eintritt begünstigen. In einer qualitativen Untersuchung zu Bildungsentscheidungen von kaufmännischen BM-Absolvent:innen zeigt sich, dass die Erfolgserwartung hinsichtlich eines FH-Studiums verbreitet ist und Versagensängste kaum geäussert werden. Die absolvierte BM wird als adäquate Vorbereitung für ein FH-Studium wahrgenommen und zudem als klares Signal gewertet, dass ein solches erfolgreich bewältigt werden kann (Jöhr, 2023).

«Ich habe mir gar nicht wirklich Gedanken darüber gemacht, dass ein FH-Studium zu schwer sein könnte. Man hört, dass bei Studienbeginn so wieso viel repetiert wird.»



Alex, 22 Jahre, Student International Management FH

Soziale Herkunft

Neben den oben erwähnten schulischen Leistungen steht auch die soziale Herkunft in Zusammenhang mit Hochschulübertritten von BM-Absolvent:innen. Die soziale Herkunft ist ein «sehr komplexes, mehrdimensionales Konstrukt» (BFS, 2018, S. 11–12). Ein wichtiger Indikator der sozialen Herkunft ist der Bildungsstand der Eltern, der «bei der Bildungswahl der Lernenden eine wichtige Rolle» (ebd.) spielt. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Herkunftseffekte beim Übertritt in die Hochschulstufe von BM-Absolvent:innen vorhanden sind. So treten in der Tendenz diejenigen BM-Absolvent:innen häufiger in eine Hochschule über, die aus höheren sozialen Schichten stammen (siehe bspw. Schumann, 2016; Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2016; Neuenschwander et al., 2012; Gonon & Schmid, 2011). Auch bei identischen schulischen Leistungen «entscheiden sich eher Lernende aus einer Familie mit einem höheren sozioökonomischen Status für eine tertiäre Ausbildung als junge Erwachsene aus Familien aus einer tieferen sozialen Schicht» (Neuenschwander et al., 2012). Somit steht die familiäre Herkunft in Zusammenhang zum Zugang zu den FH. Dieser Herkunftseffekt ist jedoch deutlich geringer als beim Zugang zur Universität (ebd.). Während 31 Prozent der FH-Studierenden mindestens ein Elternteil haben, das über einen Hochschulabschluss verfügt, sind es bei den Studierenden an Universitäten 52 Prozent der Studierenden (BFS, 2015).

Es scheint eine Tendenz zu geben, dass sich Berufsmaturand:innen aus akademisch geprägtem Bildungshintergrund früh mit einer Hochschulbildung auseinandersetzen. Der Weg in die Hochschule ist in der Familie etabliert und teils äussern BM-Absolvent:innen, dass sie diesbezügliche Erwartungen wahrnehmen (Jöhr, 2023). Sind akademische Abschlüsse hingegen in der Familie nicht vorhanden bzw. verbreitet, erfolgt die Auseinandersetzung mit allfälligen Hochschulbildungen tendenziell später und oftmals erscheint ein potenzielles Studi-

um erst später am Horizont der persönlichen Möglichkeiten.³ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass zum Zeitpunkt der Aufnahme der BM oftmals noch kein Studium antizipiert wird und die BM deshalb absolviert wird, um generell die Karrierechancen zu erhöhen und sich alle Optionen offenzuhalten. Nur gerade ein Drittel derjenigen, die eine BM1 absolvieren wollen, geben als Grund an, dass sie später studieren möchten (gfs.bern, 2023). Die BM kann deshalb auch als Orientierungsphase betrachtet werden, in der Lehrpersonen den Lernenden eine Auseinandersetzung mit der Breite der Anschlussmöglichkeiten ermöglichen.



«In meiner Familie hat niemand studiert, alle haben einen Beruf gelernt. Es war klar, dass auch ich eine Lehre mache. Die BM habe ich dann gewählt, weil ich gute Noten hatte und der Betrieb es gut fand. Ich habe nie gedacht, dass ich studieren werde, weil ich nicht die Vorstellung hatte, was nachher alles daraus entstehen kann. Aber langsam setze ich mich mit einem Studium an der Fachhochschule auseinander.»

Leonie, 21 Jahre, KV-Angestellte

19.4 Übertritt in die universitäre oder pädagogische Hochschule

Übertritt in Universität via Passerelle

Seit 2005 gibt es in der Schweiz die Passerellenprüfung, auch *Dubs-Passerelle* genannt. Sie ermöglicht Personen mit BM und seit 2017 auch Absolvent:innen der Fachmaturität FM den Zugang zu Universitäten. Die Passerellen-Prüfung wird einerseits von der Schweizerischen Maturitätskommission SMK angeboten, andererseits auch von kantonalen und anerkannten Maturitätsschulen. Die erfolgreich abgeschlossene Passerellenprüfung weist aus, dass die Unterschiede in den erforderlichen Kompetenzen zwischen der BM und der gymnasialen Maturität ausgeglichen wurden und führt somit zur allgemeinen Hochschulreife (Eberle, 2022). Die SMK übt die Aufsicht über die Passerellenprüfung aus. Die Prüfungsinhalte und -ziele richten sich nach dem gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der EDK für die Maturitätsschulen (siehe EDK, 2024) und betrifft gemäss der Verordnung über die Ergänzungsprüfung (2012, Art. 7) folgende Fächer:

- erste Landessprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch)
- zweite Landessprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) oder Englisch
- Mathematik
- Bereich Naturwissenschaften (Teilbereiche Biologie, Chemie und Physik)
- Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (Teilbereiche Geschichte und Geografie)

³ Dies könnte unter Umständen in Zusammenhang mit der erwähnten Tendenz zum verzögerten Eintritt von der BM in die Fachhochschule stehen.

Absolvent:innen der Passerelle unterscheiden sich hinsichtlich des familiären Bildungshintergrundes deutlich von Inhaber:innen der gymnasialen Maturität.

Während bei Letzteren der Anteil mit einem Hochschuldiplom als höchstem Bildungsanschluss im familiären Wohnhaushalt klar überwiegt (rund die Hälfte), sinkt dieser Anteil bei der Passerellen-Gruppe auf rund ein Viertel und Berufsbildungsabschlüsse als höchste Qualifikation überwiegen (Eberle, 2022, S. 4).

Beim Studienerfolg an universitären Hochschulen liegen die Erfolgsquoten von Passerellen-Absolvent:innen leicht unter jenen der gymnasialen Maturität, gleichzeitig ist die Abbruchquote mit 22,2 Prozent gegenüber 18,9 Prozent etwas höher. Interessanterweise ist die Studienerfolgs- sowie die Abbruchquote von Passerellen-Absolvent:innen mit BM1 vergleichbar mit Inhaber:innen der gymnasialen Maturität. Wurde vor der Passerelle jedoch eine BM2 absolviert, liegt die Studienerfolgsquote tiefer und die Abbruchquote höher (ebd.). Zudem kommt es zu Unterschieden zwischen den BM-Ausrichtungen. Während sich die Erfolgsquote von Inhaber:innen einer kaufmännisch-wirtschaftlichen BM auf 69,7 Prozent beläuft, ist sie bei der gesundheitlich-sozialen Ausrichtung deutlich tiefer (ebd.). Des Weiteren ist der Studienerfolg der Passerellen-Absolvent:innen aus der Deutschschweiz höher als jener der Westschweiz.

Grundsätzlich erfüllt die Passerelle ihre Aufgabe und scheint die Absolvent:innen adäquat auf ein universitäres Studium vorzubereiten. Aus Sicht der Absolvent:innen können die fehlenden Vorschlagsnoten als Nachteil gegenüber der gymnasialen Maturität betrachtet werden. Rund 30 Prozent bestehen die Passerellen-Prüfung nicht. Das Anforderungsniveau der Passerelle wird als hoch beschrieben und nicht wenige BM-Abgänger:innen sehen deshalb vom Absolvieren der Passerelle ab. Einerseits wird befürchtet, dem Anforderungsniveau nicht gewachsen zu sein, andererseits wird z. T. im Universitätsstudium kein Mehrwert gegenüber dem FH-Studium gesehen (Jöhr, 2023).

«Das Niveau der Passerelle ist deutlich höher als dasjenige der BM. Man muss extrem dranbleiben, den Unterricht selbständig nachbereiten und viel Aufwand betreiben. Unser Lehrer sagte uns: Wer die Passerelle besteht, wird auch ein Studium bestehen.»



Liam, 20 Jahre, Absolvent Passerelle und Student Rechtswissenschaften

Übertritt in die PH via Ergänzungsprüfung und ggf. Vorbereitungskurs

Die BM allein führt grundsätzlich nicht zu einem Zugang an die PH (SKPH, 2005). Um die Zulassung zu erhalten, muss entweder die oben genannte Passerelle oder eine Ergänzungsprüfung erfolgreich absolviert werden. Bei Letzterer handelt es sich um einen Äquivalenznachweis zur FM im Berufsfeld Pädagogik. Um die Erfolgswahrscheinlichkeit der Ergänzungsprüfung zu erhöhen, wird empfohlen, einen Vorbereitungskurs zu besuchen, der von den PH angeboten wird. Daneben existiert die Möglichkeit der Aufnahme *sur dossier*, hier wird u. a. jedoch ein Mindestalter von 27 Jahren vorausgesetzt (swissuniversities, 2024). Insbesondere hinsichtlich des Lehrpersonenmangels finden auf bildungspolitischer

Ebene Diskussionen über den prüfungsfreien Zugang von BM-Absolvent:innen zu Studiengängen, die zur Lehrbefähigung auf Primarstufe führen, statt. So hat der Nationalrat im Jahre 2023 eine Motion angenommen, die den prüfungsfreien Zugang fordert. Im Kanton Bern sind Abgänger:innen bereits prüfungsfrei zum Studiengang zur Primarlehrperson zugelassen, das Lehrdiplom ist jedoch nur kantonal und nicht eidgenössisch anerkannt (PHBern, 2023). Ob und inwiefern der prüfungsfreie Zugang umgesetzt wird, ist offen. Swissuniversities (2024) und der Dachverband der Lehrpersonen Schweiz LCH (2024) sprechen sich dagegen aus.

Die Eintrittsquote in die PH mit der BM als Zulassungsausweis ist in den letzten Jahren gestiegen, bewegt sich aber nach wie vor auf tiefem Niveau. 2 Prozent der Männer und 7 Prozent der Frauen, welche im Jahre 2018 die BM erworben haben, sind innert 54 Monaten in eine PH eingetreten (BFS, 2024a).

19.5 Übertritte in die höhere Berufsbildung HBB

Rund 10 Prozent aller BM-Absolvent:innen treten innert 54 Monaten nach Abschluss der BM in eine Ausbildung der HBB ein, die Hälfte davon in eine Höhere Fachschule HF (siehe Beitrag 20), wobei Frauen mit BM-Abschluss zu 11 Prozent in die HBB übertreten, Männer jedoch nur zu 6 Prozent (BFS, 2024a). Ein gewichtiger Grund dürfte darin zu finden sein, dass das Ausbildungsfeld *Krankenpflege und Geburtshilfe* der HBB – anzahlmässig mit rund 8500 Studierenden das zweitgrösste Ausbildungsfeld – einen Frauenanteil von rund 85 Prozent verzeichnet (BFS, 2024c). Dieses Ausbildungsfeld, zu dem die Pflege gehört, ist historisch bedingt stark in der HBB verankert, insbesondere in der Deutschschweiz.

Die HF kann neben Gründen der Spezifität der Ausbildung für BM-Absolvent:innen auch deshalb interessant erscheinen, weil sie mit weniger Zeiteinsatz absolviert werden kann. So wird sie zuweilen als gute Option bezeichnet, um aufgrund der tieferen Präsenzzeit neben der Ausbildung zu einem höheren Beschäftigungsgrad arbeiten zu können und dennoch einen Tertiärabschluss zu erlangen (Jöhr, 2023).

«Verglichen mit der FH ist der Aufwand an der HF überschaubarer und die Lohneinbusse kleiner, weil ich 80 Prozent arbeiten kann. An einer FH hast du halt wirklich während vier Jahren bis zu drei Tage Unterricht pro Woche. Das sind massive Einschränkungen, auch lerntechnisch geht da wohl viel mehr Freizeit drauf.»

Simon, 24 Jahre, Student HF Betriebswirtschaft

19.6 Übertritt in und Verbleib im Arbeitsmarkt

Innerhalb von 54 Monaten nach Abschluss der BM im Jahr 2018 verbleiben 17 Prozent der BM-Inhaber:innen im Arbeitsmarkt, ohne eine Ausbildung auf Tertiärstufe aufgenommen zu haben (BFS, 2024a). Die Bandbreite variiert zwischen 10 Prozent und 24 Prozent, je nach Ausrichtung der BM (ebd.). Zudem bestehen Unterschiede je nach erlerntem Beruf (Hänni, Neumann & Trede, 2023). Der Eintritt in die FH steht für Absolvent:innen der BM in Konkurrenz zum Arbeitsmarkt, da diese gleichzeitig über ein berufsbefähigendes EFZ verfügen. Dieser Umstand zeigt sich etwa an der eher tiefen Quote der Direktübertritte von der BM in die FH und am verzögerten Eintritt in die Tertiärstufe. Anstelle eines direkten Übertritts in die Tertiärstufe gehen zahlreiche BM-Absolvent:innen erst nach einer Arbeitstätigkeit nach, bevor sie ein allfälliges Studium aufnehmen. Es scheint somit, dass «alternativ zum Hochschulbesuch die Anreize und auch die Möglichkeiten der Aufnahme einer Tätigkeit im Beschäftigungssystem für Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden gross sind» (Schumann, 2011, S. 250).

Hinsichtlich der Stellensuche von Absolvent:innen mit BM gibt es unterschiedliche Perspektiven. So wird etwa erwähnt, dass der Arbeitsmarkt den Wert der BM anerkenne und «qualifikationsadäquate Beschäftigungsmöglichkeiten» (BFS, 2013) biete oder als «lohnwirksame Zusatzqualifikation» (Fitzli et al., 2014) gelte. Eine vorhandene BM kann den Arbeitgebenden das Signal der Leistungsbereitschaft aussenden. BM-Inhaber:innen ohne Studium, die auf Stellensuche sind, sehen die BM jedoch nicht selten als Hindernis, da Arbeitgebende kurze Anstellungen aufgrund eines möglichen FH-Übertritts befürchten.

«Ich habe im Bewerbungsgespräch offen gesagt, dass ich ein FH-Studium aufnehmen will. Schlussendlich habe ich die Stelle nicht erhalten, weil die Arbeitgeberin Bedenken hatte, dass ich mich zu wenig auf den Job fokussieren kann und nicht langfristig im Unternehmen bleibe.»



Sebastian, 23 Jahre, Student soziale Arbeit FH

Über den Nutzen für Unternehmen, BM-Absolvent:innen einzustellen, möglicherweise auch solche, die bereits Pläne für ein FH-Studium haben oder bereits studieren und nach abgeschlossenem Studium höchstwahrscheinlich nicht mehr in derselben Anstellung weiterarbeiten werden, lassen sich kaum allgemeine Aussagen machen. Hier spielen zahlreiche Einflussfaktoren mit, wie etwa die Grösse des Unternehmens, die Spezialisierung des Betriebs, die Branche oder der Fachkräftemangel. Es gibt zahlreiche Unternehmen, die die Weiterentwicklung von BM-Absolvent:innen aktiv fördern und dadurch Fachkräfte gewinnen. Beispielsweise sind im MINT-Bereich Unternehmen an Fachkräften mit EFZ und BM interessiert (Elektroniker:innen, Polymechaniker:innen, Automatik:innen etc.), die später als Ingenieur:innen in ihren Betrieben wichtige Positionen übernehmen.

19.7 Muster im Umgang mit Bildungsentscheidungen im Anschluss an die BM

Eine qualitative Untersuchung zu den Bildungsentscheidungen von Abgänger:innen der kaufmännischen Berufsmaturität⁴ hat vier unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit der Weiterentwicklung nach der BM aufgezeigt (Jöhr, 2023). Diese Ansätze unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung, den Beweggründen, der Intensität der Auseinandersetzung sowie im Abwägen von Aufwand und Ertrag verschiedener Alternativen. Dabei zeigt sich, dass sich die jungen Menschen grob in zwei Gruppen einteilen lassen: Die einen streben nach der BM eine Neuorientierung an, während die anderen im gewählten Berufsfeld verbleiben und sich darin weiterentwickeln möchten.

Letztere streben beispielsweise aufbauende Bildungsmassnahmen im bestehenden Berufsfeld an, auch wenn die genaue Zieltätigkeit noch nicht feststeht. Dabei wird das grundsätzliche Ziel verfolgt, die persönlichen Arbeitsmarktperspektiven zu verbessern. Andere wiederum verbleiben nach der BM im Arbeitsmarkt und haben ohne zusätzliche Bildungsmassnahmen bereits Entwicklungsschritte vollzogen. Sie fühlen sich in ihrem beruflichen Umfeld wohl, realisieren aber, dass sie für nächste Entwicklungsschritte weitere Bildungsmassnahmen benötigen, um ihre Karriere- und Lohnperspektiven zu verbessern. Dabei prüfen sie Weiterbildungsangebote rational und nehmen diese nur wahr, wenn sie definierte Ziele unterstützen. Vorzugsweise werden Optionen gewählt, die Kombination einer bereits bestehenden Anstellung mit der Bildungsmassnahme zulässt, was jedoch als herausfordernd empfunden wird. Liegt der BM-Abschluss bereits etwas länger zurück, fällt die Kosten-Nutzen-Abwägung nicht selten zu Gunsten eines Bildungsangebots der HBB anstelle der FH.



«Ich wollte mich weiterentwickeln und habe mich für eine HF entschieden. Eine FH war lange auch eine Option, aber dann hätte ich meinen Job aufgeben müssen, da ich hier nicht reduzieren kann. Und das war es mir nicht wert, ich persönlich sehe den Mehrwert gegenüber der HF nicht.»

Melody, 24 Jahre, Leiterin Sekretariat

Daneben gibt es BM-Absolvent:innen, die eine Neuorientierung suchen. Einerseits gibt es eine Gruppe, die Unzufriedenheit mit dem gewählten Berufsfeld empfindet und nach einer Tätigkeit oder einem Bereich sucht, der als passend sowie erfüllend wahrgenommen wird. Dieser Neuorientierungsprozess wird als intensiv erlebt und ist geprägt von Selbstreflexion und vertieften Auseinandersetzungen. Der zeitliche Aufwand sowie allfällige finanzielle Einbussen, die mit einer Ausbildung einhergehen, werden nicht als unüberwindbares Hindernis empfunden, da die langfristige Erfüllung als zentral betrachtet wird. Eine weitere Gruppe zeigt andererseits zwar eine positive Einstellung gegenüber dem bisherigen Berufsfeld, sieht jedoch keine langfristige Perspektive darin, da das

⁴ Heute Berufsmaturität Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft.

Interesse geschwunden ist oder die Sinnhaftigkeit hinterfragt wird. Die Neuorientierung erfolgt zielgerichtet und fokussiert auf konkrete Tätigkeitsfelder. Der Bildungsweg wird hier als Mittel zum Zweck betrachtet, und der damit verbundene Aufwand wird als notwendige Investition akzeptiert, um ein klar definiertes Ziel zu erreichen.

«Ich wollte nicht in meinem Beruf bleiben. Die Tätigkeit war langweilig, ich hatte keine Motivation – es passte einfach nicht mehr zu mir. Ich habe dann die Passerelle gemacht und studiere nun an der Uni Psychologie.»



Annalena 22 Jahre, Studentin Psychologie Universität

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, wie unterschiedlich Bildungsentscheidungen nach der beruflichen Grundbildung und der BM ausfallen können. Die Bandbreite reicht von intensiver Selbstfindung über klare Zielorientierung bis hin zu pragmatischen, effizienzorientierten Entscheidungen, die jeweils auf die individuellen Bedürfnisse, Werte und Zielsetzungen abgestimmt sind (Jöhr, 2023). Die Erkenntnisse von Neuenschwander und Nägele (2019) ergänzen dies, indem sie zeigen, dass für die Aufnahme einer Tertiärbildung vor allem die individuell empfundene Attraktivität der Bildungsalternative entscheidend ist. Das Interesse an einem Fachgebiet oder einer Tätigkeit ist demnach wichtiger als Prestige, Lohn oder Arbeitssicherheit (ebd.).

Literatur

- ▶ Au Yong Lyn, A., Bolli, T., Rageth, L. & Renold, U. (2021). ETH Library Vierter Bericht zum AKAD-Bildungsangebot zur Berufsmaturität II: Analyse von Daten aus Bildungs- und AHV-Registern. Zürich: KOF ETH Zürich.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2013). Personen in Ausbildung, Ausgabe 2013. Neuchâtel: BFS.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2015). Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen, Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Neuchâtel: BFS.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2018). Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Neuchâtel: BFS.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2022). Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt, Aktualisierung 2021 [Tabelle BFS: nicht öffentlich zugänglich, Zustellung nach Anfrage]. Neuchâtel: BFS.
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024a). Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt: Grafiken und Tabellen (Kapitel 1 bis 3). Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritt-verlaeufe-bildungsbereich/nach-sekundarstufe-ii.assetdetail.33006257.html> [02.12.2024].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024b). Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt: Anhänge (Kapitel 1 bis 3). Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich/nach-sekundarstufe-ii.assetdetail.33006261.html> [02.12.2024].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024c). Tertiärstufe, höhere Berufsbildung: Lernende nach Bildungstyp, Ausbildungsfeld und Staatsangehörigkeit. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung/hoehere-fachschulen.assetdetail.30606720.html> [02.12.2024].
- ▶ Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.). *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (S. 111–128). Cheltenham: Edward Elgar.
- ▶ Eberle, F. (2015). Berufsmatura und gymnasiale Matura – nicht gleichartig, aber gleichwertig? In: K. Kraus & M. Weil (Hrsg.). *Berufliche Bildung historisch – aktuell – international*, Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon (S. 106–113). Detmold: Eusl.
- ▶ 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*, Festschrift für Philipp Gonon (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Eberle, F. (2022). Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung «Passerelle» an den universitären Hochschulen. Bern: SBFJ.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2024). *Rahmenlehrplan gymnasiale Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- ▶ Fitzli, D., Karlegger, A & Grütter, M. (2014). Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen. Befragung der Studierenden der FH-Kohorte 2012. Zürich: econcept.
- ▶ Falter, J. M. & Wendelspiess Chávez Juárez, F. (2016). Professional baccalaureate as a measure reducing inequality? In: K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, Th. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.). *Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE volume 2* (S. 183–207). Zürich: Seismo.
- ▶ gfs.bern (2023). *Nahtstellenbarometer Welle 2 August 2023*. Bern: gfs.bern.
- ▶ Gonon, P. & Schmid, E. (2011). Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz. In: M. Ebbinghaus (Hrsg.). *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge*, 1–17.
- ▶ Griga, D., Hadjar, A. & Becker, R. (2013). Bildungungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund, Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 270–293). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- ▶ Hänni, M., Neumann, J., Trede, I. (2023). Von der beruflichen Grundbildung in die Hochschulbildung. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52(1), 39–43.
- ▶ HFKG, Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (2015). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/de> [09.07.2025].
- ▶ Jäpel, F. (2017). Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative, Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. Bern: Haupt.
- ▶ Jöhr, M. (2023). Subjektive Sicht von Absolventinnen und Absolventen der kaufmännischen Berufsmaturität auf eigene Bildungs- und Berufswege sowie Bildungs- und Berufsentscheidungen – Eine qualitative Untersuchung. Universität Zürich, Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-233308>
- ▶ Kaiser, N., Amann, F., Capillo, M., Bade, S., Lügstenmann, M., Haering, B. & Holtsch, D. (2022). Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen. Zürich: econcept.
- ▶ Kanton Bern (2024). Berufsmaturität, ein Weg an die Fachhochschule. Bern: MBA.
- ▶ LCH, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2024). Argumentarium. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/XML_Import/2024-10-01/images/LCH_Argumentarium_StandesinitiativeSG.pdf [03.12.2024].
- ▶ Meyer, T. (2016). Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE. Bern: TREE.
- ▶ Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). Schule und Beruf, Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Neuenschwander, M. P. & Nägele, C. (2019). Motivation bringt tertiäre Bildung. Verfügbar unter: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/motivation-bringt-tertiaere-bildung> [06.03.2019].
- ▶ PHBern (2023). Neuer Studiengang Primarstufe für Personen mit Berufsmaturität. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/aktuell/news/neuer-studiengang-primarstufe-fuer-personen-mit-berufsmaturitaet-anmeldung-ab-sofort-moeglich> [03.12.2024].
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2025). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Bern: SBFI.
- ▶ Schumann, S. (2016). Effekte der sozialen Herkunft und der Leseleistung beim Hochschulzugang. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, Th. Meyer & M.M. Bergman (Hrsg.). Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE volume 2 (S. 154–182). Zürich: Seismo.
- ▶ Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. Zeitschrift für Sonderpädagogik, 57(2), 246–268.
- ▶ SKPH, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2005). Zulassung zu den Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/27525/files/SKPH1d.pdf> [17.11.2025].
- ▶ Swissuniversities (2024). Positionspapier, Zugang mit Berufsmaturität zur Ausbildung als Primarlehrperson. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Positionspapiere/Positionspapier_Zulassung_BM_zu_PH_240911_d.pdf [17.11.2025].
- ▶ Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020). Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. OBS EHB Trendbericht 4. Zollikofen: EHB.
- ▶ Verordnung über die Ergänzungsprüfung (2012). Verordnung über die Ergänzungsprüfung für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhabern eines eidgenössischen Berufsmaturitätszeugnisses oder eines gesamtschweizerisch anerkannten Fachmaturitätszeugnisses zu den universitären Hochschulen. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2011/157/de> [22.11.2025].
- ▶ Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Fässler, S. (2010). Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern: Universität Bern, ZUW.
- ▶ Zulassungsverordnung FH (2022). Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstitutionen. Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/316/de> [22.11.2025].



20 Die praxisorientierte Tertiärbildung der Schweiz: Fachhochschule und höhere Berufsbildung

Michael Jöhr

20 Die praxisorientierte Tertiärbildung der Schweiz: Fachhochschule und höhere Berufsbildung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet zwei häufig gewählte Anschlussmöglichkeiten auf Tertiärstufe nach einer beruflichen Grundbildung. Ein erster Teil nimmt die arbeitsmarktorientierte und auf berufliche Erfahrungen aufbauende höhere Berufsbildung HBB der Schweiz in den Fokus. Der zweite Teil beschreibt die zur Schweizer Hochschullandschaft gehörenden Fachhochschulen FH hinsichtlich Implementierung, Ausrichtungen und Studierendenzusammensetzung. Da die BM der Hauptzubringer zur FH ist, wird die Studierfähigkeit von BM-Absolvent:innen thematisiert.

Praxistransfer

- Es lohnt sich, Fachhochschule FH und höhere Berufsbildung HBB als Zieloptionen zu thematisieren und sich so mit ihren Eigenschaften, Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinanderzusetzen, bspw. über Berufsporträts, Gäste oder Exkursionen.
- Sensibilität für unterschiedliche Perspektiven kann gefördert werden, indem Fachrichtungen mit geringem Frauenanteil (z. B. Technik/IT) im Unterricht gezielt sichtbar gemacht und stereotype Muster bei der Berufs- und Studienwahl reflektiert werden.
- Um die Studierfähigkeit gezielt zu fördern, sollten BM-Lehrpersonen auf den Aufbau überfachlicher Kompetenzen wie wissenschaftliches Schreiben, Textverständnis, Lernstrategien und Selbstorganisation achten, indem sie gezielte Aufgabenstellungen in den Unterricht einbauen.

20.1 Höhere Berufsbildung HBB

Die auf der Tertiärstufe angesiedelte schweizerische höhere Berufsbildung HBB besteht aus den eidgenössischen Berufsprüfungen BP und höheren Fachprüfungen HFP sowie den Höheren Fachschulen HF. Die HBB ist konsequent arbeitsmarktorientiert und baut auf berufliche Erfahrungen auf (SBFI, 2024). Grundsätzlich ist zur HBB zugelassen, wer über ein EFZ oder einen gleichwertigen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügt. Eine Berufsmaturität BM wird nicht gefordert (siehe nachfolgende Abschnitte zu BP/HFP und HF). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die HBB-Abschlüsse:

	Inhalt	Studiermodus	Abschluss	Anz. Abschlüsse 2024
Eidg. Berufsprüfung BP	Erste fachliche Vertiefung und Spezialisierung nach der beruflichen Grundbildung, praktische Ausrichtung.	Selbststudium, unterstützt durch freiwillige Vorbereitungskurse der Organisationen der Arbeitswelt OdA (weder inhaltlich noch formal standardisiert), Prüfung ist eidg. geregelt und wird zentral durchgeführt.	Eidg. Fachausweis NQR ¹ -BB: 5 (Standardniveau) ISCED ² -Level: 6	15 667
Eidg. höhere Fachprüfung HFP	Branchenexpertise, Vorbereitung für Leitungsfunktionen in Unternehmen der Branche, meist aufbauend auf eine Berufsprüfung, fortgeschrittene Stufe der Spezialisierung und höhere Anforderungen als Berufsprüfung.		Eidg. Diplom NQR-BB: 6 (Standardniveau) ISCED-Level: 7	2 838
Höhere Fachschule HF	Vorbereitung zur Übernahme von Fach- und Führungsverantwortung, Ausrichtung ist breiter und generalistischer als bei HFP, praxisorientierte Ausrichtung und Vertiefung Allgemeinbildung.	Bildungsgänge dauern mind. 2 Jahre (Vollzeit) oder 3 Jahre (berufsbegleitend) und sind inhaltlich standardisiert, Rahmenlehrpläne durch SBFI anerkannt, Aufwand: 3600 bzw. 5400 Lernstunden (mit bzw. ohne einschlägige Vorbildung).	Eidg. Diplom HF NQR-BB: 6 (Standardniveau) ISCED-Level: 6	10 472

Tab. 1: Übersicht höhere Berufsbildung (SBFI, 2022; BFS, 2025c)

1 Nationaler Qualifikationsrahmen Berufsbildung.

2 International Standard Classification of Education ISCED, die Klassifizierung der UNESCO.

Die durchschnittliche Erwerbsquote³ der HBB-Absolvent:innen ist leicht höher als diejenige der Hochschulabgänger:innen⁴ und deutlich höher als nach Abschluss einer beruflichen Grundbildung (Aeppli, Kuhn & Schweri, 2021; Strahm, 2022). Knapp 30 000 Personen (Stand 2024) erlangen jährlich einen Abschluss der HBB (BFS, 2025c). Die einzelnen Abschlüsse haben sich in den vergangenen Jahren quantitativ unterschiedlich entwickelt. Während die Anzahl der BP konstant blieb, verzeichnet die Anzahl der HFP und insbesondere die HF-Abschlüsse ein höheres Wachstum. Die Hochschulen haben jedoch in den vergangenen dreissig Jahren ein grösseres Wachstum verzeichnet als die HBB. So wird «der relative Anteil der höheren Berufsbildung an allen tertiären Abschlüssen seit der Einführung der Fachhochschulen stetig kleiner» (SKBF, 2023, S. 321).



«Die HBB ermöglicht Fachpersonen mit Berufserfahrung eine spezialisierte Weiterentwicklung, die direkt auf betriebliche Anforderungen und die Wettbewerbsfähigkeit des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist. Damit stärkt die HBB die Position der beruflichen Grundbildung, indem sie attraktive und anerkannte Entwicklungsperspektiven über die Sekundarstufe II hinaus eröffnet.»

Sonja Morgenegg-Marti, Direktorin gibb Berufsfachschule Bern

Im Zuge des Massnahmepaketes zur Stärkung der HBB mit dem Ziel, «Massnahmen zur Erhöhung der Bekanntheit, Sichtbarkeit und des Ansehens der höheren Fachschulen sowie der höheren Berufsbildung insgesamt» (SBFI, 2024) umzusetzen, wurden die Titelzusätze *Professional Bachelor* (für BP- und HF-Abschlüsse) und *Professional Master* (für HFP-Abschlüsse, siehe Tabelle 1) vorgeschlagen. Im Dezember 2025 hat das Schweizer Parlament die Revision des Berufsbildungsgesetzes verabschiedet und damit die Einführung der Titelzusätze beschlossen. Zum Zeitpunkt des Verfassens des Beitrages ist die Referendumsfrist noch nicht verstrichen. Wenn kein Referendum ergriffen wird, dürfen die Titelzusätze voraussichtlich ab Sommer 2026 geführt werden. Auslöser für die Titelzusätze war u. a., dass die bisherigen HBB-Abschlüsse von den Unternehmen und ihren Personalabteilungen oftmals zu wenig verstanden und folglich nicht adäquat interpretiert wurden (Osbaahr, 2022). Die Titelzusätze signalisieren die Verortung der Abschlüsse auf der Tertiärstufe und sollen für Klarheit sorgen.

20.1.1 Berufsprüfung BP und höhere Fachprüfung HFP

Zurzeit werden rund 260 Berufsprüfungen und 160 höhere Fachprüfungen angeboten (siehe Verzeichnis Berufs- und Höhere Fachprüfungen⁵). Bei der Anzahl der Abschlüsse gibt es eine starke Konzentration auf einzelne Bereiche. Rund die Hälfte der Fachausweise (BP) fallen auf den Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht an, wobei die meisten Abschlüsse auf HR-Fachmann/-frau

3 «Anteil der Bevölkerungsgruppe mit dem jeweils höchsten Bildungsabschluss, die mit mindestens einer Wochenstunde bezahlter Erwerbsarbeit im Arbeitsmarkt integriert ist» (Strahm, 2022).

4 Bestehend aus Absolvent:innen der Universität, Fachhochschule und pädagogische Hochschule.

5 <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/hoehereBildung>

bzw. technische:r Kaufmann/-frau fallen. Die meisten eidg. Diplome (HFP) fallen auf dipl. Komplementärtherapeut:in, gefolgt von dipl. Wirtschaftsprüfer:in und dipl. Elektroinstallateur:in (SKBF, 2023).

Bei den BP und HFP sind die Prüfungen eidgenössisch geregelt, jedoch nicht die auf die Prüfung vorbereitenden Kurse. Da diese nicht reglementiert sind, gibt es auch keine durch das SBFI genehmigte Rahmenlehrpläne (SBFI, 2022). Obwohl der Besuch eines Vorbereitungskurses freiwillig ist, nehmen über 90 Prozent der Prüfungsabsolvierenden solche Angebote in Anspruch. Die Kosten für die Vorbereitungskurse variieren je nach Bildungsanbieter und Fachgebiet stark. Absolvierende einer BP oder HFP werden seit 2018 direkt vom Bund finanziell unterstützt. Der Bundesbeitrag beträgt bis zu 50 Prozent der anrechenbaren Kosten für Vorbereitungskurse, die bei erfolgreichem Prüfungsabschluss zurückgefordert werden können.

Die eidgenössischen Prüfungen werden zentral durchgeführt und finden jährlich oder halbjährlich statt. Die Kompetenzen, die an den jeweiligen Prüfungen nachgewiesen werden müssen, bestimmen die jeweiligen Organisationen der Arbeitswelt Oda. Auch dem Bund kommt eine wichtige Rolle zu. Er übernimmt die Aufsicht über die Prüfungen und genehmigt die Prüfungsordnungen. Diese regeln u. a. Organisatorisches zur Prüfung, Vorgaben zu Ausschreibung, Anmeldung, Kosten und Zulassung (insbesondere Voraussetzungen zur Berufspraxis), Modalitäten zur Durchführung der Prüfung und Prüfformen.

20.1.2 Höhere Fachschule HF

In der Schweiz gibt es acht Fachbereiche, in denen HF-Bildungsgänge angeboten werden (Neukomm, Aman, Gisiger & Fontana, 2020):

- Technik
- Gastgewerbe, Tourismus und Hauswirtschaft
- Wirtschaft
- Land- und Forstwirtschaft
- Gesundheit
- Soziales und Erwachsenenbildung
- Künste, Gestaltung und Design
- Verkehr und Transport

Innerhalb dieser Fachbereiche existieren rund 400 HF-Bildungsgänge. Davon machen fünf HF-Abschlüsse rund die Hälfte aller Abschlüsse aus.

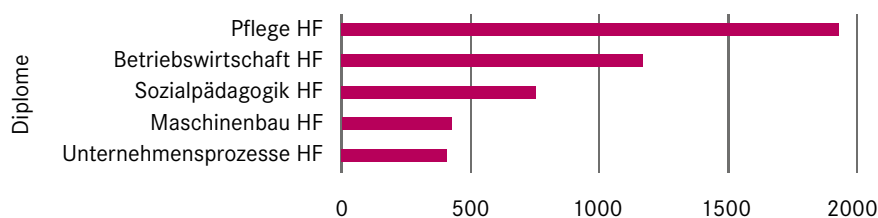


Abb. 1: Die fünf häufigsten HF-Abschlüsse im Jahr 2019 (SKBF, 2023, S. 325)

Insgesamt gibt es rund 170 Anbieter von HF-Bildungsgängen, davon händigen allerdings nur gerade deren acht mehr als 200 Diplome pro Jahr aus. HF-Bildungsgänge werden sowohl von kantonalen als auch von privaten Akteuren angeboten. Während es bei den kantonalen Akteuren oftmals Berufsfachschulen sind, sind es bei den privaten «Bildungsunternehmen wie auch Verbände der Wirtschaft des jeweiligen Berufsfelds» (Kraus & Criblez, 2022, S. 34). Die Trägerschaft der HF-Bildungsgänge wird jeweils durch die entsprechende OdA und die Anbietenden gemeinsam gebildet (ebd.). Mindestvorschriften (MiVo-HF, 2017) regeln die rechtlichen Grundlagen für die Angebote der HF und damit «die formalen Strukturen der Höheren Fachschulen, die Ausbildungsziele sowie die Angebotsformen und deren Umfang, die Qualifikationsverfahren sowie die Vergabe von Diplomen und Titeln» (Criblez & Kraus, 2022, S. 49).

HF-Bildungsgänge beruhen auf Rahmenlehrplänen, die u. a. die zu erreichenden Kompetenzen und die zeitlichen Anteile der einzelnen Ausbildungsbereiche regeln. Die OdA erarbeiten diese in Zusammenarbeit mit Bildungsanbietern. Dadurch «sollen der enge Bezug zur Arbeitswelt aufrechterhalten und die Innovationsfähigkeit garantiert werden» (ebd.). Der Bund ist zuständig für die Genehmigung der Rahmenlehrpläne.⁶ Zudem ist der Bund auch für die Anerkennung der Bildungsgänge zuständig, während die Kantone die Aufsicht über die Bildungsgänge ausüben und Angebote finanziell fördern (ebd.; SKBF, 2023; Osbahr, 2022).

Die Rahmenlehrpläne der jeweiligen HF-Bildungsgänge halten fest, welche EFZ oder andere Abschlüsse der Sekundarstufe II vorausgesetzt werden und ob bzw. welche weitere Zulassungsbedingungen, wie Eignungsabklärungen, vorausgesetzt werden (siehe MiVo-HF, Art. 10, Abs. 2). Beispielsweise gilt für die HF Betriebsökonomie die Zulassung als erfüllt, wenn ein EFZ als Kaufmann/Kauffrau oder Detailhandelsfachperson vorliegt (Trägerschaft RLP Betriebswirtschaft HF, 2022). Wer den HF-Bildungsgang Pflege absolvieren will, muss hingegen eine Eignungsabklärung bestehen (OdA Santé & BGS, 2022). Anders als bei den BP und HFP muss meist die Berufspraxis nicht zu Beginn der HF nachgewiesen werden. Einschlägige Berufserfahrungen können in Form von Lernstunden an die HF-Bildungsgänge angerechnet werden. Somit sind HF auch für Personen attraktiv,

die direkt oder kurz nach einem Abschluss des EFZ einen Abschluss der höheren Berufsbildung erwerben möchten. Auch von Personen, die schon im Erwerbsleben stehen und sich neu orientieren möchten (Einstieg in ein neues Berufsfeld, in dem noch keine Erfahrung vorgewiesen werden kann) werden Bildungsgänge HF (mit integrierter Praxis) genutzt. So bildet das HF-Diplom für 34 % der HF-Absolvierenden den Einstieg in ein Tätigkeitsgebiet, das nichts mit ihrer bisherigen Tätigkeit zu tun hat (SBFI, 2022, S. 11).

⁶ Die RLP werden jeweils nach sieben Jahren überprüft und müssen vom SBFI neu genehmigt werden (siehe MiVo-HF, Art. 10, Abs. 9).

20.2 Fachhochschulen FH

Während die HBB auf eine lange Tradition zurückblickt, sind die Fachhochschulen FH vergleichsweise jung. Diese wurden Mitte der 1990er-Jahre in der Schweiz als neuer Hochschultyp eingeführt. Sie sind auf derselben Hochschulstufe wie die Universitäten angesiedelt und werden «als den universitären Hochschulen gleichwertige, aber andersartige Institutionen» (Bundesblatt, 1994, S. 790) beschrieben, weil sie praxisorientierte wissenschaftliche Bildung anbieten, während die Universitäten stärker forschungsorientiert sind. Die FH haben einen vierfachen Leistungsauftrag zu erfüllen, der sich aus Lehre bzw. Ausbildung (Studium), Weiterbildung, Forschung & Entwicklung sowie Dienstleistung zusammensetzt (Hasler Roumois, Girsberger & Buomberger, 2011). Bestandteil der heutigen FH-Landschaft sind neun öffentlich-rechtliche FH, eine private FH und mehrere private Fachhochschulinstitute (swissuniversities, 2025). Die öffentlich-rechtlichen FH werden jeweils von einem oder mehreren Kantonen getragen.

20.2.1 Von der Entstehung der Fachhochschulen zur heutigen Situation

Die Planung, die Implementierung und der Aufbau der FH erfolgte in kurzer Zeit und «ohne substantielle Widerstände traditioneller Akteure» (Weber, Balthasar & Tremel, 2010, S. 687). Mit der Schaffung der FH verfolgte der Bund u. a. folgende Ziele (von Matt, 2022, in Anlehnung an Bundesblatt, 1994):

- Erweiterung Hochschulangebot mit berufsorientierten Hochschulbildungsgängen
- Aufwertung der Studiengänge und Europafähigkeit der Diplome
- Nachwuchsförderung, Weiterbildungsmöglichkeiten
- Aufwertung der Berufsbildung durch den Anschluss an Hochschulbereich
- Erweiterung des Leistungsauftrages mit anwendungsorientierter Forschung, Entwicklung von Dienstleistungen für die Wirtschaft und Weiterbildungsangeboten

Mit dem Bundesgesetz vom 6. Oktober 1995 über die Fachhochschulen (FHSG, 1995) wurde die Grundlage für die heutigen FH gelegt. Diese sind aus früheren Höheren Fachschulen HF entstanden⁷, in dem Voraussetzungen geschaffen wurden, «um schon bestehende Höhere Fachschulen zu transformieren» (Weber, Tremel & Balthasar, 2010, S. 688) und diesen den Fachhochschulstatus zu erteilen (Kiener & Gonon, 1998). Dabei kam es zu einer Konsolidierung, da der Bund verlangte,

dass die bisherigen über sechzig Höheren Fachschulen zu nur noch sieben Fachhochschulen zusammengefasst werden sollte. Das erfolgte 1998 und hatte zur Folge, dass eine Fachhochschule in der Regel ein Dachverbund von einzelnen Hochschulen war und in einigen Fällen überkantonale definiert wurde (Hasler Roumois et al., 2011, S. 20–21).

⁷ Beispielsweise aus der Höheren Technischen Lehranstalt HTL, der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule HWV oder der Höheren Fachschulen für Gestaltung HFG.

Diese transformierten Institutionen sind stark in der Berufsbildung verankert und blicken auf eine lange, erfolgreiche Tradition zurück (Weber, Balthasar, Tremel & Fässler, 2010). Entsprechend gehörte zum Wechsel in den Hochschulbereich ein Wechsel der Systemzugehörigkeit, da die betroffenen Institutionen «aus der Berufsbildung herausgelöst und mit erweiterten Aufgaben neu dem Hochschulwesen zugeordnet» (ebd., S. 8) wurden. Seit der Implementierung der FH sind die Studierendenzahlen durchgehend gestiegen. Der starke Anstieg der BM-Abschlüsse zwischen 2011 und 2021 (BFS, 2025d) und die Zunahme der Fachmaturitätsabschlüsse trugen zum Wachstum bei (SKBF, 2023). Auch hat sich der zu Beginn tiefe Frauenanteil in den vergangenen Jahren stetig erhöht. Betrug dieser im Studienjahr 2000/2001 noch 26 Prozent, ist er im Studienjahr 2024/2025 auf fast 55 Prozent angestiegen (BFS, 2025a). Dies dürfte u. a. auf die Einführung der FH-Ausbildungen im Bereich Gesundheit zurückzuführen sein. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die immatrikulierten Studierenden an Schweizer FH (Studienstufen Diplom, Bachelor, Master).

	1997/98	2000/01	2005/06	2010/11	2015/16	2020/21	2024/25
Total	4 876	25 137	54 140	75 035	92 810	105 899	109 092
Frauenanteil in %	17.8	25.9	44.5	50.8	52.2	53.1	54.7
Architektur, Bau- und Planungswesen	705	2 126	2 867	3 527	4 353	4 436	4 288
Frauenanteil in %	14.0	15.0	21.6	25.8	27.3	31.5	34.1
Technik und IT	2 014	7 545	10 088	10 391	12 834	14 518	14 405
Frauenanteil in %	2.2	3.4	5.1	7.4	9.7	12.6	15.3
Chemie und Life Sciences	227	778	1 321	2 279	2 424	3 180	3 674
Frauenanteil in %	18.9	25.8	36.9	40.3	42.9	48.3	53.5
Land- und Forstwirtschaft	91	301	369	404	505	591	512
Frauenanteil in %	20.9	20.9	26.0	38.4	41.0	41.6	44.1
Wirtschaft und Dienstleistungen	1 497	8 979	15 300	21 539	25 821	29 941	28 483
Frauenanteil in %	30.1	27.8	33.2	39.7	42.7	44.9	45.0
Design	249	1 252	2 309	2 901	2 966	3 355	3 571
Frauenanteil in %	59.4	57.3	58.7	58.8	66.0	62.8	63.8
Sport	0	68	86	121	165	202	215
Frauenanteil in %		22.1	33.7	27.3	23.6	28.2	34.9
Musik, Theater und andere Künste	0	2 279	4 298	5 682	6 277	7 028	7 003
Frauenanteil in %		53.5	56.2	56.7	54.5	55.1	56.0

	1997/98	2000/01	2005/06	2010/11	2015/16	2020/21	2024/25
Angewandte Linguistik	0	127	266	509	492	534	932
Frauenanteil in %		87.4	84.6	78.8	76.0	81.3	75.9
Soziale Arbeit	93	1 476	4 624	7 198	7 840	7 858	8 112
Frauenanteil in %	65.6	65.6	72.8	75.0	74.0	72.3	72.6
Angewandte Psychologie	0	165	513	1 036	1 547	2 389	3 150
Frauenanteil in %		69.7	72.3	69.5	74.9	74.5	73.8
Gesundheit	0	41	1 565	5 343	7 480	9 060	10 197
Frauenanteil in %		87.8	84.7	86.2	84.1	82.4	80.9

Tab. 2: Studierende an den Fachhochschulen nach Geschlecht (BFS, 2025a)

Die Studierendenzahlen verteilen sich ungleich auf die einzelnen FH. Gemessen an den Studierenden ist die Westschweizer HES-SO die grösste FH. Rund 23 Prozent aller FH-Studierenden sind dort eingeschrieben, gefolgt von der ZHAW (rund 18 %) und der FHNW (rund 17 %). Die Hochschule Luzern, Berner FH und SUPSI sind mit je 8–10 Prozent Anteilen aller FH-Studierender deutlich kleiner (BFS, 2025a).

An den FH gilt der Bachelor als berufsqualifizierender Regelabschluss.⁸ Ein Masterstudium ist allerdings in sämtlichen FH-Fachbereichen möglich. Innerhalb von zwei Jahren nach Bachelorabschluss⁹ nehmen 21 Prozent der Absolvent:innen ein solches auf. Die Nachfrage nach Masterstudiengängen unterscheidet sich stark nach Fachgebiet. Besonders häufig findet der Übertritt in ein Masterstudium im FH-Bereich Musik/Theater/andere Künste (rund 60 %) sowie in der angewandten Psychologie (rund 80 %) statt, zunehmend auch im Bereich Chemie/Life Sciences (rund 35 %), wobei er im Bereich Architektur, Bau- und Planungswesen, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen mit 20 Prozent eher gering ist. Im FH-Bereich der sozialen Arbeit treten gar nur 10 Prozent über (SKBF, 2023).

20.2.2 Zugang zur Fachhochschule

Die Zulassung zu Studiengängen der FH ist unter Art. 25 im Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG, 2015) geregelt. Es sind folgende Zulassungsmöglichkeiten vorgesehen (Art. 25, Abs. 1):

- BM und berufliche Grundbildung in einem dem FH-Fachbereich verwandten Beruf
- Gymnasiale Maturität und min. einjährige Arbeitswelterfahrung im FH-Fachbereich
- Fachmaturität in einer verwandten Studienrichtung

⁸ Ausnahme bildet der Bereich Musik, dort gilt der Master als Regelabschluss (SKBF, 2023).

⁹ Bachelorabschluss im Jahre 2019.

In der Zulassungsverordnung FH (2022) des schweizerische Hochschulrats sind die Zulassungswege und -möglichkeiten konkretisiert. BM-Lernende, die ihre berufliche Grundbildung in einem dem FH-Fachbereich verwandten Beruf absolviert haben, erhalten direkten Zugang zur FH. Dies gilt ebenso für Personen mit Fachmaturität im entsprechenden Bereich. Alle anderen müssen eine mindestens einjährige Berufserfahrung im Berufsfeld des Studienbereichs nachweisen.¹⁰ Fachangestellte Gesundheit EZF mit BM oder Abgänger:innen des Gymnasiums müssen demnach vor Beginn eines FH-Studiums in Betriebsökonomie ein Jahr Berufspraxis im Bereich Wirtschaft oder Dienstleistungen nachweisen. Wer weder über eine BM noch eine gymnasiale Maturität noch eine Fachmaturität verfügt, kann in den FH-Fachbereichen «Technik und Informationstechnologie, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences, Land- und Forstwirtschaft, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Design» (Zulassungsverordnung FH, Art. 3) eine Aufnahmeprüfung absolvieren, um festzustellen, ob das «Berufsmaturitätsniveau erreicht» (ebd., Art. 2) wird. Voraussetzungen ist ein Mindestalter von 25 Jahren, ein Abschluss einer mindestens dreijährigen Ausbildung auf Sekundarstufe II sowie eine einjährige Arbeitswelterfahrung im FH-Fachbereich. Ausserdem haben FH «die Möglichkeit, zusätzlich Eignungsprüfungen durchzuführen, wovon sie in vielen Bereichen (angewandte Psychologie, Design, Gesundheit, soziale Arbeit, Musik, Theater und andere Künste, angewandte Linguistik, Sport) Gebrauch machen» (SKBF, 2023, S. 266–267).

Gemäss Sarasin (2014, S. 125) ist eine BM demnach «nicht mehr als ein Eintrittsticket in eine Fachhochschule im engen Bereich des eigenen Berufsfeldes.» Die Aufnahme eines FH-Studiums wird gleichwohl als Hauptziel der BM definiert. So wird der Weg über die BM an die FH immer wieder als *Königsweg* bezeichnet. Dies entspricht eher einer politischen Programmatik als der Realität (Fleischmann, 2009), denn die Zulassungen sind heterogen. Immerhin ist die BM mit knapp 50 Prozent aller Zulassungsausweise bzw. mit 60 Prozent der schweizerischen Zulassungsausweise Hauptzubringer zur FH (BFS, 2025b).

Zulassungsausweis	Total	%
Berufsmaturität	9069	48.5
Fachmaturität	1763	9.4
Gymnasiale Maturität	3436	18.4
Anderer Schweizer Ausweis	1359	7.3
Ausländischer Ausweis	2564	13.7
Anderer Zulassungstyp	516	2.8
Total	18707	100 %

Tab. 3: FH-Eintritte im Studienjahr 2024/2025 nach Zulassungsausweis (BFS, 2025b)

Wie auf Tabelle 3 ersichtlich, erfolgen 18.4 Prozent der FH-Eintritte mit dem Zulassungsausweis der gymnasialen Maturität. Von diesen Personen haben rund

¹⁰ Ein Jahr Arbeitswelterfahrung im FH-Studienbereich ist auch dann gefordert, wenn die mit dem Studienfach korrespondierende BM-Ausrichtung absolviert wurde (bspw. BM WD Typ W für Betriebsökonomie), jedoch die entsprechende Berufspraxis fehlt.

40 Prozent vor dem FH-Eintritt bereits ein Studium an einer Universität aufgenommen, dieses aber abgebrochen. Dies betrifft insbesondere die MINT-Fächer. «Die Zahl der Personen, die vorgängig ein Studium an einer Universität abbrachen, ist insbesondere in denjenigen Studienbereichen gross, die auch an universitären Hochschulen angeboten werden. Diese Personen studieren häufig im selben Fach an den Fachhochschulen weiter» (SKBF, 2023, S. 268). Der Anteil der einzelnen Zulassungsausweise unterscheidet sich je nach FH-Fachbereich teils stark (BFS, 2025b), wie nachfolgende Darstellung verdeutlicht.

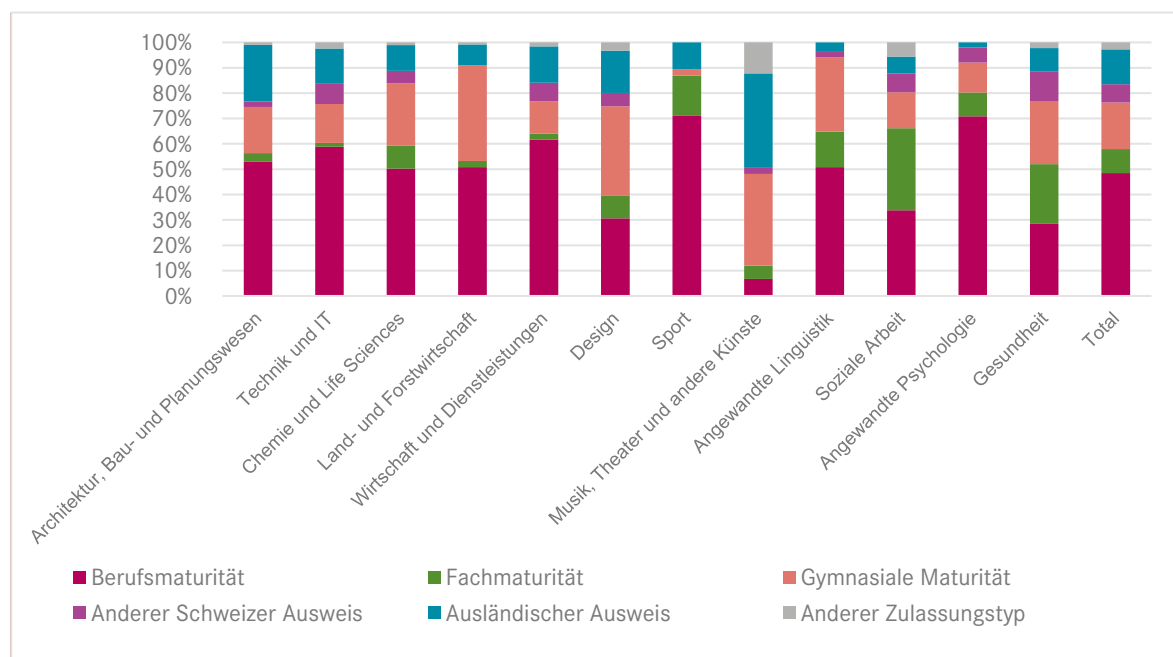


Abb. 2: Eintritte FH nach Zulassungsausweis und Fachbereich, 2024/2025 (eigene Darstellung; BFS, 2025b)

Eine andere Möglichkeit des Zugangs zur FH bietet der Weg über eine abgeschlossene höhere Berufsbildung HBB.¹¹ Wer nach einem Abschluss der HBB ein FH-Studium aufnehmen möchte, nimmt einen Übergang innerhalb des Tertiärbereichs vor, da in der Schweiz sowohl die Hochschulbildung als auch die HBB auf der Tertiärstufe angesiedelt sind. Somit ist dieser Übertritt nicht in der Zulassungsverordnung FH geregelt. Im Sinne der Durchlässigkeit haben Absolvent:innen der HBB grundsätzlich auch ohne BM Zugang zu fachverwandten FH-Bachelorstudiengängen. Gemäss den Modalitäten von swissuniversities sind Personen mit einem Diplom der HF prüfungsfrei zugelassen. Anders sieht dies bei Absolvent:innen der HFP und BP aus. Mit einem HFP-Abschluss kann eine prüfungsfreie Zulassung erfolgen, wenn nachgewiesen wird, dass die von der FH geforderten Kompetenzen im Bereich Allgemeinbildung vorliegen, ansonsten ist eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren. Die Kompetenznachweise für eine Anrechnung darzulegen, dürfte aber «schwierig bis unmöglich werden» (Graber, 2022, S. 60), da bei der HFP nur die Prüfung, nicht aber die Vorbereitung auf den Abschluss geregelt ist. So sind diese meist gezwungen, eine

11 In den BFS-Daten zum Zugang zur FH unter *andere Schweizer Ausweise* subsumiert.

Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der BM abzulegen. Absolvent:innen einer BP müssen in jedem Fall eine Aufnahmeprüfung ablegen. Diese Modalitäten gelten, wenn die FH-Studienrichtung dem Beruf entspricht. Ansonsten muss zusätzlich Arbeitswelterfahrung in einem der Studienrichtung verwandten Berufsfeld vorliegen (swissuniversities, 2021).

	Abschluss verwandt mit der FH-Studienrichtung	Abschluss nicht verwandt mit der FH-Studienrichtung
Höhere Fachschule HF	Prüfungsfrei	Zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung
Höhere Fachprüfung HFP	Nachweis der Kompetenzen (Niveau BM) oder Aufnahmeprüfung (Niveau BM)	Zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung
Berufsprüfung BP	Aufnahmeprüfung (Niveau BM)	Zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung

Tab. 4: Übergänge von der HBB in die FH (Graber, 2022, S. 55 nach swissuniversities, 2021, S. 4)

Ist die Zulassung via HBB erfolgt, können Studierende die «in der höheren Berufsbildung erworbene Praxis- und Bildungsleistungen bis maximal 90 ECTS an das Bachelorstudium anrechnen» (swissuniversities, 2021, S. 4) lassen. Die FH werden vom Hochschulrat zu einer zurückhaltenden Zulassungspraxis mit Aufnahmeprüfungen angehalten: «Die Anzahl Zulassungen gestützt auf diese Bestimmung soll im bisherigen Rahmen bleiben und dieser Zulassungsweg darf nicht zu einer Schwächung der Berufsmaturität führen» (SHK, 2021, S. 4). Tatsächlich zeigt sich, dass sich die Anzahl immatrikulierter FH-Studierender mit einer HBB-Vorbildung seit mehreren Jahren zwischen rund 6 Prozent und 7 Prozent bewegt (BFS, 2025b).

20.2.3 Praxis- und Anwendungsorientierung der Fachhochschulen

Wie erwähnt, zeichnen sich die FH durch eine starke Praxis- und Arbeitsmarkt-orientierung aus, was ein Unterscheidungskriterium gegenüber den universitären Hochschulen darstellt. Gleichzeitig grenzt sich die Lehre an FH von derjenigen in der höheren Berufsbildung HBB dadurch ab, dass sie stärker wissenschafts- und forschungsbasiert ist (SKBF, 2023). In den FH-Bildungsgängen gestaltet sich die Nähe zur Praxis etwa durch die berufliche Erfahrung der Dozierenden und durch Praxisprojekte während des Studiums.



«Im Studiengang Betriebsökonomie an der ZHAW entwickeln wir unsere Studierenden zu Problemlöser:innen, die ihre Arbeitswelterfahrung aktiv in den Lernprozess einbringen. An praktischen Problemstellungen von und mit Unternehmen stärken sie – begleitet von Dozierenden, die wissenschaftlich fundiert arbeiten und eigene Praxiserfahrung mitbringen – neben ihrer fachlichen Expertise gezielt ihre Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, die sie befähigen, komplexe Herausforderungen eigenständig zu analysieren und in Teams kreative Lösungen zu entwickeln. Durch unsere

Teilzeitstudienmodelle können viele im Beruf bleiben und ihre wachsende Problemlösekompetenz direkt in der Praxis erleben – diese Verbindung macht sie zu reflektierten Praktiker:innen, die sowohl analytisch denken als auch verantwortungsvoll handeln und damit genau jene Kompetenzen mitbringen, die in der Arbeitswelt gefragt sind.»

Dr. Stefan Schuppisser, Dr. Maximilian Müller, Dr. Christian Berger
Studiengangleitung BSc Betriebsökonomie an der ZHAW

Auch bringen die FH-Studierenden selbst Praxiserfahrung mit. Viele waren vor dem Studium erwerbstätig bzw. in einer beruflichen Grundbildung und möchten auch während des Studiums im Arbeitsmarkt bleiben. Entsprechend bieten die FH ein breites Angebot an Teilzeitstudiengängen an. In der Regel dauern Bachelorstudiengänge im Teilzeitmodus vier Jahre, die Vollzeitvariante dauert drei Jahre. Der Anteil Teilzeitstudierender hat sich in den vergangenen Jahren erhöht. Im Durchschnitt absolviert knapp jede:r dritte Studierende an einer FH ein Teilzeitstudium. Besonders hoch ist der Teilzeitanteil in den Fachbereichen Wirtschaft/Dienstleistung und in angewandter Psychologie, während er in den Fachbereichen Gesundheit, Chemie/Life Sciences und Architektur/Bau/Planung eher tief ist (ebd.). Beim Teilzeitstudium handelt es sich aber nicht um duale Bildungsgänge, wie sie etwa in Deutschland¹² angeboten werden. Die Diskussion um duale FH-Bildungsgänge wurde in der Schweiz im Zuge des Fachkräftemangels im MINT-Bereich zwar lanciert, bleibt bisher aber marginal. Im MINT-Bereich können FH praxisintegrierte Bachelorstudiengänge PiBS anbieten. PiBS erlauben den Erwerb praktischer Berufserfahrung parallel zum Studium und ermöglicht dadurch, dass Absolvent:innen der gymnasialen Maturität oder der BM (ohne Arbeitserfahrung im Studienbereich) die geforderte einjährige berufliche Erfahrung nicht schon vor Studienbeginn nachweisen müssen, sondern parallel zum Studium erwerben können (Amann et al., 2023). Die Studiengänge dauern vier Jahre und beinhalten einen Praxisanteil von 40 Prozent, der durch die FH validiert wird. Dies setzt eine enge Kooperation zwischen der FH und dem Betrieb voraus. Die Zahl der PiBS-Studierenden ist gering und hat bisher «weder die Anzahl MINT-Fachkräfte noch den Frauenanteil an MINT-Fachkräften substantiell erhöht» (ebd., S. 6).

Auch in der Forschung zeigt sich die spezifische Orientierung der FH. Im Unterschied zu den universitären Hochschulen, die sich primär der Grundlagenforschung widmen, fokussieren FH auf anwendungsorientierte Forschung (von Matt, 2022, S. 184) und fungieren dadurch als Brückeninstitutionen. Sie füllen «eine Lücke zwischen der qualitativ hochwertigen Berufsbildung der Schweiz und der universitären Spitzenforschung» (Schlegel, Lehnert & Backes-Gellner, 2022). Diese Position erlaubt es den FH, Forschungsprojekte mit unmittelbarem Nutzen für Wirtschaft und Gesellschaft zu realisieren, was ein Beitrag zur regionalen Innovationsförderung darstellt. Hinsichtlich der Förderung von Innovationsprozessen durch FH zeigt sich, dass FH in MINT-Fächern die Innovationskraft

12 In Deutschland sind duale Hochschulbildungsgänge durch eine enge Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen gekennzeichnet, wobei entweder eine Doppelqualifikation mit einem akademischen und einem beruflichen Abschluss (ausbildungsintegriert) oder ein Hochschulabschluss mit paralleler betrieblicher Praxis (praxisintegriert) erworben wird (Eigenmann, 2020).

von Regionen messbar steigern, allerdings mit deutlichen Unterschieden je nach Standort und Ausrichtung der Institution. Dies geschieht vor allem dort, wo bereits ein grosser, dichter und technologisch starker Arbeitsmarkt besteht (ebd.).



«Unsere Kernaufgabe am Departement Technik und Informatik der Berner Fachhochschule ist die praxisorientierte und forschungsbasierte Lehre. Dieser Herausforderung begegnen wir mit Dozierenden, die im doppelten Kompetenzprofil lehren und forschen. Das Kompetenzprofil umfasst einen starken Berufsfeld- und Forschungsbezug und wird durch die fortlaufende Akquise und Bearbeitung von drittmittelfinanzierten Projekten und durch studentische Praxisarbeiten stetig gefördert und erneuert.»

Dr. Roger Filliger, Leiter Lehre Departement Technik und Informatik BFH

Diese enge Verbindung zur Arbeitswelt ermöglicht eine anwendungsbezogene Ausbildung, die auf konkrete berufliche Anforderungen ausgerichtet ist. Dadurch weist das Kompetenzprofil der FH-Absolvent:innen eine Kombination «aus berufsspezifischer Erfahrung und anwendungsbezogener Forschung» aus (ebd.), das auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist, wie auch ein Blick auf die Erwerbslosenquoten von FH-Abgänger:innen zeigt (BFS, 2024a; BFS, 2024b).

		Studienabschluss: 2022
Universität	Bachelor	6.5 %
	Master	3.9 %
	Doktorat	3.2 %
FH	Bachelor	3.4 %
	Master	4.1 %
PH	Lehrdiplome	0.8 %

Tab. 5: Erwerbslosenquote 1 Jahr nach Studienabschluss (BFS, 2024a)

		Studienabschluss: 2018
Universität	Bachelor	2.2 %
	Master	1.5 %
	Doktorat	1.2 %
FH	Bachelor	1.4 %
	Master	0.9 %
PH	Lehrdiplome	0.1 %

Tab. 6: Erwerbslosenquote 5 Jahre nach Studienabschluss (BFS, 2024b)

20.2.4 Studierfähigkeit und Studienerfolg von BM-Absolvent:innen

Die Studierfähigkeit der Berufsmaturand:innen wurde in den Jahren 2013/2014 mit dem Projekt «Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen» (Kaiser, Grütter & Fitzli, 2013) im Auftrag der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK untersucht. Im Jahre 2021 erfolgte eine erneute Evaluation (Kaiser et al., 2022).¹³ Unter Studierfähigkeit wird dabei verstanden, dass ein:e Abgänger:in der BM «aufgrund persönlicher Voraussetzungen und Vorbildung in der Lage ist, ein FH-Bachelorstudium mit einem Bachelor-Diplom abzuschliessen» (ebd., S. 21). Die Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit von BM-Absolvent:innen an den FH zeigt, dass diese grundsätzlich gut auf ein FH-Studium vorbereitet sind.

Studierfähigkeit hinsichtlich fachlicher Kompetenzen

Die Selbsteinschätzung der eigenen fachlichen Kompetenzen durch die Studierenden mit Zulassungsausweis BM offenbart ein differenziertes Bild. In den Grundlagenfächern bewerten die Studierenden ihre Kompetenzen in der ersten Landessprache insgesamt am besten. Die mathematischen Kompetenzen werden schlechter eingeschätzt, rund 20 Prozent der Studierenden stufen diese als unzureichend und ausbaufähig ein. Mit rund einem Viertel der Befragten, die die eigenen Kompetenzen in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer als *sehr gut* einstufen, werden diese weniger gut eingeschätzt als die Sprachfächer des Grundlagenbereichs. Die Mehrheit bewegt sich im Bereich *eher gut*. In Fächern wie Naturwissenschaften (Teilfach Chemie) oder Finanz- und Rechnungswesen schätzen 25 Prozent der Studierenden ihre Kompetenzen als nicht ausreichend ein (Kaiser et al., 2022).

Die Mehrheit der FH-Studiengangleitenden beschreibt die BM im Allgemeinen als gute bzw. eher gute Vorbereitung, gleichzeitig werden die fachlichen Kompetenzen kritisch betrachtet (ebd.). In den meisten Fächern wird der Kompetenzstand gar als ungenügend eingeschätzt. Eine Ausnahme bilden Englisch sowie Wirtschaft und Recht, die vergleichsweise besser bewertet werden. Zusätzlicher Bedarf in der BM wird primär in folgenden Punkten erörtert (ebd.):

- **Mathematik:** Kein zusätzlicher Bedarf an Themenfeldern, vielmehr soll das mathematisch-logische Denken, die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen sowie die Fähigkeit, eigene Lösungswege zu entwickeln, gestärkt werden.
- **Erste Landessprache:** Verbesserungspotenzial beim wissenschaftlichen Schreiben, insbesondere bei Quellenrecherche und Zitation. Studiengangleitende betonen zusätzlich Schwächen im Textaufbau und Wortschatz.
- **Englisch:** Englischkenntnisse gelten als besonders wichtig, da FH-Kurse und Fachliteratur oft auf Englisch sind. Vorgeschlagene Massnahmen umfassen

¹³ Gemäss Eberle (2021) müssen die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden, da diese auf Selbsteinschätzungen der Befragten basieren. Zudem wurden nur jene Berufsmaturand:innen einbezogen, die ein FH-Studium aufgenommen haben, was die Aussagekraft auf rund die Hälfte der Gesamtpopulation beschränkt. Die geringe Rücklaufquote von rund 20 Prozent sei zudem nicht ausreichend auf mögliche Verzerrungen hin untersucht worden und statistische Korrekturen wurden unterlassen. Vor diesem Hintergrund sind die Resultate möglicherweise zu optimistisch eingeschätzt (ebd.).

ein verpflichtendes Sprachdiplom, Immersionsunterricht oder Sprachaufenthalt.

- Überfachliche Kompetenzen: Potenzial besteht bei überfachlichen Kompetenzen wie Lernstrategien, Textverständnis, selbständigem Arbeiten und Wissensverknüpfung. Studiengangleitende wünschen zusätzlich mehr kritisches und abstraktes Denken.

Vergleicht man die erste Evaluation (Kaiser et al., 2013) mit der zweiten (Kaiser et al., 2022), zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Einschätzung der Maturitätstypen durch FH-Studiengangleitende. In der zweiten Evaluation wurde die gymnasiale Maturität deutlich häufiger als gute Vorbereitung im Vergleich zur BM (78 % vs. 65 %) beschrieben, während in der ersten Evaluation beide Maturitätstypen etwa gleich häufig als gute Vorbereitung eingeschätzt wurden. Die stärkere Wertschätzung der gymnasialen Maturität entwickelte sich somit im Verlauf der letzten Jahre (ebd.).

Studierfähigkeit und BM-Ausrichtung

Die einzelnen BM-Ausrichtungen dienen als Vorbereitung auf das Studium in einem entsprechenden FH-Fachbereich (siehe Beitrag 1). Somit steht die Studierfähigkeit im Zusammenhang mit der thematischen Passung der BM-Ausrichtung zum Studiengang:

Zum Beispiel sind Berufsmaturandinnen und -maturanden mit einer gesundheitlichen oder sozialen BM in den Fachbereichen «Life Sciences» und «Wirtschaft» weniger erfolgreich als die anderen. Es gibt aber auch Ausnahmen zu diesem Passungsvorteil: So sind BM-Absolvent:innen mit einer BM der Ausrichtung TALS auch in den Studienbereichen «Soziale Arbeit» oder «Wirtschaft» mit den anderen vergleichbar erfolgreich (Eberle, 2021, S. 284 mit Verweis auf Fitzli et al., 2014).

Gerade im technischen Fachbereich ist es «wichtig, dass beim Studieneinstieg die notwendigen mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen vorhanden sind. Fehlt die Passung, helfen aber Vorbereitungs- und Ergänzungskurse an FH, Wissenslücken zu schliessen» (Amann, Kaiser & Haering, 2022).



«Die berufliche Grundbildung bildet zusammen mit der BM der Ausrichtung TALS die ideale Basis für ein erfolgreiches Studium an unserer Hochschule. Gerade in der Technik und Architektur sind das praktische Können und Wissen von unschätzbarem Wert für die Entwicklung des konzeptuellen Denkens und schliesslich für die Entfaltung der wissenschaftsbasierten Kreativität. Der Weg führt vom Begreifen zum Verstehen hin zum verantwortungsvollen Handeln in komplexen sozioökonomischen Kontexten.»

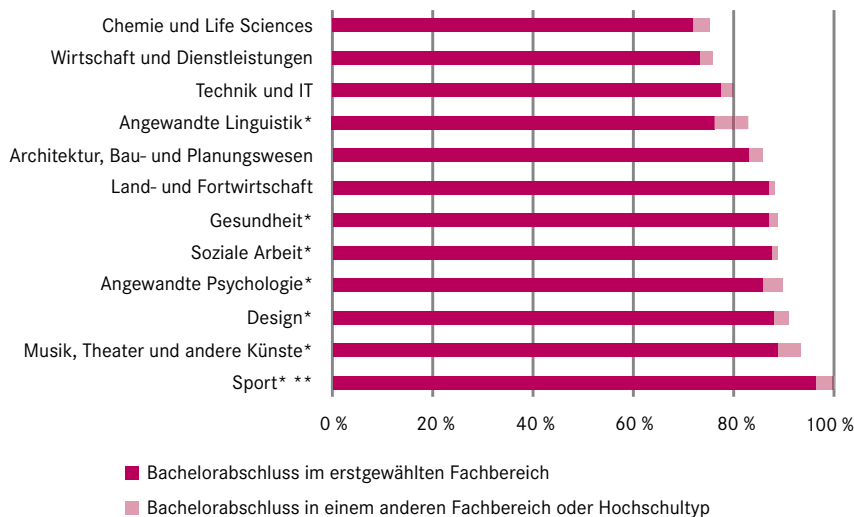
Jean-Nicolas Aebischer, Direktor Hochschule für Technik und Architektur
Freiburg HEIA, HES-SO Freiburg

Wie in Beitrag 1 erwähnt, spricht Eberle (2021, S. 282) von einer «beschränkt-allgemeinen Studierfähigkeit». Studierfähigkeit in diesem Sinne umfasst neben kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen allgemeiner Art auch «basa-

le fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit» (ebd.) und spezifisches «Fachwissen und -können, das nur im verwandten Fachhochschulbereich erforderlich ist» (ebd.). Neben der BM wird auch die u. a. im EFZ erlangte Berufserfahrung von BM-Absolvent:innen als hilfreich für die Bewältigung des Studiums empfunden, sowohl fachlich als auch überfachlich (Kaiser et al., 2022).

Studienerfolg, Studienabbruch und Studienunterbruch von BM-Absolvent:innen

Durchschnittlich erlangen 80 Prozent der FH-Studierenden bis acht Jahre nach Studieneintritt einen Bachelorabschluss. Die Erfolgsquote unterscheidet sich je nach Fachbereich, wie Abbildung 3 zeigt (SKBF, 2023).



* Fachbereich mit Eignungsabklärung

** Die Werte im Fachbereich Sport beruhen auf Studierendenzahlen von <50 Studierenden.

Abb. 3: Studienerfolg bis 8 Jahre nach Beginn des BA-Studiums an der FH (SKBF, 2023, S. 276, Daten BFS)

Ein Studiengangwechsel erfolgt in der Regel aufgrund von persönlichen Schwierigkeiten, weil die Erwartungen an das Studium nicht erfüllt wurden, das Interesse am Studienfach fehlt oder die erbrachten Leistungen unzureichend sind. Die einzelnen Faktoren sind indes häufig miteinander verknüpft. Studierende, die ihr Studium abbrechen oder unterbrechen, zeigen eher Defizite in überfachlichen als in fachlichen Kompetenzen. Zudem identifizieren sie sich weniger mit ihrem Studiengang und sind mit ihrer Studienwahl sowie verschiedenen Aspekten des Studiums unzufriedener als jene, die das Studium regulär fortsetzen (Kaiser et al., 2022).

Literatur

- ▶ Aeppli, M., Kuhn, A. & Schweri, J. (2021). Der Wert von Ausbildungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt, Grundlagen für die Wirtschaftspolitik Nr. 31. Bern: SECO.
- ▶ Amann, F., Kaiser, N., & Haering, B. (2022). Wie meistern Studierende mit Berufsmaturität das FH-Studium? Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 7(2).
- ▶ Amann, F., Lügstenmann, M., Hotz, A., Kaiser & N., Haering, B. (2023). Wirkungsanalyse zum Praxisintegrierten Bachelorstudiengang PiBS. Verfügbar unter: https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2024/04/wirkungsanalyse_zum_praxisintegrierten_bachelorstudiengang_piBS.pdf.download.pdf/wirkungsanalyse_zum_praxisintegrierten_bachelorstudiengang_piBS_de.pdf [25.06.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024a). Erwerbslosenquote gemäss ILO der Hochschulabsolvent/-innen ein Jahr nach Studienabschluss. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/eintritt-arbeitsmarkt/tertiaerstufe-hochschulen/erwerbslosenquote-ilo.assetdetail.32171989.html> [22.04.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2024b). Erwerbslosenquote gemäss ILO der Hochschulabsolvent/innen fünf Jahre und ein Jahr nach Studienabschluss. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/eintritt-arbeitsmarkt/tertiaerstufe-hochschulen/erwerbslosenquote-ilo.assetdetail.31285923.html> [22.04.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025a). Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/fachhochschulen.assetdetail.34707694.html> [25.06.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025b). Eintritte auf Stufen Diplom und Bachelor der Fachhochschulen (ohne PH) nach Variableneinheit, Zulassungsausweis und Jahr. Verfügbar unter: https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502040200_186/px-x-1502040200_186/px-x-1502040200_186.px/table/tableViewLayout2/?loadedQueryId=42882222-51eb-415f-aa4a-31edaa329aff&timeType=top&timeValue=1 [26.06.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025c). Tertiärstufe – Höhere Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung.html> [26.06.2025].
- ▶ BFS, Bundesamt für Statistik (2025d). Berufsmaturitäten: Basistabellen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.35587599.html> [27.06.2025].
- ▶ Bundesblatt (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994, BBl 1994 III 789. Verfügbar unter: <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10053106> [09.07.2018].
- ▶ 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, Festschrift für Philipp Gonon (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2025). Grafik Bildungssystem. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/215807/files/grafik_bildung_d.pdf [27.06.2025].
- ▶ Eigenmann, P. (2020). Akzeptanz und Herausforderungen eines neuen Studienmodells. Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 5(1).
- ▶ FHSG, Bundesgesetz über die Fachhochschulen (1995). Fachhochschulgesetz. Verfügbar unter: https://www.fedlex.admin.ch/eli/fga/1995/4_470_473_457/de [09.07.2025].
- ▶ Fitzli, D., Karlegger, A & Grütter, M. (2014). Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen. Befragung der Studierenden der FH-Kohorte 2012, Teilprojekt 4. Zürich: econcept.
- ▶ Fleischmann, D. (2009). Der «Königsweg» war nie Realität. Interview mit U. Kiener. Beilage zu Panorama aktuell. Verfügbar unter: <https://www.edudoc.ch/record/31137?ln=de> [23.11.2025].
- ▶ Graber, N. (2022). Der dritte Bildungsweg an Schweizer Fachhochschulen. Eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17(4), 45–66.
- ▶ Hasler Roumois, U., Girsberger, E. & Buomberger, T. (2011). Die Entstehung einer Hochschule. Zürich: Orell Füssli.

- ▶ HFKG, Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (2015). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/de> [09.07.2025].
- ▶ Kaiser, N., Aman, F., Capillo, M. Bade, S., Lügstenmann, M., Haering, D. & Holtsch, D. (2022). Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen. Schlussbericht. Zürich: econcept.
- ▶ Kaiser, N., Grütter, M. & Fitzli, D. (2013). Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen. Analyse der statistischen Daten. Zürich: econcept.
- ▶ Kiener, U. & Gonon, P. (1998b). Die Berufsmatur, ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur und Zürich: Rügger.
- ▶ Kraus, K. & Criblez, L. (2022). Zur Positionierung der Höheren Fachschulen: Eine bildungssystematische Analyse. In: D. Bach, E. Haberzeth & S. Osbahr (Hrsg.). Höhere Fachschulen in der Schweiz (S. 41–54). Bern: hep.
- ▶ MiVo-HF, Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (2017). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2017/586/de> [09.07.2025].
- ▶ Neukomm, S., Amann, F., Gisiger, J. & Fontana, M. (2020). Auslegeordnung zur Positionierung der höheren Fachschulen. Bern: Econcept.
- ▶ Oda Santé & BGS (2022). Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen «Pflege». Verfügbar unter: https://www.odasante.ch/fileadmin/odasante.ch/docs/Hoehere_Berufsbildung_und_Hochschulen/PflegeHF/RLP_Pflege_HF_2021_d.pdf [26.06.2025].
- ▶ Osbahr, S. (2022). Verbesserte Positionierung der Höheren Fachschulen aus Sicht der Anbietenden. In: D. Bach, E. Haberzeth & S. Osbahr (Hrsg.). Höhere Fachschulen in der Schweiz (S. 14–27). Bern: hep.
- ▶ Sarasin, P. (2014). Bildung in der Wissensgesellschaft – oder: Sind tiefe Maturaquoten sinnvoll? In: F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.). Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung (S. 111–142). Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022). Erhebung der Erwartungen und Diskussion der Bildungsgefässe, Schlussbericht. Bern: SBFI.
- ▶ SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024). Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erklärt. Bern: SBFI.
- ▶ Schlegel, T., Lehnert, P. & Backes-Gellner, U. (2022). Fachhochschulen beschleunigen regionale Innovation – aber nicht überall gleich. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 7(1).
- ▶ SHK, Schweizerische Hochschulkonferenz (2021). Erläuterungen zur Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstitutionen. Verfügbar unter: https://shk.ch/images/news/Erl%C3%A4uterungen_VO_Zulassung_FH_DE.pdf [22.04.2025].
- ▶ SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: SKBF CSRE.
- ▶ Strahm, R. (2022). Berufsbildung macht Karrieren. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 7(2).
- ▶ Swissuniversities (2021). Zulassung zum Bachelorstudium an Fachhochschulen Best Practices. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Themen/Zulassung/211124_ZulBa_BestPractices_de.pdf [22.04.2025].
- ▶ Swissuniversities (2025). Akkreditierte Hochschulen und andere akkreditierte Institutionen des Hochschulbereichs gemäss HFKG. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/lehre-studium/akkreditierte-schweizer-hochschulen> [26.06.2025].
- ▶ Trägerschaft Rahmenlehrplan Betriebswirtschaft HF (2022). Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum dipl. Betriebswirtschafter HF zur dipl. Betriebswirtschafterin HF. Verfügbar unter: https://hfw.ch/wp-content/uploads/2022/04/rlp_betriebswirtschaft_mivo_2017-de.pdf [26.06.2025].
- ▶ von Matt, H. K. (2022). Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- ▶ Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. (2010). Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. Swiss Political Science Review, 16(4), 687–713.
- ▶ Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A., Fässler, S. (2010). Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern: Universität Bern ZUW.
- ▶ Zulassungsverordnung FH, Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstitutionen (2022). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/316/de> [09.07.2025].

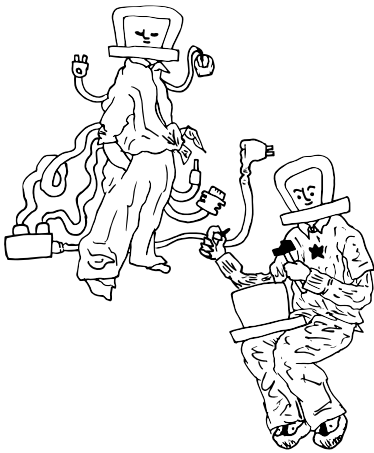
Ausblick: Langfristige Perspektiven durch eine starke, zukunftsfähige Berufsmaturität

Die Arbeitswelt befindet sich in einem Wandel, der geprägt ist durch Tertiärisierung, Upskilling und die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Gefragt sind Fachkräfte mit solider, praxisnaher Grundbildung, die bereit sind, sich kontinuierlich neuen Anforderungen zu stellen. Hier setzt die Kombination aus beruflicher Grundbildung und Berufsmaturität BM an: Die BM verbindet berufliche Praxis mit Allgemeinbildung, öffnet den Weg zu einer tertiären Weiterqualifizierung und bereitet auf die Herausforderungen einer dynamischen Wirtschaft vor. Sie hat sich zu einem Grundpfeiler der Berufsbildung und zu einem starken Abschluss etabliert. Dennoch steht die BM unter Druck. Einerseits gibt es auf Sekundarstufe II interessante Alternativen (siehe Beiträge 1 und 4), andererseits ist der Zugang zu attraktiven Bildungsgängen und -abschlüssen auf der nachgelagerten höheren Berufsbildung auf Tertiärstufe ohne BM möglich (siehe Beitrag 20). Zudem ist für ausbildende Lehrbetriebe der Mehrwert der BM1 oft schwer erkennbar, während gleichzeitig Lernende die lehrbegleitende BM1 immer häufiger als *Stresspaket* empfinden (siehe Beitrag 5). Auch die BM2 wird trotz guter Perspektiven teilweise aufgeschoben oder gar nicht absolviert, unter anderem wegen der hohen Nachfrage nach Lehrabgänger:innen auf dem Arbeitsmarkt. Zudem ist die BM nach wie vor nicht in allen Berufsfeldern in gleichem Masse vertreten (siehe Beitrag 4).

Um die Attraktivität der BM auch weiterhin zu wahren, muss ihr Nutzen und ihr Profil klar sichtbar, anerkannt und ausgewiesen sein, sowohl für junge Erwachsene, Lehrbetriebe, OdA als auch für vorgelagerte Schulen und den anschließenden Hochschulbereich mit den Fachhochschulen. Um mit den Veränderungen in Bildung, Arbeitsmarkt, Gesellschaft und Digitalisierung mitzuhalten, muss sich die BM stetig weiterentwickeln. Mögliche Entwicklungsbereiche umfassen die Rahmenbedingungen der BM, die Ausgestaltung der BM-Bildungsgänge und des BM-Unterrichts sowie den Zugang zur BM als auch die Perspektiven, die sie bietet. Die folgenden Statements von BM-Lernenden der Zukunft spiegeln diesbezügliche Wünsche und Vorstellungen wider. Sie zeigen, wie die BM nicht nur auf Veränderungen reagiert, sondern als Bildungsangebot aktiv Zukunft gestaltet und dabei Fachkräfte stärkt, die Durchlässigkeit im Schweizer Bildungssystem sichert und zur sozialen Mobilität beiträgt. Die Statements wurden durch BM-Lernende der Ausrichtung *Gestaltung und Kunst ARTE* der gibbon Bern illustriert¹. Die Illustrationen sind von Noah Ellena (Illustrationen a,d,g), Ashleen Heggli (Illustrationen b,f,i,j) und Amélie Grandjean (Illustrationen c,e,h) gestaltet.

¹ Wir bedanken uns herzlich bei den Lernenden Noah Ellena, Amélie Grandjean und Ashleen Heggli für die grossartigen Illustrationen der Statements und bei Marietta Schenk, BM-Lehrperson gibbon Bern, für die Unterstützung und Ermöglichung.

a



«Ich habe ein **hybrides BM-Modell** gewählt. Dadurch habe ich einen guten Mix zwischen Präsenzunterricht, Praxisphasen, online-Einheiten und selbstgesteuertem Lernen. Es ist recht cool und entspricht mir, aber die Lernplattformen könnten noch besser und übersichtlicher sein.»

«Ich habe während der Lehre mit der BM begonnen, einige Fächer abgeschlossen und absolviere die verbleibenden nach der Lehre. Das System ist ziemlich **flexibel**, was mir entgegenkommt. So muss ich nicht alle Prüfungen gleichzeitig abschliessen und kann meinen Stundenplan recht individuell zusammenstellen.»

b

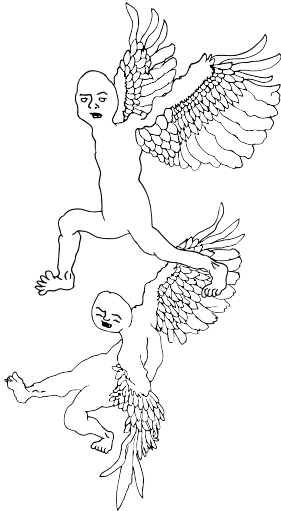


c



«Ich sehe die BM als ein Puzzlestein meiner gesamten Berufsausbildung. Mit der BM kann ich **Verknüpfungen** zum BKU-Unterricht und zur betrieblichen Realität herstellen. Einige Lehrpersonen erlauben uns kombinierte Projekte mit unseren Praxisaufträgen im Betrieb. Das ist genial!»

d



«Ich kann in meiner BM gewisse Lernfelder **selbst wählen**. Da ich später mein eigenes Geschäft eröffnen möchte, kann ich mich gezielt in diesem Bereich vertiefen. Das bringt mich echt weiter. Gut, alles kann ich natürlich nicht selbst entscheiden. Pflichtfächer gibt es halt und da muss man auch durch – Französisch etwa. Da bin ich echt nicht top. Aber nächstes Semester gehe ich dann nach Lausanne. Mal schauen, ob ich das schaffe.»

«In Technik und Umwelt sowie Wirtschaft und Recht haben wir gerade ein **interdisziplinäres** Projekt. Das ist richtig nice! Wir planen die Umgestaltung des Pausenplatzes: In T&U setzen wir uns mit Fragen zur **Nachhaltigkeit** auseinander und im W&R sprechen wir über die Finanzierung. Im Team sind wir schon richtig vorwärtsgekommen, obwohl es auch mal Spannungen gibt. Aber alle sind motiviert.»

e



«Mein Lehrbetrieb hat mich motiviert, die BM1 zu besuchen. Ich habe es mir erst gar nicht zugetraut, aber mich dann doch dafür entschieden – und es war richtig. Zu hören, dass mein **Betrieb** mich **unterstützt** und an mich glaubt, bedeutet mir viel. Sie geben mir auch immer mal wieder Zeit, damit ich lernen kann. Das hilft extrem. Vielen aus meiner Klasse geht es ähnlich: Ich glaube, die BM wird gepusht, um Nachwuchstalente in die Betriebe zu holen.»

f



g



«In meinem Beruf als Köchin machen immer mehr Leute eine BM. Ich finde es genial, dass die BM nicht mehr nur für ein paar Berufe interessant ist, sondern eben für alle. Ich meine, sie ist ja eine gute Grundlage für die **Weiterentwicklung in jedem Berufsfeld**. Man kann ja nicht wissen, ob man wirklich sein Leben lang im gleichen Beruf bleiben will.»

«Ich war mir erst nicht sicher, ob ich die BM1 gleichzeitig zur Lehre schaffe, weil ich schon immer recht schnell gestresst bin. Deshalb finde ich es super, dass unsere Schule wirklich auf uns und unsere **Ge-sundheit** schaut. Wir haben eine Anlaufstelle, an die man sich bei Schwierigkeiten zu Hause, in der Schule oder am Arbeitsplatz wenden kann. Ausserdem gibt es nach dem Unterricht freiwillige Angebote zur Stressreduktion und Sport. Im Moment mache ich ein Achtsamkeitstraining am Dienstagabend. Sonst hätte ich vielleicht schon abgebrochen und dann halt eine BM2 gemacht.»

h



«Ich konnte direkt nach meiner KV-Lehre mit BM mein FH-Studium in sozialer Arbeit aufnehmen. Die **Berufserfahrung** im sozialen Bereich kann ich **jetzt parallel zum Studium** absolvieren, was genial ist. Ich bin froh, musste ich nicht erst noch ein ganzes Praktikumsjahr einlegen. So habe ich ein Jahr gewonnen und kann das Gelernte immer gleich mit der Praxis abgleichen – das bringt mich weiter.»

i



«Die BM gibt mir viele **Möglichkeiten** und öffnet Türen. Ich kann nach meinem Abschluss direkt in gewisse Hochschulstudiengänge eintreten. Z.T. gibt es Auflagen, aber diese kann ich nach Studienbeginn erarbeiten. Dies erlaubt mir einen nahtlosen Übergang, was perfekt ist!»

j



Herausgeber:innen und Autor:innen

Herausgeber:innen

- ▶ Jöhr Michael, Dr., Leiter Zertifikatsstudiengang Berufsmaturität EHB, Dozent
- ▶ Lauber Anina, Dozentin Zertifikatsstudiengang Berufsmaturität EHB, Lehrerin Projektmanagement und Deutsch EFZ und BM am BBZ CFP Biel-Bienne
- ▶ Meier Andrea, Dozentin Zertifikatsstudiengang Berufsmaturität EHB, Lehrerin Englisch EFZ und BM an der KBS EPC Freiburg-Fribourg
- ▶ Vonlanthen Martin, Dozent Zertifikatsstudiengang Berufsmaturität sowie Diplommstudiengänge Berufskunde und Allgemeinbildung EHB, Lehrer Naturwissenschaften sowie Technik und Umwelt BM an der Feusi Bern

Autor:innen

- ▶ Barabasch Antje, Prof. Dr.
- ▶ Bonoli Lorenzo, Prof. Dr., Studiengangleiter und Senior Researcher EHB
- ▶ Catillaz Manuela, Dozentin EHSM und Dozentin IS2 PHBern
- ▶ Di Pizzo Béatrice, Dr., Dozentin Berufspädagogik PHTG-EHB und Lehrerin BFGS Brugg
- ▶ Galetta Francesco, Dr., Dozent SUFFP
- ▶ Hadorn Corinne, Studiengangleiterin und Dozentin EHB
- ▶ Jöhr Michael, Dr., Studiengangleiter und Dozent EHB
- ▶ Kriesi Irene, Prof. Dr., Co-Leiterin Forschungsschwerpunkt und Leiterin Forschungsfeld EHB
- ▶ Lambert Jonas Kathrin, Leiterin zweisprachiger Unterricht EHB
- ▶ Lauber Anina, Dozentin EHB und Lehrerin BBZ CFP Biel-Bienne
- ▶ Meier Andrea, Dozentin EHB und Lehrerin KBS EPC Freiburg-Fribourg
- ▶ Piccini Chiara, Dr., Studiengangleiterin und Dozentin SUFFP
- ▶ Schveri Jürg, Prof. Dr., Co-Leiter Forschungsschwerpunkt und Leiter Forschungsfeld EHB
- ▶ Schmuki Daniel, Dr., Dozent EHB
- ▶ Vonlanthen Martin, Dozent EHB und Lehrer Feusi Bern

