

Review «Allgemeinbildung 2030 in der beruflichen Grundbildung»

**Bericht zuhanden des Staatssekretariats für Bildung Forschung
und Innovation (SBFI)**

Luzern, den 14. März 2021

I Autorinnen und Autoren

Interface

Ruth Feller, lic. phil. I (Projektleitung)

Milena Iselin, MA (Projektmitarbeit)

INTERFACE Politikstudien
Forschung Beratung GmbH

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Luzern
Tel +41 (0)41 226 04 26

Place de l'Europe 7
CH-1003 Lausanne
Tel +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)

André Zbinden-Bühler

Prof. Dr. Ursula Scharnhorst

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Claudia Zimmermann

Prof. Dr. Doreen Holtsch

Prof. Dr. Maximilian Koch

Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr. Manfred Pfiffner

Prof. Dr. Claudio Caduff

I Auftraggeber (Co-Projektleitung)

Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation (SBFI) (Monika Zaugg-Jsler, Odile Fahmy)

Schweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (Daniel Preckel)

I Begleitgruppe

Georg Berger, Berufsbildungszentrum Olten

Rosa Butti, Centro professionale sociosanitario Lugano

Bertrand Chanez, Ecole professionnelle artisanale et industrielle Fribourg

René Constantin, Ecole professionnelle commerciale et artisanale Sion

Peter Elsasser, Holzbau Schweiz

Marco Frauchiger, Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil

Regula Gnosca, Divisione della formazione professionale Kanton Tessin

Simon Haueter, Schweizerischer Verband für Allgemeinbildenden Unterricht (SVABU)
Hans Jörg Höhener, Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich
Roland Hohl, Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung (IGKG) Schweiz und Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB)
Maximilian Koch, PH St. Gallen
Toni Messner, Berufliche Grundbildung, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
Manfred Pfiffner, PH Zürich
Katharina Prelicz-Huber, Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD) Schweiz
Antonio Punzi, Centro professionale tecnico del tessile CPT Lugano
Urs Sieber, OdASanté
André Zbinden, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)

| Zitiervorschlag

Feller et al. (2020): Review «Allgemeinbildung 2030» in der beruflichen Grundbildung, Luzern.

| Laufzeit

Dezember 2019 bis März 2021

| Projektreferenz

Projektnummer: 19-96

Zusammenfassung	5
1. Ausgangslage und Vorgehen	14
1.1 Ziel und Zweck des Auftrags	16
1.2 Gegenstand und Fragestellungen des Reviews	16
1.3 Methodisches Vorgehen	17
1.4 Struktur des Berichts	18
1.5 Dank	19
2. Zukunft der Allgemeinbildung	20
2.1 Morphologischer Kasten und Deskriptoren	21
2.2 Deskriptor 1: Steuerung auf Ebene Bund	22
2.3 Deskriptor 2: Qualitätssicherung (VMAB und RLP)	22
2.4 Deskriptor 3: Steuerung und Aufsicht auf Ebene Kantone	23
2.5 Deskriptor 4: Orientierung und Aufbau des RLP-ABU	23
2.6 Deskriptor 5: Strukturierung des ABU	24
2.7 Deskriptor 6: Inhaltliche Schwerpunkte des ABU	24
2.8 Deskriptor 7: Fremdsprache	24
2.9 Deskriptor 8: Qualifikationsbereich ABU	25
2.10 Ergebnisse des Workshops	25
3. Schlussfolgerungen	35
3.1 Steuerung auf Ebene Bund	36
3.2 Steuerung auf Ebene der Kantone	40
3.3 Stärkung und Unterstützung der Lehrpersonen	41
Anhang	43
A 1 Ergebnisse: Ist-Zustand	44
A 2 Ergebnisse: Soll-Zustand	74
A 3 Fragestellungen zum Ist-Zustand	103
A 4 Fragestellungen zum Soll-Zustand	104
A 5 Glossar	105
A 6 Interviewte Stakeholder	107
A 7 Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen	108
A 8 Workshop-Teilnehmer/-innen	108
A 9 Verzeichnis der im Review zitierten Literatur	111
A 10 Verzeichnis der für das Review gesichteten Literatur	118



Zusammenfassung

I Ausgangslage und Vorgehen

Das Projekt «Allgemeinbildung 2030» hat zum Ziel, die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung hinsichtlich der Erfordernisse der Zukunft zu prüfen, danach auszurichten und allenfalls anzupassen. Dieses Projekt ist Teil der Initiative «Berufsbildung 2030», die anstrebt, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu antizipieren und die Berufsbildung fit für die Zukunft zu machen. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) setzt gemeinsam mit den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und den Kantonen Massnahmen zu den priorisierten Stossrichtungen um und ist damit – zusammen mit den zuständigen Verbundpartnern/-innen – für die Umsetzung des Projekts «Allgemeinbildung 2030» zuständig. Damit der Zustand der Allgemeinbildung überprüft und die mögliche zukünftige Ausgestaltung der Allgemeinbildung entwickelt werden können, wurde dieses Review in Auftrag gegeben. Mittels einer umfassenden Literaturrecherche und -analyse mit Unterstützung von drei Partnerinstitutionen (Pädagogische Hochschule St. Gallen [PHSG], Pädagogische Hochschule Zürich [PHZH], Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung [EHB]), Gesprächen mit relevanten Stakeholdern sowie eines Workshops mit einem breiten Kreis von Akteuren wurden Antworten auf zentrale Fragestellungen der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung geliefert, Ideen für die zukünftige Entwicklung der Allgemeinbildung generiert und Hinweise auf einen allfälligen Revisionsbedarf zusammengetragen. Das Review beinhaltet keine direkten Empfehlungen zuhanden des Bundes. Es bietet aber eine Zusammenfassung zentraler Aussagen und Erkenntnisse aus dem Review und leitet erste Konsequenzen daraus ab. Dabei werden auch Gesichtspunkte herausgearbeitet, über die Uneinigkeit herrschen oder gegensätzliche Meinungen und/oder Ergebnisse vorhanden sind. Die Ergebnisse des Reviews sind ein Zusammenschluss aus sehr unterschiedlichen Quellen (wissenschaftliche Literatur, Gesetze, Reglemente, Verordnungen, politische Entscheidungen, Dokumente von Verwaltungen, Meinungen verschiedener Akteure usw.). Die Schlussfolgerungen nehmen eine erste Fokussierung dieser Quellen vor, um Stossrichtungen abzuleiten. Das Review hat nicht den Auftrag, die im Review aufgetauchten Widersprüche aufzulösen, sondern sie aufzuzeigen und zu dokumentieren. Die Empfehlungen zuhanden des Bundes werden auf Basis des Reviews vom SBFI in Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern entwickelt.

Nachfolgend werden die übergeordneten Fragestellungen des Reviews beantwortet:

Ist-Zustand

I Was hat sich beim heutigen allgemeinbildenden Unterricht (ABU) bewährt (z.B. Qualifikationsverfahren, Bildungsinhalte)?

Die grundlegende Aufgabe des ABU (Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit, der Integration des Individuums in die Gesellschaft) in Ergänzung zum Aufbau der Fähigkeiten zum Erlernen und Ausüben eines Berufs wird als stimmig erachtet und ist unbestritten.

Die Interviews mit verschiedenen Akteuren zeigen deutlich, dass im ABU die Handlungsorientierung gemeinsam mit der Themenorientierung als eine Stärke betrachtet werden kann.¹ Grundsätzlich knüpft der Unterricht an der Lebenswelt der Lernenden an und unterstützt die Gesellschaftsfähigkeit der Lernenden. Es gibt aber noch Optimierungspotenziale im Sinne der Umsetzung: Der allgemeinbildende Unterricht wird von den Lehrpersonen selbst noch zu stark als die Vermittlung von Fachwissen verstanden und könnte in der Umsetzung noch konsequenter handlungskompetenzorientierte Lernsettings nutzen.

Das Review zeigt, dass die Schullehrpläne (SLP) in Qualität und Fertigstellung sehr unterschiedlich sind und dadurch eine grosse Heterogenität in der Umsetzung des ABU festzustellen ist. Dies hat sowohl positive als auch negative Seiten. Die Heterogenität der Umsetzung wird insofern als Stärke betrachtet, weil dadurch der ABU jederzeit aktuell ist und innerhalb des Unterrichts flexibel auf aktuelle Entwicklungen und Trends eingegangen werden kann. Als Schwäche wird der geringe Stellenwert des ABU im Vergleich zum berufskundlichen Unterricht (BKU) festgestellt. Dies wird unter anderem an der nicht gleichwertigen Ausbildung der ABU-Lehrpersonen gegenüber Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II sowie des relativ geringen Anteils des Qualifikationsbereichs Allgemeinbildung an der Gesamtnote des Qualifikationsverfahrens (mindestens 20%) festgemacht.

Weiter wird im Review deutlich, dass der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» im Vergleich zum Lernbereich «Gesellschaft» zu kurz kommt. Im Rahmenlehrplan ist das Verhältnis der beiden Lernbereiche mit 1:1 angegeben. Die Bildungsziele sind somit als gleichwertig einzustufen. Tatsächlich wird im heutigen ABU – so schätzen es die Interviewpartner/-innen ein – der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» weniger berücksichtigt als der Lernbereich «Gesellschaft». Insbesondere wird bei der Beherrschung der jeweiligen Landessprache teilweise ein deutliches Defizit bei den Lernenden beobachtet, was die Bedeutung einer konsequenten Sprachförderung im ABU nahelegt. Dies gilt für alle Sprachregionen.

Schliesslich besteht im Qualifikationsverfahren (QV) eine grosse Vielfalt, das QV entspricht aber allgemein betrachtet der Verordnung über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB) und wird bei der Notenberechnung der Gesamtnote des Qualifikationsverfahrens überall ähnlich gewichtet (ABU-Schlussnote zählt mindestens 20% der Gesamt-Note). Allerdings wurde festgestellt, dass die Kompetenzorientierung im QV teilweise zu wenig umgesetzt wird. Es gibt verschiedene Ideen, wie das Qualifikationsverfahren optimiert werden könnte.

I Wie sind Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht zu beurteilen?

Im Bundesgesetz über die Berufsbildung sowie in deren Verordnung und in den Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung (VMAB) sind die Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht umfassend von Bund und Kantonen geregelt. Die Steuerung auf Ebene *Bund* wird als unzureichend eingestuft, da die grosse Heterogenität der Umsetzung des ABU in den Kantonen unbefriedigend ist. Die Mindestvorschriften und der Rahmenlehrplan werden zwar der zunehmenden Mobilität der Lernenden zwischen den Kantonen sowie der nationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse gerecht. Die unterschiedliche Umsetzung läuft der Erreichung dieser Ziele allerdings zuwider. Im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen (u.a. Reformen) wird deshalb mehr Steuerung auf Ebene des Bundes grundsätzlich als sinnvoll erachtet. Insbesondere sind die Mindestvorschriften

¹ Arbeitsdefinitionen zentraler Begriffe/Konzepte im Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts sind im Anhang A 5 aufgeführt.

und der Rahmenlehrplan als zu stark auf die 3-jährige Ausbildung fokussiert und vernachlässigen die 2- und 4-jährige Ausbildung sowie die Erwachsenen. Schliesslich wird bemängelt, dass keine regelmässige Prüfung der VMAB und des Rahmenlehrplans (RLP) implementiert ist. Zur Umsetzung des RLP sind Hilfestellungen zu schaffen. Zudem braucht es klarere Regelungen und die Festlegung von Minimalstandards. Schliesslich wird der Aufbau regionaler Gruppen zur Umsetzung des RLP begrüsst. Diese könnten auch eine Funktion in der Qualitätssicherung übernehmen.

Die unterschiedliche Umsetzung von Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht auf Ebene der *Kantone* zeigt sich darin, dass es Kantone gibt, die die SLP im Hinblick auf ihre Konformität zum RLP prüfen lassen, andere erarbeiten einen kantonalen Lehrplan, der für alle Schulen gilt. Auch die Verpflichtung einer externen Schulevaluation als Instrument der Qualitätssicherung wird unterschiedlich gehandhabt. Die grosse Heterogenität weist Stärken und Schwächen auf. Eine Stärke ist, dass dadurch den unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kantonen entsprochen werden kann (z.B. kleine Kantone mit nur einer Berufsfachschule). Eine Schwäche ist, dass dadurch der Eindruck entsteht, der ABU sei nicht in allen Kantonen gleich und die Abschlüsse dadurch unterschiedlich. Dies schwächt den Stellenwert der Allgemeinbildung in der Grundbildung. Somit braucht es eine stärkere Begleitung der Umsetzung in den Kantonen. Dazu ist es sinnvoll, dass sich die Kantone untereinander mehr koordinieren und auch eine stärkere Koordination und Kooperation zwischen den Berufsfachschulen implementiert und eingefordert wird.

I Wie kann die Verbindlichkeit der Umsetzung verbessert werden?

Eine verbindlichere Umsetzung wird erstens durch eine konsequenterere Handlungsorientierung sowie einer Differenzierung des RLP im Hinblick auf die verschiedenen Ausbildungsniveaus (Aufteilung 2-/3-/4-jährige Grundbildung, Erwachsene) erreicht. Dies betrifft beispielsweise das QV, bei dem verbindlichere Vorgaben über alle Kantone hinweg gewünscht werden. Zweitens ist bei der Steuerung durch die Kantone anzusetzen, indem eine einheitlichere Umsetzung (Inhalte, pädagogisches Konzept) anvisiert wird. Drittens gilt es, die Lehrpersonen besser zu unterstützen. Sei dies mittels der Arbeit an ihrem Professionsverständnis, einer ABU-Fachdidaktik oder von fachlichen Instrumenten. Viertens wird ein (mehr oder weniger) institutionalisierter Austausch als gewinnbringend auf Ebene der Kantone oder auch auf Ebene der Schulen eingestuft. Bei den Schulen kann dies beispielsweise mit Fachschaftsverantwortlichen ABU oder einer gemischten Zusammensetzung der Schulleitungen mit Vertretenden, unter anderem auch aus dem Bereich ABU, erreicht werden.

Soll-Zustand

I Welche Auswirkungen haben Megatrends auf die Allgemeinbildung der Zukunft?

Aus der Literatur werden zentrale Megatrends abgeleitet, die einen Einfluss auf die Arbeitswelt und somit auf die Berufsbildung haben werden (Globalisierung, Konnektivität und Robotik, Wissenskultur, Mobilität und Flexibilität, Individualisierung, Sicherheit). Es wird deutlich, dass eine breite Allgemeinbildung notwendig ist, die nicht spezifisch auf einen Megatrend oder mehrere Megatrends fokussieren soll; es sollen Kompetenzen gefördert werden, die es den Lernenden erlauben, auf verschiedene Megatrends reagieren zu können. Dabei handelt es sich weniger um Fachwissen, sondern um domänenübergreifende Kompetenzen wie Kollaboration, Kommunikation, digitale Kompetenz, Problemlöseverhalten, kritisches Denken, Kreativität. Um diese Kompetenzen vermitteln zu können, braucht es gemäss der Literatur domänenspezifische Kompetenzförderung und gemäss den Interviews eine Methodenvielfalt; im Sinne einer Kombination von digitalem und analogem Unterricht, eine stärkere selbstbestimmte und projektorientierte Arbeitsweise in kleinen Gruppen, die allenfalls auch berufsübergreifend organisiert werden. Zudem wird

der Aufbau von transversalen Kompetenzen in Verbindung mit kontextspezifischen Kompetenzen als zielführend betrachtet. Dabei ist dem explizit angeregten Transfer auf weitere Kontexte eine grosse Bedeutung beizumessen.

I Wie kann die Erreichung der Ziele des ABU gemäss Verordnung des SBFJ über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB) zukünftig sichergestellt werden?

Es ist zentral, dass die erforderlichen Kompetenzen der Lernenden am Ende der Grundbildung klarer definiert werden. Zudem sind Optimierungen hinsichtlich einer stärkeren Lernprozessorientierung (Erwerb von Kompetenzen) anstelle einer Lernproduktorientierung angezeigt.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des ABU liegen in Zukunft stärker im Lernbereich «Sprache und Kommunikation», so dass das Gleichgewicht wiederhergestellt werden kann. Bislang werden mehr Lektionen für die Behandlung gesellschaftlicher Themen (Aspekte) auf Kosten der Vermittlung der Sprache und Kommunikation eingesetzt. Dies liegt an der mangelhaften Orientierung des RLP und am Professionsverständnis der Lehrpersonen, die sich weniger als Sprachlehrpersonen verstehen. Zudem könnte mit einer konsequenten Handlungskompetenzorientierung dieses Ungleichgewicht behoben werden. Schliesslich sollen transversale Kompetenzen erworben werden, die den Lernenden den Umgang mit Megatrends ermöglichen.

Die Fremdsprache ist ein wichtiges Instrument für starke Lernende und garantiert die Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen. Gleichzeitig haben Fremdsprachenkenntnisse je nach Berufsfeld einen unterschiedlichen Stellenwert. Deshalb braucht es berufsfeldspezifische Lösungen, die das gesamte Leistungsspektrum und somit auch Lektionen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) umfassen und eine entsprechende Ausrichtung des Fremdsprachenangebots. Der bilinguale Unterricht sollte ein freiwilliges Angebot für die Grundbildungen bleiben, trotzdem ist er zu fördern. Auf jeden Fall darf das Fremdsprachenangebot nicht zulasten der Lektionen in der jeweiligen Erstsprache geschaffen werden.

Das Review zeigt, dass eine engere Verbindung, Abstimmung oder auch Vernetzung der Allgemeinbildung und der Berufskunde zur Zielerreichung in der beruflichen Grundbildung wünschenswert sind und von einigen Akteuren auch gewünscht wird. Auch eine grössere Verpflichtung für den Austausch und eine verstärkte Kooperation und Koordination werden von den verschiedenen Akteuren begrüsst und als zukunftsweisend eingestuft. Der allenfalls überarbeitete RLP-ABU muss diese Verknüpfung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung ermöglichen sowie Anregungen zu deren Umsetzung liefern.

I Wie ist die Einbettung des ABU in vertikaler (Lehrplan 21, weiterführende Bildungsstufen) und horizontaler Abgrenzung (Fach- und Berufsmaturität) respektive Ergänzung umzusetzen? Welche Inhalte sind relevant?

Das Review zeigt, dass es bei der vertikalen und horizontalen Einbettung erst in zweiter Linie um Inhalte geht. Vielmehr steht die Kompetenzorientierung im Vordergrund. Dabei wird die Kompetenzorientierung idealerweise auf allen Ebenen der Allgemeinbildung umgesetzt und ist gleichzeitig anschlussfähig an den Lehrplan der Volksschule sowie die weiterführenden Ausbildungen. Die Entwicklungen an der Volksschule hinsichtlich kompetenzorientierter Lehrpläne werden als positiv für die Berufsbildung beurteilt. Dies ermöglicht für Betriebe eine genauere Einschätzung der Bewerbungsdossiers und auch ABU-Lehrpersonen haben damit genauere Angaben über die Kompetenzen der Lernenden.

Das zeitliche Gewicht der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung unterscheidet sich stark von jenem in der Berufsmaturität oder verglichen mit dem Gymnasium. In der Literatur wird klar, dass auch eine Erweiterung der Allgemeinbildung keinen wesentlichen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Bildungstracks bringen würde. Trotzdem wird die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung im Hinblick auf die Anschlussmöglichkeiten als zentral erachtet, beispielsweise für die höheren Anforderungen bei Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen, die per se keine Berufsmaturität bedingen.

Im Hinblick auf weiterführende Bildungsstufen ist festzustellen, dass es generell einen Trend zur Höherqualifizierung gibt, was bedingt, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung für alle Lernenden notwendig sein werden. Daraus ergibt sich ein Bedarf einer breiten Allgemeinbildung. In Bezug auf die beruflichen Grundbildungen wird zudem darauf verwiesen, dass deshalb dem Erwerb solider Grundkompetenzen (Kulturtechniken im weiteren Sinne inkl. DaZ) genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

I Wie soll die Allgemeinbildung zukünftig in der beruflichen Grundbildung umgesetzt werden (Umfang, pädagogische Orientierung, Organisationsformen)?

Das Review macht deutlich, dass eine noch konsequentere Handlungskompetenzorientierung und die bestehende Themenorientierung von allen Interviewten auch in Zukunft als die idealen pädagogischen Leitprinzipien für die Orientierung der Allgemeinbildung gesehen werden. Eine Herausforderung wird sein, wie diese Kompetenzen definiert werden sollen. Wichtig dabei ist, dass sich die Handlungskompetenzorientierung nicht nur auf den Lehrplan bezieht, sondern dass auch die Verfahren im Qualifikationsbereich Allgemeinbildung danach ausgerichtet werden.

Bei der zukünftigen Vermittlung wird *Methodenvielfalt* im Sinne einer Kombination von digitalem und analogem Unterricht als sinnvoll beurteilt. Die Möglichkeiten der Digitalisierung werden dabei als Ergänzung zum Präsenzunterricht verstanden. Es soll vermehrt selbstbestimmt und projektorientiert in kleinen Gruppen gearbeitet werden, allenfalls sogar berufsübergreifend. Auch die durch das SBFI in Auftrag gegebene Studie zur Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung (SBFI 2018) weist darauf hin, dass zukünftig ein offenes digitales Lern-Ökosystem in einem rechtlich geschützten digitalen Datenraum aufgebaut werden sollte. Damit wird dann das Ziel verfolgt, für die Lernenden personalisierte, intelligente Lernumgebungen zu schaffen. Als Zwischenschritt werden flexible Netzwerkstrukturen und Blended-Learning-Szenarien im Rahmen einer abgestimmten Lernortkooperation zielführend sein.

Das Review zeigt weiter, dass die Allgemeinbildung auch in Zukunft als *eigener Unterrichtsbereich* unterrichtet werden soll. Eine Kooperation und Koordination der Unterrichtsbereiche ABU und BKU ist wichtig für die Förderung von transversalen Kompetenzen. Dies kann mittels gleicher Lern- und Förderinstrumenten sichergestellt und soll auch im RLP-ABU explizit gefordert werden.

Weiter werden die bestehenden *Lernbereiche und Ziele* der Allgemeinbildung nicht infrage gestellt. Die Komplexität ist zu reduzieren und die Konkretisierung/Operationalisierung zu verbessern. Zudem wird gefordert, dass das vorgegebene Verhältnis zwischen den Lernbereichen «Sprache und Kommunikation» sowie «Gesellschaft» wiederhergestellt werden muss. Sprache und Kommunikation sind zentral in der Allgemeinbildung. Eine Fokussierung auf die jeweilige Landessprache ist zwingend. Zudem ist das Verhältnis zwischen allgemeinbildenden Aspekten (gem. RLP-ABU) und der Förderung von Grundkompetenzen im Rahmen des ABU unklar und sollte geklärt werden.

Hinsichtlich der *Fremdsprache* zeigt sich, dass ein flächendeckendes Fremdsprachenobligatorium innerhalb des ABU weder als erforderlich noch als durchsetzbar erachtet wird. Insbesondere auch deshalb, weil eine Erhöhung der Lektionenzahl des allgemeinbildenden Unterrichts von allen Akteuren als nicht opportun beurteilt wird. Die Interviewpartner/-innen betonen, dass die 120 Lektionen pro Lehrjahr ein Minimum darstellen und keine zusätzlichen Inhalte erlauben. Es sollen verschiedene Möglichkeiten (bilingualer Unterricht, mehrsprachige Berufsmaturität, Sprachkurse/-austausche) umgesetzt werden. Dabei ist gemäss Einschätzung einzelner Akteure insbesondere das Konzept des Content and Language integrated Learning (CLIL) erfolgsversprechend. Es bietet eine kohärente didaktische Grundlage für den bilingualen Unterricht.

Das Verfahren im *Qualifikationsbereich ABU* wird als nicht mehr zeitgemäss beurteilt. Die Bedeutung des QV für die Umsetzung des RLP ist zu berücksichtigen. Eine Anpassung und Diversifizierung der Prüfungsformen werden bevorzugt. Eine Kompetenzorientierung ist auch hier angezeigt. Zentral ist, dass eine Kohärenz vom Unterricht über die Prüfungen bis zum Qualifikationsverfahren erreicht wird. Änderungen an den Schlussprüfungen bedingen auch Änderungen im Prüfungswesen während der Ausbildung (v.a. Kompetenzorientierung, aber auch Notengebung). Allerdings muss auch bei einer Diversifizierung der Prüfungsformen die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet bleiben.

Synthese

I Welche Bereiche des aktuellen ABU erfüllen bereits den Soll-Zustand?

Hinsichtlich der *Orientierung und des Aufbaus des RLP-ABU* beinhaltet dieser bereits die grundlegende Ausrichtung der Themen- und Handlungsorientierung. Es gilt einzig, die Handlungskompetenzorientierung noch besser sichtbar zu machen und deren Umsetzung in den Schulen und bei den Lehrpersonen besser zu unterstützen. Auch in Bezug auf die *Strukturierung des ABU* sind die Grundlagen im Wesentlichen bereits vorhanden. So wird heute der ABU in einem eigenständigen Unterrichtsbereich unterrichtet, was auch für die Zukunft vorgeschlagen wird. Gleichzeitig wird der eingeschlagene Weg des Abgleichs der Inhalte der nationalen Lehrpläne der Berufsfelder mit einer (teil-)integrierten Vermittlung mit dem RLP-ABU als möglicher Weg da eingestuft, wo eine grosse Überlappung der Kompetenzen des BKU und der Kompetenzen des ABU vorhanden ist. Allerdings ist die Umsetzung von Art. 19 Abs. 2 der Berufsbildungsverordnung (BBV) auf übergeordneter Ebene verbindlicher zu regeln. Auf Ebene des RLP-ABU wird eine engere Koordination und Kooperation zwischen ABU und BKU gefordert. Es soll eine grössere Verbindlichkeit für den Austausch erwirkt und gute Beispiele dazu verbreitet werden. In Bezug auf die *Fremdsprache* zeigt das Review, dass der Soll-Zustand einer berufsfeldspezifischen Lösung bereits vorhanden ist. Dazu ist eine Analyse notwendig, um zu bestimmen, für welches Berufsfeld welche Form der Vermittlung einer Fremdsprache adäquat ist. Es wurde deutlich, dass Fremdsprachen wichtig sind, die Angebote jedoch nicht zulasten der Lektionen in der jeweiligen Landessprache geschaffen werden dürfen. Schliesslich ist der bilinguale Unterricht zu fördern.

I Welche Fragen oder Herausforderungen sind offengeblieben (z.B. keine wissenschaftliche Fundierung, nur normative Entscheidung) und sind vor einer Revision zu klären?

Im Hinblick auf die Ist-Analyse zeigt das Review, dass sich die Fragestellungen auf Ebene der Kantone nur ansatzweise aus der Literatur beantworten lassen. Auch für die Fragen auf Ebene der Schulen, des Unterrichts und der Lernenden gibt es aus der Literatur nur wenige Hinweise. Theoretische Grundlagen fehlen weitgehend und es mangelt an aktuellen Studien sowie empirischen Befunden. Fragen zur Didaktik werden fast ausschliesslich aus allgemeindidaktischer Perspektive beantwortet. Theoretische und empirische Belege

zum ABU in allen Sprachregionen und insbesondere zur Fachdidaktik ABU fehlen praktisch komplett. Es besteht also Handlungsbedarf bei der Forschung zum Thema ABU und vor allem zur Fachdidaktik. So ergeben sich vielfältige Erkenntnisinteressen, zum Beispiel zum Verfahren im Qualifikationsbereich in der Berufsbildung, zu Unterschieden hinsichtlich der Kompetenzen und dem Unterricht in den verschiedenen Grundbildungen, zum Mehrwert eines berufsfeldspezifischen ABU, zu den geforderten Kompetenzen, zur Wirkung von spezifischen Lern- und Förderinstrumenten, zur Qualität des ABU.

Das Soll der Allgemeinbildung ist auf verschiedenen Ebenen vor allem normativ festzulegen und es zeigen sich nur wenige brauchbare Ergebnisse der Literaturanalyse, da eine theoretische Auseinandersetzung weitgehend fehlt. So werden insbesondere drei Gesichtspunkte für eine vertiefte Untersuchung vorgeschlagen: zusätzliche Möglichkeiten der Steuerung des ABU auf kantonaler Ebene; Inhalte (Lerngebiete und Bildungsziele) der Allgemeinbildung der Zukunft; Rahmenbedingungen für eine allfällige Aufnahme einer 2. Landessprache/Fremdsprache in die Allgemeinbildung und ideale Form der Vermittlung dieser Fremdsprache.

Vor dem Hintergrund, dass die Hinweise für die Zukunft der Allgemeinbildung vor allem die konzisere und verbindlichere Umsetzung betreffen, ist anzunehmen, dass vor der Revision keine umfassenderen Abklärungen notwendig sind.

I Welche Folgerungen sind für die Steuerung des ABU vonseiten des Bundes abzuleiten? Hinsichtlich der zukünftigen Steuerung, Qualitätssicherung und Aufsicht zeigt sich, dass die Mindestvorschriften und der Rahmenlehrplan verschiedene Bereiche verbindlicher regeln müssen. Insbesondere ist eine Kompatibilität für unterschiedliche Zielgruppen (u.a. unterschiedliche Dauer der Grundbildungen) zu garantieren. Dabei ist nicht nur das unterschiedliche Ausbildungsniveau, sondern sind auch die verschiedenen Kompetenzen zu berücksichtigen. Zudem ist der Fokus des Rahmenlehrplans auf die Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen und weniger auf die Vorgabe von zu behandelnden Aspekten respektive Betrachtungsweisen zu legen, die Mittel zum Zweck sind. Die beschriebenen Kompetenzen müssen sich ebenfalls nahtlos an jene der Volksschule anfügen und auf jene der Tertiärstufe vorbereiten. Dabei könnte der RLP-ABU ausführlicher fundiert (Theoriebezüge und Bezüge zu solchen umfassenden bildungspolitischen Rahmenvorstellungen) werden. Das könnte helfen, die pädagogisch-didaktischen Leitprinzipien und die curricularen Vorstellungen besser einzuordnen und zu begründen. Zudem ist es den Akteuren ein Anliegen, eine klarere Regelung und Festlegung bestimmter Minimalstandards durch den Bund (z.B. in Bezug auf das Qualifikationsverfahren) vorzufinden. Darüber hinaus sind die globalen Trends und den Umgang mit diesen expliziter zu formulieren. Schliesslich muss die Überprüfung von VMAB und RLP neu geregelt werden. Es wird eine regelmässige Prüfung des RLP-ABU, wie bei den Bildungsverordnungen, als sinnvoll erachtet.

Darüber hinaus wird auf nationaler Ebene ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Gremium, wie es die VMAB vorsieht, als ideal zur Qualitätssicherung beurteilt. Allerdings muss die Aufgabe dieser sogenannten ABU-Kommission präzisiert werden.

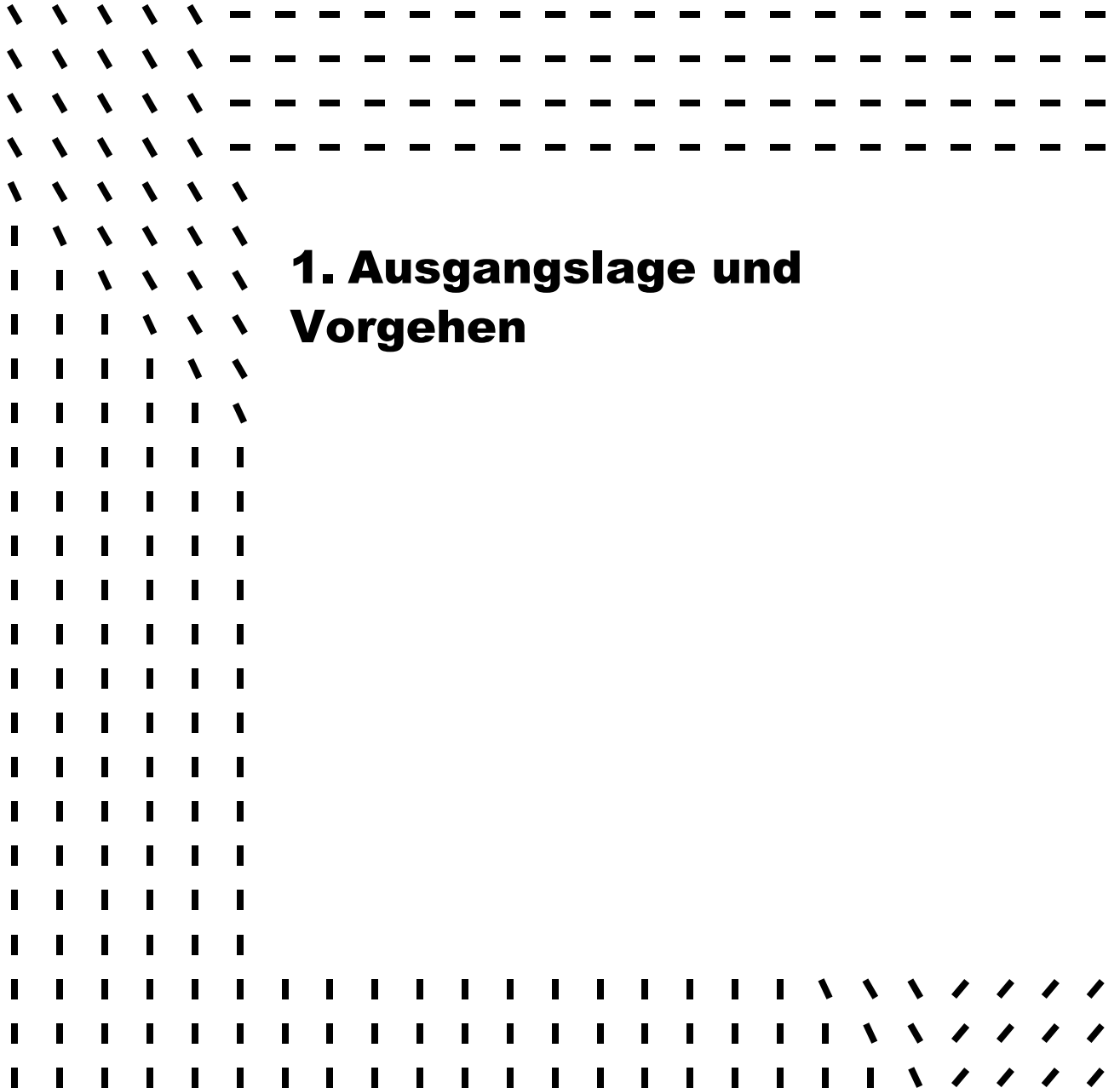
Auf übergeordneter Ebene wird von den Vertretenden der OdA Arbeitgeber in der Begleitgruppe gefordert, dass im Rahmen der Qualitätssicherung des Bundes die Umsetzung von Art. 19 Abs. 2 BBV verbindlich geregelt wird. Dabei sei auf Erfahrungen bei den Kaufleuten und im Detailhandel mit einer integrierten Vermittlung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung zurückzugreifen. Mit den berufsspezifischen nationalen Lehrplänen zur Allgemeinbildung (als nachgelagerte Instrumente zu den jeweiligen Bildungsplänen) wird sichergestellt, dass die integrierte Vermittlung von allgemeiner und

berufskundlicher schulischer Bildung einheitlich umgesetzt und die Ziele des ABU erreicht werden.

I Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Kantone und allenfalls weitere Umsetzungsakteure?

Die unterschiedliche Steuerung und Aufsicht auf Ebene der Kantone ist eine Schwierigkeit, die von allen Akteuren erkannt wurde. Eine verbindlichere Steuerung auf *kantonal* Ebene wird gewünscht. Ziel ist es, eine stärkere Harmonisierung in der Umsetzung und in den Abschlüssen zu erreichen. Dies bedeutet, dass von den entsprechenden Akteuren mehr Verantwortung im gesamten Prozess übernommen werden muss. Im Hinblick auf eine Revision ist es deshalb angezeigt, ein System der Qualitätssicherung auf Ebene Kantone zu prüfen. Dazu zählt auch die Entwicklung von Instrumenten und Handreichungen für eine kohärentere Umsetzung des RLP auf Ebene der Berufsfachschulen (z.B. Umsetzung von Kompetenzorientierung). Weiter ist der Austausch unter den Kantonen sowie die Koordination und Kooperation zwischen den Berufsfachschulen zu fördern. Beide Massnahmen tragen wesentlich zur Qualität der Umsetzung des RLP bei. Zusätzlich ist zur Unterstützung einer konsequenten Kompetenzorientierung eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Berufskunde und Allgemeinbildung zwingend. Diese Zusammenarbeit auf Ebene der Berufsfachschulen ist durch die Kantone mittels Schulunterstützung und Schulentwicklung anzugehen und voranzutreiben.

Gerade im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrpersonen in der Umsetzung der Allgemeinbildung sind die *Ausbildungsorganisationen* gefragt. Das Professionsverständnis der Lehrpersonen ist ein zentraler Hebel, um die Qualität der Allgemeinbildung der Zukunft zu sichern und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Lehrpersonen der Allgemeinbildung zu wenig definiert. Damit die Lehrpersonen die Kompetenzen der Lernenden professionell unterstützen können, ist der Unterrichtsqualifikation sowie der entsprechenden Didaktik und insbesondere der Sprachdidaktik ein grösserer Stellenwert einzuräumen. Dies nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Weiterbildung, die in der Verantwortung der Berufsfachschulen respektive der Kantone liegt und von den Ausbildungsinstitutionen inhaltlich unterstützt wird. Weiter sind die Anforderungen hinsichtlich Aus- und Weiterbildung im RLP der Berufsbildungsverantwortlichen zu überprüfen. Zudem sollte die Fähigkeit zum kompetenzorientierten Unterrichten gefördert werden. Schliesslich ist zu prüfen, ob durch eine Ausbildung auf Masterstufe die Unterrichtsqualifikation der Lehrpersonen gestärkt würde und ein Mehrwert gegenüber einer gleichwertigen Ausbildung eines Teils ihrer Kollegen/-innen anderer Ausbildungen in der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II erreicht werden könnte.



Der Erlass der Verordnung über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB)² und des Rahmenlehrplans³ erfolgte 2006. In den Mindestvorschriften werden die Ziele des Allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) definiert: Der ABU vermittelt demnach grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen. Er bezweckt insbesondere:

- die Entwicklung der Persönlichkeit;
- die Integration des Individuums in die Gesellschaft;
- die Förderung von Fähigkeiten zum Erlernen und Ausüben eines Berufs;
- die Förderung von wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Lernenden dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen;
- die Verwirklichung der Chancengleichheit für Lernende beider Geschlechter, für Lernende mit unterschiedlichen Bildungsbiografien oder unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen.

Diese Zielsetzungen haben grundsätzlich auch heute noch Gültigkeit. Es gilt aber, die Allgemeinbildung unter Einbezug verschiedener Megatrends (wie z.B. der Digitalisierung, dem demografischen Wandel, der Internationalisierung und Flexibilisierung in den Arbeitsbeziehungen sowie der steigenden Mobilität) im Hinblick auf die Erfordernisse der Zukunft zu prüfen und danach auszurichten sowie allenfalls anzupassen. Zu diesem Zweck wurde das Projekt «Allgemeinbildung 2030» ins Leben gerufen. Das Projekt ist Teil der Initiative «Berufsbildung 2030», die anstrebt, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu antizipieren und die Berufsbildung fit für die Zukunft zu machen. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) setzt gemeinsam mit den Organisationen der Arbeitswelt (OaA) und den Kantonen Massnahmen zu den priorisierten Stossrichtungen um und ist damit – zusammen mit den zuständigen Verbundpartnern/-innen – für die Umsetzung des Projekts zuständig. Damit der Zustand der Allgemeinbildung überprüft und die mögliche zukünftige Ausgestaltung der Allgemeinbildung entwickelt werden können, wurde dieses Review in Auftrag gegeben. Das Projekt «Allgemeinbildung 2030» gliedert sich in vier Phasen. Das Review ist Teil von Phase II: Analyse und Empfehlungen.

² Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung VMAB SR 412.101.241. Verfügbar online unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061526/index.html>. Zugriff am 23.12.2019.

³ Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung RLP-ABU, SBFI (BBT), April 2006. Verfügbar online unter <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung.html>. Zugriff am 23.12.2019.

Der Auftrag erfolgte in enger Zusammenarbeit von Interface, dem SBFI und drei Partnerinstitutionen (Pädagogische Hochschule St. Gallen [PHSG], Pädagogische Hochschule Zürich [PHZH], Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung [EHB]). Diese zeichnen für die Literaturrecherche und -analyse verantwortlich. Weiter waren sie in der Begleitgruppe vertreten und standen für Interviews zur Verfügung.

Nachfolgend werden die Ziele des Reviews (Abschnitt 1.1), der Untersuchungsgegenstand und die Fragestellungen (Abschnitt 1.2) sowie das methodische Vorgehen (Abschnitt 1.3) beschrieben.

1.1 Ziel und Zweck des Auftrags

Mit dem Review wurden vier Hauptziele verfolgt:

1. Erstens soll das Review Antworten auf zentrale Fragestellungen der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung liefern.
2. Zweitens soll eine Vision für den Soll-Zustand der Allgemeinbildung erarbeitet werden.
3. Davon abgeleitet gilt es drittens, Ideen für die zukünftige Entwicklung der Allgemeinbildung zu beschreiben.
4. Viertens soll geklärt werden, ob und inwiefern das bestehende ABU-Angebot angepasst werden soll. Es sollen Hinweise auf allfälligen Revisionsbedarf gewonnen und auf entsprechende Revisionsempfehlungen zuhanden des Bundes formuliert werden.

Das Review bildet die Basis für die weitere Konkretisierung von Zukunftsszenarien und zeigt auf, bei welchen Themen Bedarf für vertiefende Studien in Phase II des Projekts «Allgemeinbildung 2030» besteht.

1.2 Gegenstand und Fragestellungen des Reviews

Gegenstände des Reviews sind einerseits der Ist-Zustand des Allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) und andererseits der Soll-Zustand der Allgemeinbildung. Zu diesen beiden Gegenständen werden die aufgeworfenen Fragestellungen bearbeitet. Aus den Ergebnissen werden Überlegungen zur Zukunft der Allgemeinbildung abgeleitet. Das Review beinhaltet keine direkten Empfehlungen zuhanden des Bundes. Es bietet aber eine Zusammenfassung zentraler Aussagen und Erkenntnisse aus dem Review und leitet erste Konsequenzen daraus ab. Die Empfehlungen zuhanden des Bundes werden auf Basis des Reviews vom SBFI in Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern entwickelt. Den Rahmen des Reviews bildet die Verordnung über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung, welche die Allgemeinbildung für alle beruflichen Grundbildungen regelt.

Die Fragestellungen wurden ausgehend von den Ausschreibungsunterlagen und in der Diskussion mit der Begleitgruppe sowie den Partnerinstitutionen konkretisiert. Zudem wurden sie verschiedenen Ebenen zugeordnet:

- Nationale Ebene
- Kantonale Ebene
- Schulebene
- Ebene Unterricht
- Ebene Lernende

Die übergeordneten Fragen lassen sich wie folgt formulieren:

I Ist-Zustand

- Was hat sich beim heutigen ABU bewährt (z.B. Qualifikationsverfahren, Bildungsinhalte)?
- Wie sind Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht zu beurteilen?
- Wie kann die Verbindlichkeit der Umsetzung verbessert werden?

I Soll-Zustand

- Welche Auswirkungen haben Megatrends auf die Allgemeinbildung der Zukunft?
- Wie kann die Erreichung der Ziele des ABU gemäss Verordnung des SBFI über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB) zukünftig sichergestellt werden?
- Wie ist die Einbettung des ABU in vertikaler (Lehrplan 21, weiterführende Bildungsstufen) und horizontaler Abgrenzung (Fach- und Berufsmaturität) respektive Ergänzung umzusetzen? Welche Inhalte sind relevant?
- Wie soll die Allgemeinbildung zukünftig in der beruflichen Grundbildung umgesetzt werden (Umfang, pädagogische Orientierung, Organisationsformen)?

I Synthese

- Welche Bereiche des aktuellen ABU erfüllen bereits den Soll-Zustand?
- Welche Fragen oder Herausforderungen sind offengeblieben (z.B. keine wissenschaftliche Fundierung, nur normative Entscheidung) und sind vor einer Revision zu klären?
- Welche Folgerungen sind für die Steuerung des ABU vonseiten des Bundes abzuleiten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Kantone und allenfalls weitere Umsetzungsakteure?

Die detaillierten Fragestellungen finden sich in den Anhängen DA 2 und DA 3.

1.3 Methodisches Vorgehen

Zur Durchführung des Reviews wurden folgende – ausschliesslich qualitative – methodischen Zugänge gewählt.

I Literaturrecherchen und -analysen

Im ersten Schritt wurden von den Partnerinstitutionen umfangreiche Recherchen und Literaturanalysen durchgeführt. Ziel dieser Recherchen und Analysen war es einerseits, eine Übersicht über bestehende Literatur zum Ist-Zustand des ABU und dem Soll-Zustand der Allgemeinbildung zu erhalten und andererseits Erkenntnisse aus der Literatur zu Auswirkungen von bestimmten Megatrends auf die Allgemeinbildung in Erfahrung zu bringen. Ausgangspunkt der Literaturrecherche bildeten vom SBFI aufgeführte Quellen. Diese wurden um relevante nationale und internationale Fachliteratur (v.a. im deutschsprachigen Raum) ergänzt. Ausgehend von der Literaturrecherche und -analyse identifizierten die Partnerinstitutionen zudem Themen, zu denen vertiefende Studien ins Auge gefasst werden sollten. Die Partnerinstitutionen verantworten in diesem Bericht die Zusammenfassung der Ergebnisse der Literaturanalyse zu den einzelnen Fragestellungen sowie die Hinweise auf vertiefende Studien.

I (Gruppen-)Interviews mit Experten/-innen der involvierten Partnerinstitutionen

Ergänzend zu den Recherchen und Literaturanalysen wurden deren Ergebnisse mit Experten/-innen der involvierten Partnerinstitutionen besprochen. Dazu wurde je ein strukturiertes Gruppeninterview je Partnerinstitution durchgeführt. In den Gruppeninterviews

wurden die Ergebnisse der Literaturrecherchen und -analysen besprochen sowie die Meinungen der Interviewpartner/-innen zum Untersuchungsgegenstand abgeholt. Die Namen der befragten Experten/-innen sind im Anhang DA 5 zu finden.

I Gespräche mit relevanten Stakeholdern

Weiter wurden telefonische Interviews mit Vertretenden von Berufsverbänden, des Schweizerischen Verbands für Allgemeinbildenden Unterricht (SVABU), mit Leitungspersonen von Berufsfachschulen und Vertretenden der Fach- und Berufsmaturität realisiert. Weitere wichtige Stakeholder stellen das SBFI und die Kantone dar. Auch sogenannte Querdenker, die zur Zukunft der (Berufs-)Bildung und Bildungstrends forschen, wurden interviewt.

Bei diesen Gesprächen ging es darum, den Ist-Zustand des ABU zu beurteilen sowie die Zukunft der Allgemeinbildung zu diskutieren. Ziel der Gespräche war es, konkrete Hinweise auf mögliches Verbesserungspotenzial, den Soll-Zustand sowie zentrale Fragestellungen zu erhalten, die es weiter zu vertiefen gilt. Bei den Interviews wurde auf eine ausgewogene Verteilung der Interviewpartner/-innen auf die verschiedenen Sprachregionen geachtet. Die Liste mit den interviewten Stakeholdern ist im Anhang DA 4 zu finden.

I Workshop

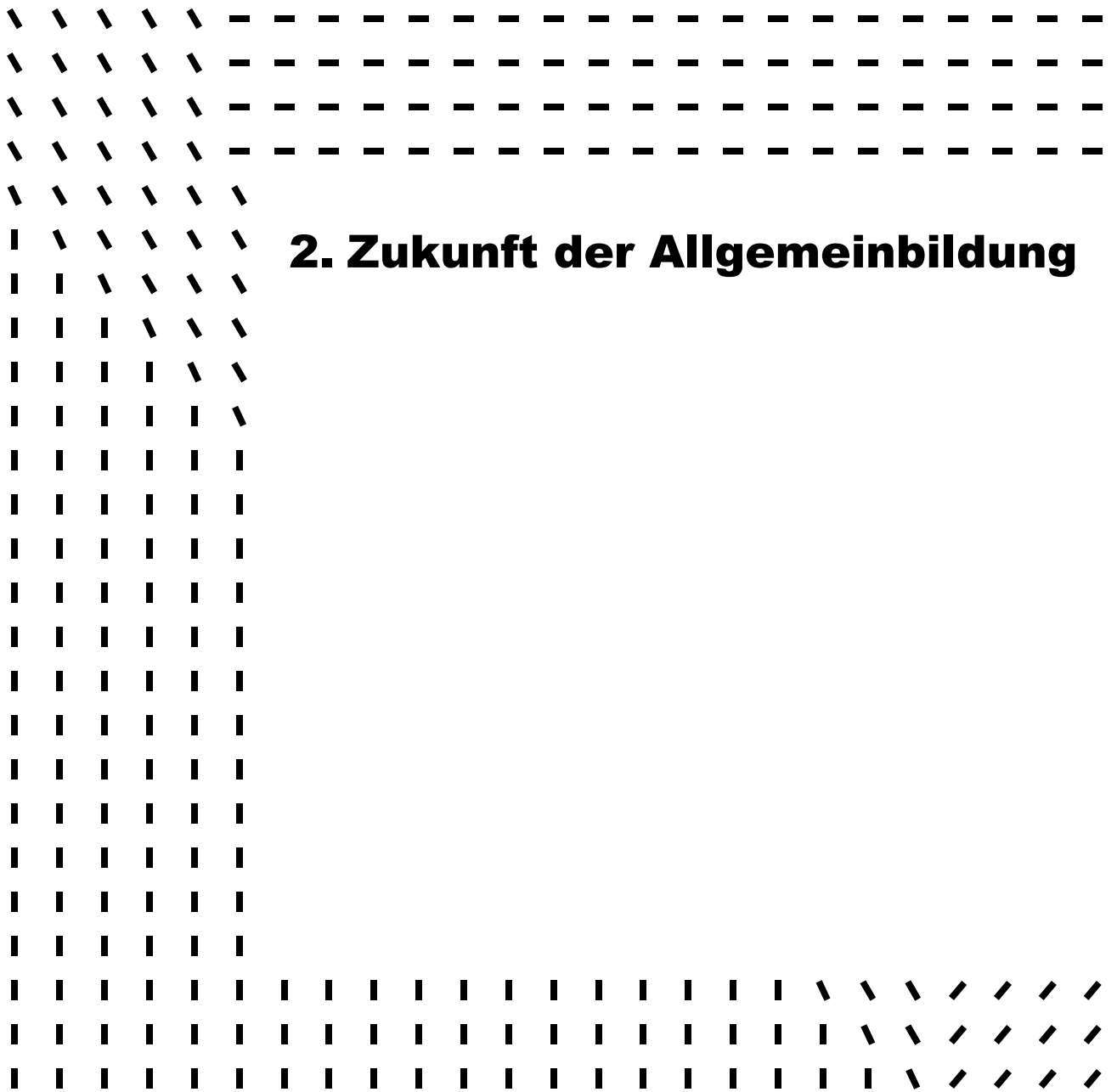
Zur Validierung der Ergebnisse der beschriebenen Erhebungen sowie zur Diskussion der Zukunft der Allgemeinbildung wurde ein Workshop mit den Mitgliedern der Begleitgruppe, Umsetzungsakteuren und Stakeholdern durchgeführt. Am Workshop nahmen 41 Personen teil. Ziel dieses Workshops war es, die auf Basis der Literaturanalyse und der Interviews entwickelten Ideen für eine zukünftige Allgemeinbildung zu besprechen und zu bewerten. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen wurden zusammenfassend protokolliert und finden sich in Kapitel 2 dieses Berichts. Die Teilnehmerliste des Workshops findet sich im Anhang DA 6.

1.4 Struktur des Berichts

Der Bericht ist wie folgt strukturiert: In Kapitel 2 werden basierend auf den Ergebnissen der Literaturrecherche und der Interviews die Überlegungen zur Zukunft der Allgemeinbildung anhand eines morphologischen Kastens dargelegt. Zudem wird in diesem Kapitel das Ergebnis des Workshops beschrieben. Der Bericht schliesst mit Kapitel 3 zu den Schlussfolgerungen. Im Anhang sind die Detailergebnisse zu finden. Die Ergebnisse zur Beurteilung des Ist-Zustands sind in Anhang A 1 dargelegt. Dazu finden sich insbesondere Ergebnisse aus der Literaturanalyse, da die meisten Fragestellungen zum Ist-Zustand auf dieser Basis beantwortet wurden. In Anhang A 2 sind die Detailergebnisse zu den Fragestellungen zum Soll-Zustand aufgeführt. Hierzu finden sich jeweils die Ergebnisse der Literaturanalyse sowie der Interviews mit den Stakeholdern und den Partnerinstitutionen. In den Anhängen A 3 bis A 10 sind schliesslich die Fragestellungen, die Arbeitsdefinitionen für zentrale Begriffe/Konzepte im Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts, die befragten Personen und Teilnehmenden des Workshops sowie das Literaturverzeichnis aufgeführt.

1.5 Dank

Zuerst möchten wir den drei Partnerinstitutionen für die Durchführung der Literaturrecherche und -analyse sowie das Erstellen von entsprechenden Zusammenfassungen danken. Sie haben massgeblich dazu beigetragen, dass eine ausgewogene und umfassende Datengrundlage für dieses Review zur Verfügung stand. Weiter gilt unser Dank allen Personen, die für Interviews zur Verfügung gestanden und/oder am Workshop teilgenommen haben. Sie haben wertvolle Hinweise zur Allgemeinbildung und zum allgemeinbildenden Unterricht der Zukunft gegeben. Schliesslich möchten wir uns bei der Co-Projektleitung bedanken, die eine zielführende Umsetzung dieses Reviews ermöglichte.



2. Zukunft der Allgemeinbildung

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Allgemeinbildung respektive der Allgemeinbildende Unterricht der Zukunft aussehen könnte. Grundlage für mögliche Zukunftsszenarien bildet ein morphologischer Kasten. Der morphologische Kasten ist ein Verfahren, mit welchem sich komplexe Untersuchungsgegenstände in ihre Bestandteile zerlegen lassen. Die Bestandteile können auf vielfältige Weise miteinander kombiniert werden. Auf dieser Basis können unterschiedliche Szenarien festgelegt und einander gegenübergestellt werden. Der morphologische Kasten beschreibt die strategischen Merkmale einer Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung sowie zentrale Merkmale der Umsetzung. Im Folgenden werden die relevanten Bestandteile auf drei Ebenen beschrieben. Es sind dies die Ebene der Steuerung und Qualitätssicherung (Ebene 1), die Ebene der strukturellen sowie methodisch-didaktischen Bestandteile (Ebene 2) sowie die Ebene der inhaltlichen Bestandteile (Ebene 3).

2.1 Morphologischer Kasten und Deskriptoren

Aufgrund der Literaturanalyse und der Gespräche mit den Stakeholdern sowie den Partnerinstitutionen wurde ein morphologischer Kasten entwickelt (vgl. Darstellung D 2.1). Wie einleitend erwähnt, besteht der morphologische Kasten aus unterschiedlichen Bestandteilen, die im Folgenden als Deskriptoren bezeichnet werden. Diese Deskriptoren können wiederum unterschiedliche Ausprägungen haben. Nachfolgend gehen wir auf die einzelnen Deskriptoren ein.

D 2.1: Morphologischer Kasten

Deskriptoren	Ausprägungen					
1. Steuerung auf Ebene Bund	Mindestvorschriften für alle Grundbildungen	Mindestvorschriften mit separaten Anforderungen (EBA, 3- und 4-jähriges EFZ)	Rahmenlehrplan für alle Grundbildungen	Separater Rahmenlehrplan für EBA, 3- und 4-jähriges EFZ	Steuerung und Qualitätssicherung	
2. Qualitätssicherung (VMAB und RLP)	Keine Überprüfung	Überprüfung durch den Bund nach Bedarf	Regelmässige Überprüfung alle xy Jahre durch den Bund			
3. Steuerung und Aufsicht auf Ebene Kantone	Prüfung der SLP	Kantonaler Lehrplan	Externe Schulevaluation	Austausch und Koordination unter den Schulen		Austausch und Koordination zwischen den Kantonen
4. Orientierung und Aufbau des RLP ABU	Themen- und Handlungsorientierung (bisher)	Spiralförmig	Aspekte/Themen	Handlungskompetenz-orientierung		Strukturelle, methodisch-didaktische Aspekte
5. Strukturierung des ABU	Vollständig integrierte Allgemeinbildung (branchenspezifisch)	Teilweise integrierte Allgemeinbildung mit branchenspezifischen Teilen	Eigenständiger Unterrichtsbereich unabhängig vom BKU			
6. Inhaltliche Schwerpunkte des ABU	Sprache und Kommunikation	Gesellschaft	Andere (z.B. Grundkompetenzen: Erstsprache, Mathematik, IT)			Inhaltliche Aspekte
	Reduktion der Themen	Berufsfeld-spezifisch	Regionenspezifisch	Integration von Megatrends		
7. Fremdsprache	Keine (berufsfeldspezifisch)	Innerhalb von ABU/auch DaZ (Ausweitung der Lektionen)	Bilingualer Unterricht im ABU	Ausserhalb von ABU (Freifach oder bilingualer BKU)		
8. Qualifikationsbereich ABU	Status Quo (wer lehrt, prüft)	Keine Schlussprüfung (nur Erfahrungsnote)	Keine Vertiefungsarbeit	Neue Formen		

Legende: ABU = Allgemeinbildender Unterricht; EBA = Eidg. Berufsattest; BKU = Berufskundlicher Unterricht; EFZ = Eidg. Fähigkeitszeugnis; DaZ = Deutsch als Zweitsprache; RLP = Rahmenlehrplan; SLP = Schullehrplan; VMAB = Verordnung über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung.

Quelle: Darstellung Interface.

2.2 Deskriptor 1: Steuerung auf Ebene Bund

Gestützt auf Art. 19 der Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung (BBV) erlässt der Bund Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung (VMAB) in den 2-, 3- und 4-jährigen Grundbildungen. Die Mindestvorschriften werden im eidgenössischen Rahmenlehrplan (RLP-ABU) oder, bei besonderen Bedürfnissen, in den Bildungsverordnungen konkretisiert. Eine weitere Möglichkeit ist, durch verstärkte Vorgaben auch zu den Inhalten, der Umsetzung und des Qualifikationsverfahrens eine einheitlichere Umsetzung des ABU zu fördern. Es wird diskutiert, ob die Mindestvorschriften und der Rahmenlehrplan für den ABU weiterhin für alle beruflichen Grundbildungen mit den gleichen Anforderungen erlassen werden sollen, oder ob eine Anpassung der Anforderungen für die verschiedenen Abschlüsse (EBA, 3- und 4-jähriges EFZ) respektive unterschiedliche Rahmenlehrpläne für die unterschiedlichen Abschlüsse gelten sollen.

I Aktuelle Umsetzung

Die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in allen Grundbildungen und der Rahmenlehrplan ABU gilt für alle beruflichen Grundbildungen.

2.3 Deskriptor 2: Qualitätssicherung (VMAB und RLP)

Zu den Aufgaben des Bundes im Zusammenhang mit der beruflichen Grundbildung zählt die Begleitung und der Erlass der Verordnungen über die berufliche Grundbildung (Bildungsverordnungen BiVo). Die Organisationen der Arbeitswelt erstellen basierend auf den Verordnungen die Bildungspläne. Bei allen Grundbildungen werden diese Grundlagen (BiVo, Bildungspläne) mindestens alle fünf Jahre evaluiert und allenfalls angepasst. Bei der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung fehlt diese regelmässige Überprüfung und Anpassung der Grundlagen. Es gibt auch keinen Modus für eine unregelmässige Überprüfung nach Bedarf.

I Aktuelle Umsetzung

Es findet derzeit keine regelmässige oder unregelmässige Überprüfung der VMAB und des RLP statt. Eine Expertenkommission, bestehend aus Mitgliedern der ABU-Kommission, nahm im Zeitraum von 2012 - 2015 eine Analyse des RLP-ABU sowie dessen Umsetzung an verschiedenen Berufsfachschulen vor.

2.4 Deskriptor 3: Steuerung und Aufsicht auf Ebene Kantone

Die Kantone sind verantwortlich für die Umsetzung des ABU. Sie sind für die Qualität schulischer Bildung, die Prüfungen und deren Qualifikationsverfahren verantwortlich (BBG Art. 24). Zudem regeln sie den Erlass der SLP für den allgemeinbildenden Unterricht und stellen deren Qualität sicher (VMAB). Die Ergebnisse zeigen, dass die Umsetzung und Aufsicht der Kantone unterschiedlich ausgeübt werden. So gibt es Kantone, die einen kantonalen Lehrplan ABU erstellen, an dem sich die Schulen orientieren. In Anbetracht der Heterogenität der Umsetzung des ABU an den Schulen wird als mögliche Massnahme vorgeschlagen, dass die Kantone den Austausch und die Koordination zwischen den Schulen anregen und fördern könnten oder eine verpflichtende externe Schulevaluation eingeführt werden könnte. Auch könnten sich die Kantone vermehrt untereinander austauschen.

I Aktuelle Umsetzung

Je nach Kanton unterschiedliche Umsetzung der SLP, des QV usw.

2.5 Deskriptor 4: Orientierung und Aufbau des RLP-ABU

Im Rahmenlehrplan ist festgelegt, dass der allgemeinbildende Unterricht themen- und handlungsorientiert erfolgt.⁴ Themenorientiert bedeutet, dass die Inhalte des Unterrichts in Form von Themen organisiert sind und nicht einer disziplinären Fachlogik folgen. Die Themen nehmen Bezug auf die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Realität der Lernenden. Handlungsorientiert bedeutet, dass die Lernenden ihre Kompetenzen durch eigenes Handeln weiterentwickeln. Die Lernenden tragen im Unterricht Verantwortung für ihr Lernen, gestalten ihren Lernprozess selbständig und erarbeiten konkrete Produkte. Gemäss VMAB vermittelt der ABU zudem grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass diese Orientierungen geteilt werden, allerdings wird die Kompetenzorientierung in den Schulen teilweise zu wenig konsequent umgesetzt. Das Konzept der Handlungskompetenzorientierung soll die Themen- und Handlungsorientierung zunehmend ablösen. Darunter wird verstanden, dass Lernende anhand konkreter Handlungssituationen praxisnahes und nachhaltiges Wissen erwerben sollen, das für die Ausübung der Berufstätigkeit notwendig ist. In den Bildungsverordnungen und den Bildungsplänen der beruflichen Grundbildungen ist die Kompetenzorientierung schon lange verankert. Der aktuelle Rahmenlehrplan ABU spricht von Themen- und Handlungsorientierung.

Der Rahmenlehrplan legt die Lernbereiche (Aspekte) und Bildungsziele der Allgemeinbildung fest und formuliert Rahmenbedingungen für die Organisation des ABU und die Festlegung der Themen im Schullehrplan. Der Aufbau der kantonalen Lehrpläne oder der SLP-ABU kann sich an Themen/Aspekten orientieren oder aber entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte stärker berücksichtigen und die Ziele und Kompetenzen auf mehreren Niveaus abbilden.

⁴ Arbeitsdefinitionen zentraler Begriffe/Konzepte im Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts sind im Anhang A 5 aufgeführt.

I Aktuelle Umsetzung

Der ABU setzt Handlungsorientierung und Themenorientierung gleichermassen voraus. Der RLP-ABU kann in der Umsetzung auf Ebene der Schullehrpläne als spiralförmiges Curriculum verstanden werden. Spiralförmig bedeutet, dass Aspekte im Lauf der beruflichen Grundbildung mehrmals aufgegriffen werden. In der aktuellen Umsetzung werden die Aspekte allerdings häufig nach deren Behandlung abgehakt und der ABU wird nicht spiralförmig umgesetzt. Es gibt aber Hinweise, dass kantonale Lehrpläne oder auch SLP-ABU diesem Anspruch bereits genügen.

2.6 Deskriptor 5: Strukturierung des ABU

Damit wird beschrieben, in welchem Verhältnis der ABU zum Berufskundlichen Unterricht (BKU) steht. Es gibt die Möglichkeit, dass der ABU als eigenständiger Unterrichtsbereich geführt oder aber – bei besonderen Bedürfnissen im Sinne von Art. 19 Abs. 2 BBV – teilweise oder vollständig in das Berufsfeld integriert unterrichtet wird. Ein vollständig integrierter ABU ist nur bei wenigen beruflichen Grundbildungen bekannt, beispielsweise in der kaufmännischen Branche oder im Detailhandel.

I Aktuelle Umsetzung

Der ABU ist in den meisten Grundbildungen ein eigenständiger Unterrichtsbereich, unabhängig vom BKU.

2.7 Deskriptor 6: Inhaltliche Schwerpunkte des ABU

Die inhaltlichen Schwerpunkte beschreiben, welche Lernbereiche im ABU behandelt werden. Die beiden Lernbereiche «Sprache und Kommunikation» sowie «Gesellschaft» sind unbestritten. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass im konkreten Unterricht der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» häufig zu kurz kommt und die Arbeit an der jeweiligen Landessprache ausgebaut werden sollte. Auch zusätzliche inhaltliche Schwerpunkte wie beispielsweise die Grundkompetenzen werden erwähnt. Zudem gibt es verschiedene Optimierungspotenziale im Hinblick auf die Konkretisierung, nämlich den Umfang der Aspekte zu reduzieren oder auf die Regionen oder auf das jeweilige Berufsfeld zu fokussieren.

I Aktuelle Umsetzung

Die Lernbereiche «Sprache und Kommunikation» sowie «Gesellschaft» sind gleichwertig. Der Umfang an Aspekten und Zielen ist im Lernbereich «Gesellschaft» ungleich grösser als im Lernbereich «Sprache und Kommunikation». Die jeweiligen Bildungsziele können mehrmals in verschiedenen Themen behandelt werden.

2.8 Deskriptor 7: Fremdsprache

Dieser Deskriptor gibt an, inwiefern eine Fremdsprache in der beruflichen Grundbildung im Rahmen oder ausserhalb des ABU angeboten werden soll. Es gibt die Möglichkeit, Zeit des ABU für eine Fremdsprache oder auch DaZ (Deutsch als Zweitsprache) zu nutzen oder aber bilingualen Unterricht im Lernbereich «Gesellschaft» anzubieten. Bei den Interviewpartnern/-innen besteht Einigkeit darüber, dass eine Integration der Fremdsprache in den ABU oder auch DaZ-Unterricht mit einer Ausweitung der Lektionenzahl einhergehen müsste. Eine andere Möglichkeit ist, eine Fremdsprache ausserhalb des ABU entweder als Freifach oder bilingual im berufskundlichen Unterricht anzubieten. Schliesslich gibt es die Ausprägung, keine spezifische Regelung zu fordern und es dem jeweiligen Berufsfeld zu überlassen, ob und in welcher Form eine Fremdsprache angeboten wird.

I Aktuelle Umsetzung

Aktuell wird die Fremdsprache berufsfeldspezifisch angeboten. Dabei gibt es verschiedene Formen je nach Berufsfeld (bilingualer Unterricht im ABU usw.).

2.9 Deskriptor 8: Qualifikationsbereich ABU

Die Schlussprüfung der Allgemeinbildung im QV ist in der VMAB genau geregelt. Die aktuelle Form der Umsetzung des QV wird infrage gestellt, wobei die Erfahrungsnoten als wesentliche Elemente des QV nicht zur Diskussion stehen. Hinsichtlich der Prüfung gilt der Grundsatz: «Wer lehrt, prüft». Dieser wird hinterfragt und es sind andere Formen denkbar, wie beispielsweise keine Schlussprüfung (Verfahren des EBA für alle), eine kantonale einheitliche Schlussprüfung oder eine zweiteilige Schlussprüfung mit spezifischen Elementen, welche die Kantone selber bestimmen können. Bei der Vertiefungsarbeit als weiteres Element des QV ist die Umsetzung frei. Der Nutzen dieser Arbeit wird infrage gestellt und es werden neue Formen der Vertiefungsarbeit (z.B. Lernportfolio, Auftragsarbeit) oder sogar die Aufhebung der Vertiefungsarbeit als mögliche Alternativen angegeben.

I Aktuelle Umsetzung

Der Qualifikationsbereich setzt sich aus der Erfahrungsnote, der Vertiefungsarbeit (2-jährige Grundbildung) sowie der Schlussprüfung (3- und 4-jährige Grundbildung) zusammen. Ihr Anteil an der Gesamtnote beträgt mindestens 20 Prozent. Es gilt der Grundsatz «Wer lehrt, prüft», sofern nicht kantonale Prüfungen zum Einsatz kommen.

2.10 Ergebnisse des Workshops

Im Oktober 2020 wurde mit relevanten Akteuren aus der Berufsbildung der morphologische Kasten eingehend diskutiert. Anhand von Leitfragen wurden die Deskriptoren und ihre Ausprägungen in sechs heterogen zusammengesetzten Gruppen besprochen. Die Leitfragen sind nachfolgend aufgeführt:

- Welche Vor- und Nachteile bestehen bei einer Umsetzung der Ausprägungen je Deskriptor für die verschiedenen Akteure (Bund, Kantone, OdA, Berufsfachschulen, ABU-Lehrpersonen, Lernende)?
- Inwiefern verändern die Ausprägungen je Deskriptor den Stellenwert der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung?
- Wie gut können die Ausprägungen je Deskriptor Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft antizipieren?
- Was gilt es bei einer möglichen Umsetzung der Ausprägungen je Deskriptor zu berücksichtigen oder noch zu klären?

Das Ergebnis dieser Diskussion wird nun entlang der Deskriptoren dargelegt.

2.10.1 Deskriptor 1: Steuerung auf Ebene Bund

Derzeit gibt es zwischen den Kantonen und innerhalb der Kantone grosse Unterschiede bezüglich der Umsetzung und Vermittlung von Lerninhalten, was von den Teilnehmenden des Workshops als unbefriedigend empfunden wird. Im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen (u.a. Bildungsreformen) wird mehr Steuerung auf Ebene des Bundes grundsätzlich von allen Teilnehmenden des Workshops als sinnvoll erachtet. Dies aus mehreren Gründen: Zum einen sind die Mindestvorschriften und der Rahmenlehrplan auf Bundesebene erwünscht, um der zunehmenden Mobilität von Lernenden zwischen den Kantonen gerecht zu werden. Zum anderen werden Mindestvorschriften und Rahmenlehrplan als sinnvoll erachtet, um eine nationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, was eine Voraussetzung für ein Monitoring und die Qualitätssicherung ist. Vor allem für die OdA ist das Kriterium der Vergleichbarkeit der Abschlüsse von Lernenden aus verschiedenen Kantonen sehr wichtig.

Die Akteure sind sich dabei grösstenteils einig, dass die *Mindestvorschriften und der Rahmenlehrplan* für die 2-, 3-, und 4-jährigen Ausbildungen *ausdifferenziert* werden

müssten. Der aktuelle RLP orientiert sich noch zu stark am 3-jährigen Ausbildungsmodell. Bei der Festlegung von Mindestvorschriften sollte es dabei nicht um die Vorgabe bestimmter Aspekte und die Vermittlung spezifischen Wissens gehen. Bei der Auswahl der Aspekte sollen die Lehrpersonen weiterhin frei sein können. Der Fokus des Rahmenlehrplans soll auf der Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen liegen. Dabei sollten aus Sicht der Partnerinstitutionen bei einer kürzeren Ausbildung nicht geringere Anforderungen an dieselben Kompetenzen formuliert werden, sondern es sollte differenziert werden, welche Kompetenzen in den verschiedenen Ausbildungen (2-, 3-, 4-jährige Grundbildung) zu erreichen sind. Dabei geht es nicht zuletzt auch um die Wertschätzung der unterschiedlichen Kompetenzen, die in den verschiedenen Ausbildungen prioritär sind (z.B. Bedeutung von assistierenden Kompetenzen in Attest-Ausbildungen). Auf Ebene der Verordnungen braucht es diese Differenzierung aus Sicht der Partnerinstitutionen allerdings nicht.

Einzelne Vertretende von Berufsfachschulen sowie Querdenker stellen sich die Frage, wie die vertikalen Schnittstellen zur Volksschule (Lehrplan 21) und nach oben zur Fachhochschule in den Mindestvorschriften abgebildet werden könnten. Konsequenterweise müssten die Kompetenzen für die Allgemeinbildung an der Kompetenzorientierung der Volksschule und dem Lehrplan 21 (resp. PSSO, PER) anknüpfen. Dies würde auch die Förderung der horizontalen Durchlässigkeit begünstigen, was nicht für eine Differenzierung von Mindestvorschriften und Rahmenlehrplänen nach Ausbildungsdauer (EBA, 3- und 4-jähriges EFZ) spricht, sondern für eine Differenzierung nach Kompetenzstufen. Aus Sicht der meisten Teilnehmenden des Workshops braucht es allerdings die schweizweit gleiche Differenzierung nach unterschiedlichen Grundbildungen (2-, 3-, 4-jährige Ausbildung) und es muss klar sein, worin die Unterschiede bestehen.

2.10.2 Deskriptor 2: Qualitätssicherung (VMAB und RLP)

Aus Sicht verschiedener Teilnehmenden am Workshop ist es aktuell unklar, wer die Verantwortung für die Qualität der Allgemeinbildung übernimmt. Es gibt derzeit keine Kontrolle, weder durch den Bund noch durch die Kantone. Die Qualitätssicherung passiert bis jetzt auf Ebene der Schulen, die ihre Praxis in verschiedenen Austauschgefässen reflektieren. Dies wird aus Sicht der meisten Teilnehmenden am Workshop als ungenügend erachtet, weil dies die Reputation der Allgemeinbildung schwächt. Die Teilnehmenden am Workshop sind deshalb grundsätzlich der Meinung, dass es eine Instanz und Autorität braucht, die bei ungenügender Qualität auch die Umsetzung von Massnahmen einfordern kann.

Aus Sicht der OdA ist es wichtig, dass bei der Qualitätssicherung alle Stakeholder einbezogen werden. Das SBFI verpflichtet die Berufsverbände, alle fünf Jahre die Voraussetzungen zur Arbeitsmarktfähigkeit der verschiedenen Berufe zu formulieren. Dieser Prozess wird zwar als aufwändig erachtet; aber auch als sinnvoll, weil so die notwendigen Kompetenzen zur Arbeitsmarktfähigkeit in den verschiedenen Berufsfeldern periodisch überprüft werden. Positiv daran ist zudem aus Sicht der OdA, dass alle Stakeholder am Prozess partizipieren. Ein solches Verfahren wird von den OdA auch für die Allgemeinbildung als sinnvoll erachtet.

Dem wird von Seiten der Partnerinstitutionen und einem Querdenker entgegengehalten, dass eine gewisse Kontinuität der Allgemeinbildung gerade dessen Stärke ausmacht. Dies im Gegensatz zu vermehrt berufsbezogenen Handlungskompetenzen im ABU. Zudem wird der Einwand eingebracht, dass die periodische Überprüfung des RLP bereits durch die Schweizerische Kommission für Entwicklung und Qualität der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (ABU-Kommission) vorgesehen ist. Die Kompetenzen und

Fähigkeiten dieser Kommission zur Steuerung müssten allerdings aus Sicht der Partnerinstitutionen und der OdA geklärt werden. Es braucht eine Kommission, an die (bei Bedarf) auch Vorstösse gerichtet werden können, analog zum Prozess bei den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen in der Verantwortung der OdA. Aus Sicht der OdA wäre zudem wichtig, dass die Kommission heterogen zusammengesetzt ist und, wie bereits in den Mindestvorschriften vorgesehen, nicht nur die Schulen, sondern auch Vertretende der OdA Einsitz in diese Kommission nehmen.

Die Berufsfachschulen der französischsprachigen Schweiz könnten sich vorstellen, dass die regionale Kommission (z.B. Conférence latine de l'enseignement post-obligatoire [CLPO]) die Funktion der Qualitätssicherung übernehmen könnte und überprüft, was in den Kantonen geschieht. Die Kantone selbst können aus ihrer Sicht die Qualitätssicherung nicht selbst übernehmen. Grundsätzlich soll die Autonomie der Kantone jedoch gewahrt bleiben. Die Kantone sollen schlussendlich für die Umsetzung die Verantwortung tragen. Diese Meinung teilen auch andere Gesprächsteilnehmende (u.a. Vertretende der Lehrpersonen).

Woran die Qualität genau gemessen werden soll, wird nicht einheitlich diskutiert (messen von Wissen vs. messen von Kompetenzen). Vertretende der Volksschulen vertreten die Meinung, dass die Qualität anhand von Grundkompetenzen gemessen werden soll. Die EDK hat auf Stufe Volksschule ein Messverfahren entwickelt, das die Grundkompetenzen auf nationaler Ebene überprüfbar machen soll. Erste Daten und Auswertungen sind bereits erfolgt, allerdings müssen die Skalen ihre Tauglichkeit erst noch unter Beweis stellen. Es ist eine Herausforderung, valide Messinstrumente zu entwickeln, mit denen Kompetenzen überprüft werden können. Es wäre zu prüfen, ob ein solches Verfahren auch für die Allgemeinbildung angewendet werden könnte. Die überprüften Kompetenzen in der Allgemeinbildung sollten sowohl nach unten (Volksschule) als auch nach oben (Fachhochschule, Höhere Fachschule) anschlussfähig sein. Solche Messinstrumente könnten den Lehrpersonen in Zukunft als Grundlage für die Evaluation ihres Unterrichts dienen.

Aus Sicht von Berufsfachschulen wäre die Voraussetzung für die Qualitätssicherung, dass pro Lehrjahr für alle Kantone gewisse Aspekte verbindlich vorgegeben werden. Schliesslich regen sie an, dass es regelmässige Wirkungsstudien über die Allgemeinbildung braucht, die in Kooperation von Kantonen und Bund finanziert werden sollten. Dazu ist ein gesamtschweizerischer RLP eine zwingende Voraussetzung.

2.10.3 Deskriptor 3: Steuerung und Aufsicht auf Ebene Kantone

2006 wurde die Steuerung der Allgemeinbildung an die Kantone abgegeben. Die Umsetzung dieser Steuerung erfolgt in den Kantonen unterschiedlich. Beispielsweise haben im Kanton Tessin alle Schulen eigene Lehrpläne, diese werden *vom Kanton* im Hinblick auf den nationalen Rahmenlehrplan *überprüft* und freigegeben. Aus Sicht der Berufsfachschulen stellt das ein idealer Weg dar, da sie so bei der Themenwahl frei sind und den regionalen Kontext berücksichtigen können. Auch gemäss den Partnerinstitutionen ist es dringend notwendig sicherzustellen, dass die Schullehrpläne periodisch hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit dem nationalen Rahmenlehrplan überprüft werden, um den Wildwuchs in der Allgemeinbildung einzudämmen. Ob dies von den Kantonen oder vom Bund gemacht werden muss, muss geklärt werden und hängt von den Ressourcen ab. Zudem sollten auch die Schlussprüfungen einer Qualitätskontrolle unterzogen werden.

Für die OdA sind vom Kanton geprüfte Schullehrpläne eine unbefriedigende Situation. Dadurch gibt es sowohl innerhalb eines Kantons als auch zwischen den Kantonen keine Vergleichbarkeit. Für sie wären einheitliche Lehrpläne innerhalb der Kantone und zwischen den Kantonen (regionale Ebene) wünschenswert. Die Lehrpersonen könnten sich

auch einen einheitlichen kantonalen Lehrplan vorstellen, solange dieser dynamisch und flexibel bleibt. Die Frage, die sich stellt, ist, auf welchem Niveau beziehungsweise wie konkret die verschiedenen Lehrpläne (Schule, Kanton, Region, Bund) formuliert sein sollen und für welche Zielgruppe.

Die Entwicklung eines *kantonalen Lehrplans* wurde sowohl im Kanton Solothurn als auch im Kanton St. Gallen als konstruktiver, qualitätssteigernder und entlastender Prozess wahrgenommen. Auch Berufsfachschulen sind der Meinung, dass die Steuerungskompetenz nicht bei den Schulen, sondern bei den Kantonen liegen soll, um der Gefahr einer zu grossen Heterogenität entgegenzuwirken. Die Allgemeinbildung läuft sonst Gefahr, verwässert zu werden. Vor allem kleinere Kantone stellen fest, dass regionale Zusammenarbeit sinnvoll ist.

Aus Sicht von Lehrpersonen und Partnerinstitutionen bringen kantonale Lehrpläne jedoch nicht nur Vorteile. Schullehrpläne haben den Vorteil, dass sie durch eine partizipative Entwicklung für die Akzeptanz von Steuerungsinstrumenten sorgen und gleichzeitig für den internen Schulentwicklungsprozess wichtig sind. Kantonale Lehrpläne fördern aus ihrer Sicht sogenannte Externalisierungs- und Deprofessionalisierungseffekte und mindern das Verantwortungsgefühl. Die Partnerinstitutionen betonen deshalb die Bedeutung der Einbindung der Schulen bei der Entwicklung kantonaler Lehrpläne und eines angemessenen Spielraums bei der Umsetzung.

Einzelne Teilnehmende (z.B. Querdenker) sprechen sich für eine dezentrale Steuerung der Allgemeinbildung aus. Die Lehrpersonen brauchen gemäss dieser Idee keinen Lehrplan, um gut zu unterrichten. Wichtiger ist ein *Austausch unter den Schulen* und ein Netzwerk von Lehrpersonen, das gepflegt wird und das gegenseitige Lernen ermöglicht. Aus Sicht der Partnerinstitutionen birgt eine Dezentralisierung aber die Gefahr, dass Schullehrpläne überfrachtet und die Schulen damit überlastet werden. Eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit über die Schulen hinweg ist deshalb notwendig, um Synergien zu nutzen und Ressourcen zu schonen. Vertretende der OdA sehen den Mehrwert eines breiten Netzwerkes und der Möglichkeit eines niederschweligen Austausches. Auch da ist es aus ihrer Sicht wichtig, dass ein gemeinsamer Rahmen von Kompetenzstufen gewahrt bleibt. Insgesamt wird von allen Teilnehmenden eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Schulen gefordert. Die Frage ist, wie eine solche Zusammenarbeit institutionalisiert werden kann (evtl. analog zu PLUR-Gruppen bei der Einführung des RLP 1996).

Auch die Aufsicht ist kantonal unterschiedlich geregelt. Im Kanton Zürich ist beispielsweise die *externe Schulevaluation* verpflichtend, was nicht durchwegs als sinnvoll erachtet wird. Die Qualitätssicherung sollte eine innere Haltung einer Schule sein. Aus Sicht von Partnerinstitutionen ist eine externe Schulevaluation dann zielführend, wenn daraus Massnahmen abgeleitet und umgesetzt werden. Im Kanton Luzern gibt es keine externe Schulevaluation, sondern eine ABU-Steuerungsgruppe in denen von Fachleuten und Beteiligten aller Schulen fachspezifische Gesichtspunkte besprochen werden. Dieses Steuerungskonzept hat sich gemäss Berufsfachschulen bewährt. Der Einsatz einer solchen Steuerungsgruppe auf nationaler Ebene, in der lokale Alltagsprobleme und nicht nur Best-Practice-Beispiele besprochen werden können, wäre zu überdenken.

Zu wenig im Fokus sind im morphologischen Kasten aus Sicht verschiedener Teilnehmenden am Workshop die Bedeutung von (nationalen) Lehrmitteln. Diese haben häufig einen grossen Einfluss auf den Unterricht. Es stellt sich die Frage, ob ein physisches Lehrmittel zielführend ist oder ob in Zukunft eher von einer digitalen Plattform gesprochen

werden muss. Weiter sind die Qualifikation und das Professionsverständnis der Lehrpersonen ein entscheidender Faktor für die Qualität von Unterricht. Es ist deshalb zu klären, welchen Anforderungen ABU-Lehrpersonen in Zukunft genügen müssen.

2.10.4 Deskriptor 4: Orientierung und Aufbau des RLP-ABU

Die Diskussionen am Workshop haben die Differenzierung der *Handlungskompetenzorientierung* und der *Themen- und Handlungsorientierung* aufgegriffen. Es ist nicht für alle Akteure klar, was die Unterscheidung zwischen der Themen- und Handlungsorientierung und der Handlungskompetenzorientierung ist. So bestehen von Seiten der Berufsfachschulen der OdA und der Vertretenden von Kantonen Unklarheiten, welche Kompetenzen gefördert oder entwickelt werden sollen. Die fehlende Fassbarkeit der Kompetenzen thematisieren auch die Partnerinstitutionen und der Bund. Das SBFI hält fest, dass sich aus Sicht des Bundes die Handlungskompetenzorientierung auf den Outcome bezieht. Das pädagogisch-didaktische Konzept der Themen- und Handlungsorientierung fokussiert auf die Behandlung von Handlungssituationen anhand bestimmter Themen und Aspekte. Diesbezüglich sind die beruflichen Kompetenzen in den Bildungsverordnungen einheitlicher und in der Folge auch fassbarer als die Kompetenzen in der Allgemeinbildung.

Eine Partnerinstitution betont, dass die Umsetzung der Handlungskompetenzen nicht klar nachvollziehbar ist. Bereits 2007 nach der Einführung des neuen RLP wurden von Seiten des SBFI Handlungsempfehlungen formuliert. Diese sind aber nicht umfassend in den Schulen verbreitet worden. Deshalb ist die Umsetzung auch nicht wie erwartet vorhanden. Eine verbindlichere Kontrolle der Umsetzung könnte aber eingeführt werden.

Für Vertretende der Berufsfachschulen ist eine Unterscheidung zwischen Themen-/Handlungsorientierung und Handlungskompetenzorientierung nicht relevant. Die Allgemeinbildung muss sich vor allem an der Lebenswelt der Lernenden orientieren. Für die Berufsfachschulen ist dabei unerheblich, ob von Themen- oder Handlungsorientierung oder Handlungskompetenz gesprochen wird. Zentral ist die Frage, wie die angestrebten Kompetenzen bestimmt werden. Aus ihrer Sicht braucht es eine zentrale Stelle, die die Ausrichtung der Kompetenzen in der Allgemeinbildung festlegt. Dagegen spricht sich eine Partnerinstitution aus. Obwohl das pädagogisch-didaktische Konzept umgesetzt werden muss, ist nicht evident, dass eine Kontrolle und Vorgaben durch den Bund zu einer besseren Umsetzung führen.

Die OdA betonen, dass die Lernenden die erlernten Kompetenzen vor allem anwenden können müssen. Die Bereitstellung von branchenspezifischen Beispielen für die Allgemeinbildung, die sich an branchennahen Themen und Aspekten orientieren, wird von Seiten der OdA als sinnvoll beurteilt. So können Bildungsziele des RLP-ABU mit Unterstützung des BKU besser erreicht werden. Für die Vertretenden der Lehrpersonen ist es wichtig, dass die Flexibilität für die Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung im Unterricht durch den RLP-ABU gewährleistet bleibt. Ist dies garantiert, kann im Unterricht auch eine teilweise Anpassung im Hinblick auf das Berufsfeld erfolgen, damit eine Orientierung an der Lebensrealität der Arbeitswelt der Lernenden gelingt.

Vertretende der Partnerinstitutionen, der Volksschule und der Lehrpersonen betonen zudem, dass die Themen- und Handlungsorientierung und die Handlungskompetenzorientierung zusammengehören und nicht in Konkurrenz zueinanderstehen. Die Handlungskompetenzen ergeben sich aus Sicht der Lehrpersonen aus der Themen- und Handlungsorientierung. Daher kann keine Entscheidung für oder gegen die diskutierten Ausprägungen getroffen werden. Die Akteure stimmen darin überein, dass die Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung bis anhin noch unterschiedlich konsequent erfolgt, obwohl auch diese im bestehenden RLP bereits vorhanden ist. Vertretende der Partnerinstitutionen

gehen davon aus, dass die Einführung von konkreten Lehr- und Förderinstrumenten nötig wäre, um eine konsequentere Umsetzung der Handlungskompetenzen voranzutreiben. Vertretende von Berufsfachschulen fügen an, dass der RLP angepasst werden muss, indem die Kompetenzen klarer definiert und somit eine Harmonisierung der Allgemeinbildung erreicht werden kann.

Eine Folge der Offenheit des RLP-ABU ist die Beliebigkeit. Der RLP-ABU gibt zwar den Rahmen vor, in dem die SLP entwickelt werden, die eigentliche Umsetzung erfolgt aber im Schulzimmer. Durch diese Kaskade entsteht eine extreme Vielfalt zwischen den Schulen und auch den Kantonen. Das äussert sich in grossen Unterschieden in den Schulen, beispielsweise auch bezüglich Themenschwerpunkten und Prüfungswesen. Aus Sicht der Lehrpersonen sollte die Rolle des Bundes stärker sein. So wird dafür plädiert, dass beispielsweise nationale Leuchtturmkonferenzen durchgeführt werden, in denen ein kantonsübergreifender Austausch zur Umsetzung der Allgemeinbildung stattfinden kann.

Verschiedene Teilnehmende des Workshops argumentierten, dass die *spiralförmige Umsetzung* des RLP-ABU nicht für alle Lernbereiche gleich geeignet sei. Im Lernbereich «Sprache und Kommunikation» sei ein spiralförmiger Aufbau des Curriculums auf Ebene der Schullehrpläne notwendig, im Lernbereich «Gesellschaft» sei das nicht zwingend der Fall. Vertretende der Berufsfachschulen und der Lehrpersonen führen weiter an, dass die Aspekte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Kognitionsstufen in den verschiedenen Lehrjahren immer wieder aufgegriffen würden und daher bereits spiralförmig strukturiert seien. Aus ihrer Sicht ist die Spiralförmigkeit im heutigen ABU auf Ebene der Schulen bereits gut umgesetzt. Partnerinstitutionen und Kantone sehen das anders. Für sie muss die Spiralförmigkeit noch besser umgesetzt werden. Das pädagogisch-didaktische Konzept soll nicht verändert werden. Ein spiralförmiger Aufbau des Unterrichts über die Lehrjahre hinweg würde ein einfacheres Lehren insbesondere der Sprache (für Fremdsprachige) erlauben. So könne die Sprachkompetenz zunehmend aufgebaut und verbessert werden. Auch im Hinblick auf gesellschaftliche Aspekte ist ein spiralförmiger Aufbau umsetzbar. Aus Sicht einer OdA insbesondere für interdisziplinäre und fächerübergreifende Themen, die in der Allgemeinbildung vorkommen.

Aus Sicht der Partnerinstitutionen ist es in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Aspekte innerhalb der Allgemeinbildung ausgeglichen behandelt werden. Dadurch, dass sich viele ABU-Lehrpersonen nicht als Sprachlehrpersonen verstehen, sondern eher als Lehrpersonen für Wirtschaft, Politik, gesellschaftliche Themen, kann die spiralförmige Didaktik hier einen Ausgleich schaffen. Dabei wird unter den Teilnehmenden des Workshops eher von einem Verweben («tissage») der Aspekte über die Lehrjahre hinweg gesprochen.

2.10.5 Deskriptor 5: Strukturierung des ABU

Der ABU wird in den meisten Grundbildungen als eigenständiger Unterrichtsbereich und damit unabhängig vom BKU unterrichtet. Ausnahmen bilden die beruflichen Grundbildungen in der kaufmännischen Branche oder im Detailhandel. Die vollständige oder teilweise Integration wird von einer Mehrheit der Teilnehmenden abgelehnt.

Diejenigen Akteure, die bereits eine *Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde* kennen, sprechen sich dafür aus. Die OdA der kaufmännischen Grundbildung führt an, dass auch in Zukunft branchenspezifische Lösungen, wie im KV und im Detailhandel, möglich sein müssen. Dies ist auch aufgrund der gesetzlichen Vorgaben (Berufsbildungsverordnung Art. 19 Abs. 2) möglich. Im Zusammenhang mit dieser Möglichkeit besteht bei vielen Akteuren die Befürchtung, dass es zu einer Marginalisierung der Allgemeinbildung kommt. Der Vertreter des Bundes bestätigt, dass die geplante Teilintegration der

Allgemeinbildung im Detailhandel zeigt, dass eine sorgfältige Teilintegration der Allgemeinbildung möglich ist, vor allem in Branchen, in denen das Berufsbild nahe an der Allgemeinbildung liegt. Für eine (teil-)integrierte Allgemeinbildung sind allerdings Kontrollmechanismen und Konzepte durch den Bund zu erarbeiten. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die Allgemeinbildung in integrierten Ausbildungsgängen nicht unter Druck gerät. Bei der wünschenswerten Verbindung von Allgemeinbildung und Berufskunde muss zudem darauf geachtet werden, dass die Allgemeinbildung nicht «verberuflicht» wird. Die Allgemeinbildung soll nicht nur auf den Beruf ausgerichtet sein, sondern auf das Leben. Von Seiten der Berufsfachschulen wird diesbezüglich das Beispiel des Kantons Solothurn angeführt. Die Koordination zwischen Allgemeinbildung und Berufskunde wird im Kanton Solothurn per Verordnung festgelegt, dadurch kann ein Austausch zwischen Allgemeinbildung und Berufskunde, auch ohne Integration in die Allgemeinbildung, erfolgen.

Die Diskussionen am Workshop zeigen, dass die Mehrheit der Akteure davon ausgeht, dass die Integration der Allgemeinbildung deren Stellung schwächt. Diesbezüglich besteht ein weitgehender Konsens zwischen den Vertretenden der Berufsfachschulen, den Lehrpersonen sowie der nicht-kaufmännischen Vertretenden der OdA. Da die Allgemeinbildung als ein wichtiger Teil der Ausbildung betrachtet wird, ist eine Schwächung unbedingt zu vermeiden. Somit wird *ein eigenständiger Unterrichtsbereich Allgemeinbildung* klar bevorzugt. Eine Integration der Allgemeinbildung wird als nicht sinnvoll beurteilt. Innerhalb des ABU muss es um Allgemeinbildung gehen, und da kann es keine branchenspezifische Allgemeinbildung geben. Obwohl von diesen Akteuren auch anerkannt wird, dass es in vielen Branchen und Lehrbereichen Überlappungen zwischen der berufsspezifischen und der allgemeinbildenden Lerninhalte gibt. Zudem würde beispielsweise in den handwerklichen Berufen eine teilweise Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde zu sehr vielen unterschiedlichen Klassen führen. Das wäre aus Sicht der Berufsfachschulen organisatorisch und aus Kostengründen schwierig zu rechtfertigen.

Durch eine Integration würde zudem auch die Flexibilität in der Gestaltung der Umsetzung der Allgemeinbildung negativ beeinträchtigt. Ein eigenständige Unterrichtsbereich Allgemeinbildung ermöglicht die Flexibilität, Klassen über verschiedene Berufe hinweg zusammenzulegen. Mit einer Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde würde das aus Sicht der Kantone erschwert. Es kann zudem auch ein Vorteil sein, wenn gemischte ABU-Klassen bestehen und dadurch Lernende verschiedener Berufsfelder aufeinandertreffen. Die Integration würde auch zu einer Vielzahl von Schullehrplänen führen, was von Seiten der Lehrpersonen als wenig effizient betrachtet wird. Eine zu enge Bindung der Allgemeinbildung an einen Beruf ist folglich nicht sinnvoll.

Aus Sicht der Lehrpersonen wird die Umsetzung einer integrierten oder teilweise integrierten Allgemeinbildung generell kritisch beurteilt. Die Allgemeinbildung soll kein «Zudiener» der Berufskunde sein. In verschiedenen Branchen müssen beispielsweise die Sprachkompetenzen gefördert werden, was nicht nur in der Berufskunde erfolgen kann. Zudem können verschiedene Aspekte oder Fächer zum Teil nicht genau verortet werden (z.B. ICT-Kompetenzen). Für die Integration oder die teilweise Integration der Allgemeinbildung müsste daher zuerst eine genaue Analyse der Schnittmengen zwischen der Allgemeinbildung und der Berufskunde realisiert werden. Erst auf Basis einer solchen Analyse kann laut den Teilnehmenden des Workshops eine Diskussion über eine Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde geführt werden.

Von Seiten der Kantone wird weiter angemerkt, dass durch eine *Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde* eine Anrechnung von bereits erworbenen Kenntnissen (formelle und informelle Bildungsleistungen) nicht mehr möglich wäre. Das wäre für die

Erwachsenenbildung ein grosser Nachteil. Im Workshop wurde weiter diskutiert, dass heute viele Schulen eine Berufsausrichtung haben. Das führt dazu, dass die jeweiligen Schullehrpläne für die Allgemeinbildung demzufolge eher nach einer Branche ausgerichtet werden. Eine formale Integration der Allgemeinbildung ist deshalb nicht gewinnbringend. Von Seiten der Berufsfachschulen wird schliesslich angemerkt, dass es fraglich sei, ob die Ausbildung der ABU-Lehrpersonen mit der Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde mithalten könne, wenn die Pädagogischen Hochschulen zahlreiche, branchenspezifische Lehrgänge für ABU-Lehrpersonen anbieten können müssten. Auch die ODA sehen in der Ausbildung entsprechender Lehrpersonen eine Schwierigkeit.

Einige Trägerschaften der beruflichen Grundbildungen lehnen eine Integration ebenfalls ab. Aus ihrer Sicht ist es fraglich, inwiefern sich die ABU-Lehrpersonen in den verschiedenen Branchen auskennen. Sie würden allerdings den Austausch zwischen den ABU- und den BKU-Lehrpersonen begrüssen.

2.10.6 Deskriptor 6: Inhaltliche Schwerpunkte des ABU

Die beiden Lernbereiche «Sprache und Kommunikation» und «Gesellschaft» sollten gemäss des Rahmenlehrplans in je 50 Prozent der verfügbaren Lektionen unterrichtet werden. Die Realität zeigt, dass die Aspekte im Lernbereich «Gesellschaft» auf Kosten der Vermittlung von Sprache und Kommunikation unterrichtet wurden.

Die Gespräche am Workshop zu den inhaltlichen Schwerpunkten des ABU zeigen, dass es zum einen eine noch stärkere und konsequentere Ausrichtung am kompetenzorientierten und fächerübergreifenden Unterricht braucht. *Sprach- und Kommunikationskompetenzen* werden bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen (Aspekten) gefördert. Umgekehrt lassen sich Sprach- und Kommunikationskompetenzen nicht losgelöst von Inhalten vermitteln. Die Erkenntnis zur Bedeutung kompetenzorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts ist nicht neu. Die Teilnehmenden am Workshop berichten, dass dieser Anspruch in der Praxis noch zu wenig realisiert wird und der Fokus nach wie vor stärker auf der Vermittlung von Faktenwissen und weniger auf der Förderung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen liegt.

Begründet wird dies zum einen im Professionsverständnis der ABU-Lehrpersonen, die sich weniger als Sprachlehrpersonen verstehen, sondern sich stärker über ihr Fach (z.B. Politik, Wirtschaft, Recht) definieren. Zum anderen wird das Vollzugsdefizit auch systemisch begründet. Der Vermittlung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen ist aus Sicht der Partnerinstitutionen in der Ausbildung rein quantitativ untervertreten. Dies könnte unter anderem mit einer konsequenten Kompetenzorientierung behoben werden. Schliesslich wird die mangelnde Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts auch auf die derzeitige Ausgestaltung der Schlussprüfungen zurückgeführt, die nach wie vor Fachwissen und weniger Kompetenzen prüfen.

Die Teilnehmenden am Workshop sind sich deshalb grösstenteils einig, dass es eine Kompetenzorientierung auf allen Ebenen und eine stärkere Verbindung aller drei Lernorte braucht: Nicht nur in den Schullehrplänen, sondern auch in den Betrieben soll in Zukunft die Kompetenzorientierung stärker fokussiert werden. Dem ist auch bei der Ausgestaltung der Schlussprüfungen Rechnung zu tragen. Zudem sollte in der Aus- und Weiterbildung von ABU-Lehrpersonen die Fähigkeit zum kompetenzorientierten Unterrichten noch stärker gefördert werden. Schliesslich würden konkrete Lehr- und Förderinstrumente zu einem stärker kompetenzorientierten Unterricht beitragen.

Die globalen *Definitionen von Aspekten*, wie sie im jetzigen RLP-ABU enthalten sind, haben auch positive Seiten. Sie ermöglichen eine Anpassungsfähigkeit und Flexibilität des

Lehrplans. Diese wird dem Wandel in der Gesellschaft gerecht und könnte mit einer präziseren Definition dieser Aspekte nicht besser gewährleistet werden. Auch von Seiten des Bundes und der Partnerinstitutionen wird betont, dass in diesem Zusammenhang eine stärkere Uniformität und Absprache zwischen Schulen und Kantonen sinnvoll sein kann. Seitens der Kantone und Schulen besteht aber gleichzeitig eine Nachfrage nach einem dynamischen RLP-ABU. Grundsätzlich sollte der RLP-ABU daher auch gemäss der OdA und der Kantone eine gewisse Flexibilität aufweisen.

Eine Diskussion über eine Aufteilung der Anzahl Lektionen pro Fachbereich wird hingegen als nicht zielführend erachtet. Anstelle der *Reduktion von Aspekten* wird eine stärkere Integration der Aspekte als erstrebenswerter erachtet. Zu überlegen wäre die Festlegung von Wahlbereichen, um die Allgemeinbildung von der Fracht der Aspekte zu entlasten.

Beibehalten werden sollte aus Sicht der Lehrpersonen der grosse Gestaltungsspielraum in der Allgemeinbildung. Die Inhalte sollten weiterhin möglichst individuell und an den Kontext und an die *Region angepasst* ausgewählt werden können, um der dynamischen Entwicklung der Gesellschaft (u.a. auch den Megatrends) Rechnung zu tragen. Gleichzeitig sollten gewisse Aspekte verbindlich vorgegeben werden, um zu gewährleisten, dass die Allgemeinbildung nicht auf einzelne Berufe ausgerichtet wird, sondern der Fokus auf allgemeinen Handlungs- und Lebenskompetenzen liegt, die den Lernenden den Anschluss an weiterführende Ausbildungen (Berufsmaturität/Fachausweis, Höhere Berufsbildung) erlauben. Der Allgemeinbildung wird diesbezüglich eine wichtige Integrationsfunktion zugeschrieben. Im Fachbereich *Gesellschaft* wird der politischen Bildung und einem gemeinsamen Gesellschaftsverständnis (Staatsbürgerschaft) einen hohen Stellenwert eingeräumt. Die Autonomie der Allgemeinbildung wird deshalb von den meisten Teilnehmenden am Workshop als zwingend erachtet.

2.10.7 Deskriptor 7: Fremdsprache

Die Gespräche im Workshop zeigen auf, dass die Teilnehmenden sich nicht einig sind, inwiefern eine Fremdsprache in den ABU integriert werden soll. Einigkeit herrscht darüber, dass für die Lernenden sichergestellt werden muss, dass diese den Anschluss an weiterführende Schule nicht einbüßen. Aus Sicht der Partnerinstitutionen, der OdA und der Lehrpersonen ist es nicht sinnvoll, Fremdsprachen für die Lernenden aller Berufsgruppen in die Allgemeinbildung zu integrieren. Auch der *bilinguale Unterricht* sollte ihrer Meinung nach ein freiwilliges Angebot für starke Lernende bleiben und nicht flächendeckend umgesetzt werden. Begründet wird dies einerseits damit, dass die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden sehr unterschiedlich sind und es für bestimmte Lernende bereits eine Herausforderung darstellt, eine Sprache richtig zu beherrschen. Andererseits haben Fremdsprachenkenntnisse je nach Beruf einen unterschiedlichen Stellenwert. Dies wird aktuell noch zu wenig beachtet respektive zu wenig systematisch geprüft. Die Fremdsprachenthematik branchenübergreifend über den ABU lösen zu wollen, wird deshalb als nicht zielführend erachtet. Als alternative Möglichkeiten zum Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen werden Austauschprogramme im Rahmen der Berufsbildung oder der Einsatz von Bildungsgutscheinen (z.B. für Sprachkurse) gesehen. Gleichzeitig zeigt sich hier ein Dilemma, nämlich, dass für gewisse Berufsfelder Fremdsprachen zentral sind und im Rahmen der Allgemeinbildung gefördert werden müssen.

Aus Sicht der Vertretung der Nachholbildung und der Lehrpersonen wäre vor allem ein grösseres Angebot an *DaZ-Lektionen* wichtig. Dabei haben hauptsächlich Lernende in der Attest-Ausbildung einen grösseren Bedarf nach mehr DaZ-Lektionen. DaZ-Lektionen sollten deshalb ein fixer Bestandteil der Ausbildung sein, innerhalb oder ausserhalb der Allgemeinbildung.

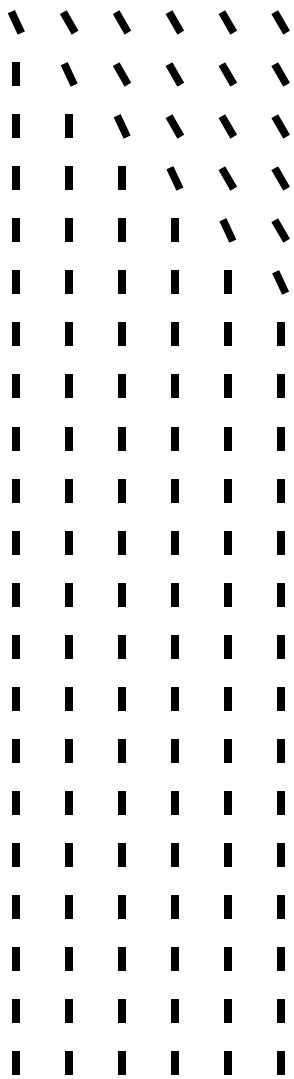
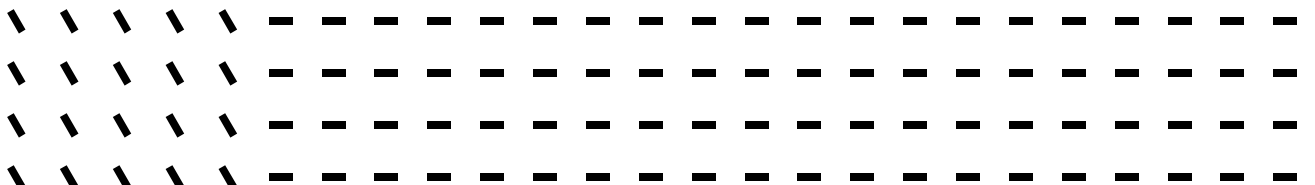
2.10.8 Deskriptor 8: Qualifikationsbereich ABU

Die Teilnehmenden am Workshop sind grösstenteils der Meinung, dass die aktuelle Praxis der Abschlussprüfungen nicht mehr zeitgemäss ist und es eine Anpassung und Diversifizierung der Prüfungsformen braucht. Die Forderung nach einer stärkeren Kompetenzorientierung der Allgemeinbildung muss sich nach Ansicht der Teilnehmenden auch im Qualifikationsbereich der Allgemeinbildung widerspiegeln. Derzeit liegt der Schwerpunkt der Abschlussarbeiten nach wie vor zu stark auf der Prüfung von Fachwissen.

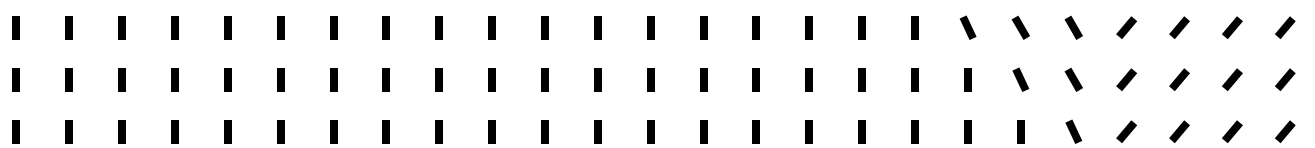
Die *Vertiefungsarbeit* ist am stärksten kompetenzorientiert. Inwiefern diese beibehalten werden soll, wird allerdings kontrovers diskutiert: Lernende in kürzeren Ausbildungen sind mit der Arbeit oftmals überfordert und es besteht die Gefahr, dass die Arbeit nicht von den Lernenden selbst erstellt wird. Gewisse Lehrpersonen stellen den Sinn der Vertiefungsarbeit als Bestandteil des Qualifikationsverfahrens deshalb in Frage und könnten sich stattdessen auch ein anderes Format für eine Vertiefung, wie beispielsweise eine Themenwoche, vorstellen. Aus Sicht des SBFI, der Partnerinstitutionen und der Vertretung der Nachholbildung sollte die Vertiefungsarbeit im Sinne eines Portfolios mit Erfahrungsnoten grundsätzlich beibehalten werden und auch von Lernenden in einer verkürzten Ausbildung (Attest) umgesetzt werden. Für die Vertiefungsarbeit ist aus Sicht der Berufsfachschulen zudem die Verknüpfung der Berufskunde und des ABU sehr wichtig, damit der Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden sichergestellt wird.

Weiter müssten in Zukunft die *Qualifikationsformen* noch flexibler werden. Möglich wäre aus Sicht gewisser Lehrpersonen, dass Qualifikationsnachweise auch schrittweise und nach einem modularen Prinzip erfolgen könnten, wie dies beispielsweise in Finnland der Fall ist und im Fach Informatik teilweise bereits in der Schweiz umgesetzt wird. Ein modularer Aufbau der Qualifikation anstelle einer umfangreichen Schlussprüfung für alle zur gleichen Zeit würde dem Anspruch nach Individualisierung und Kompetenzorientierung eher gerecht, da dieselben Kompetenzen von Lernenden unterschiedlich schnell erreicht werden. Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse muss dabei jedoch aus Sicht der Berufsfachschulen und der Partnerinstitutionen unbedingt bestehen bleiben, auch um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten.

Die OdA stehen diesem angedachten Paradigmenwechsel unterschiedlich gegenüber. Eine OdA wendet teilweise bereits neue Prüfungsformen an (u.a. Fachgespräch, Lerndokumentation). Gleichzeitig wünschen sie sich aber neuere und effektivere (standardisierte) Formen der Leistungsüberprüfung. Vertretende anderer Verbände wollen nicht von den bisherigen Prüfungsformen abweichen. Die Prüfungen müssen aus deren Sicht gewisse Leistungsstandards erfüllen. Zudem sollen die Leistungen auch belohnt werden. Auch Vertretende der Lehrpersonen wünschen sich bei den ausgewiesenen Leistungen «klare Papiere und Abschlüsse bezüglich der erworbenen Kompetenzen». Dabei sollten darin nicht nur kognitive Fähigkeiten abgebildet, sondern auch Aussagen zu den Soft Skills gemacht werden.



3. Schlussfolgerungen



Die Ergebnisse des Reviews machen deutlich, dass insgesamt wenig empirisches Wissen über den allgemeinbildenden Unterricht sowie die Allgemeinbildung der Zukunft vorhanden ist. Trotzdem gibt es aus dem Feld viele Aussagen, die wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung der Allgemeinbildung liefern. Diese Aussagen verdeutlichen, dass es über viele Bereiche des allgemeinbildenden Unterrichts und die Zukunft der Allgemeinbildung einen Konsens gibt. Beispielsweise ist man sich einig darüber, dass die Handlungskompetenzorientierung die pädagogische Grundhaltung auch der Allgemeinbildung der Zukunft sein muss. Als einen weiteren Bereich hat das Review zu Tage gefördert, dass an der Umsetzung gearbeitet werden muss. Da sind insbesondere die Kantone und die Berufsfachschulen in der Pflicht. Es wird aber auch Verbesserungspotenzial auf Ebene Bund verortet. Zudem haben bei der Umsetzung die Lehrpersonen eine Schlüsselfunktion inne. Die Aussagen weisen darauf hin, dass eine stärkere Unterstützung der Lehrpersonen erfolversprechend sein wird. Nachfolgend werden entlang von drei Steuerungsebenen (Bund, Kantone, Unterstützung der Lehrpersonen) die Ergebnisse und Erkenntnisse des Reviews systematisch dargelegt sowie Folgerungen daraus abgeleitet. Dabei werden auch Gesichtspunkte herausgearbeitet, über die Uneinigkeit herrschen oder gegensätzliche Meinungen und/oder Ergebnisse vorhanden sind. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse des Reviews ein Zusammenschluss aus sehr unterschiedlichen Quellen (wissenschaftliche Literatur, Gesetze, Reglemente, Verordnungen, politische Entscheidungen, Dokumente von Verwaltungen, Meinungen verschiedener Akteure usw.) ist. Die Schlussfolgerungen nehmen eine erste Fokussierung dieser Quellen vor, um Stossrichtungen abzuleiten. Das Review hat nicht den Auftrag, die im Review aufgetauchten Widersprüche aufzulösen, sondern sie aufzuzeigen und zu dokumentieren. Auf Basis der Folgerungen können anschliessend die Verbundpartner Revisionsempfehlungen zuhanden des Bundes formulieren.

3.1 Steuerung auf Ebene Bund

Die Ergebnisse und Erkenntnisse auf Ebene des Bundes beziehen sich auf die zentralen Steuerungsinstrumente. Es sind dies die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung (VMAB) sowie der Rahmenlehrplan (RLP-ABU). Zudem steht das Vorgehen bei der Qualitätssicherung der Allgemeinbildung im Fokus.

3.1.1 VMAB

Die unterschiedliche Handhabung des ABU wird von allen Akteuren als Schwäche betrachtet. Es sollte eine einheitlichere Steuerung und Aufsicht umgesetzt werden, damit die Vergleichbarkeit der Inhalte und Abschlüsse über die Kantone garantiert werden kann. So wird von allen Akteuren eine verbindlichere Steuerung von Seiten Bund gewünscht, um das Ansehen und die Qualität des ABU zu verbessern sowie um eine vergleichbarere Umsetzung zu erreichen. Zudem empfiehlt sich eine Differenzierung des RLP: Der RLP ist auf die 3-jährige Grundbildung fokussiert. Lernende der EBA-Ausbildung scheitern oft an der Allgemeinbildung. Eine Differenzierung nach Ausbildungsniveaus erfolgt heute

auf Ebene der Schullehrpläne, die gemäss den Ergebnissen des Reviews sehr unterschiedlich in ihrer Qualität ausfallen. Somit wird es von den Akteuren als zielführend eingestuft, auf Ebene der VMAB und des RLP-ABU eine Differenzierung nach Ausbildungsniveaus (2-, 3-, 4-jährige Grundbildung) umzusetzen und Minimalstandards pro Kompetenzbereich festzulegen. Ebenso fehlt im RLP-ABU ein spezifischer Bezug zu den Erwachsenen, die allerdings als Zielgruppe an Bedeutung gewinnen wird.

Das Review hat aufgezeigt, dass der Qualifikationsbereich ABU im Grossen und Ganzen bei der Berechnung der Gesamtnote des Qualifikationsverfahrens überall gleich gewichtet wird. Auch der Grundsatz «Wer lehrt, prüft» ist bei den meisten Akteuren unbestritten. Die Ist-Analyse macht deutlich, dass unterschiedliche Umsetzungsmodi des Qualifikationsverfahrens in den Kantonen vorhanden sind, die oft mit der Regelungstiefe der Schullehrpläne (kantonal, Berufsfachschulen) zusammenhängen. Verschiedene Akteure stellen fest, dass die Handlungskompetenzorientierung im QV (Vertiefungsarbeit, Portfolio, Schlussprüfung) nicht durchwegs gegeben ist und die grosse Heterogenität dazu führt, dass der Eindruck entsteht, dass die Abschlüsse im ABU nicht vergleichbar sind. Eine Steuerung der Qualität und der Umsetzung des ABU über das Qualifikationsverfahren wird deshalb von allen Akteuren begrüsst und als bedeutend eingestuft. Das QV ist deshalb in den Fokus zu rücken und eine Auseinandersetzung mit der Umsetzung und den Zielen des QV mit den verschiedenen Akteuren zu organisieren. In der VMAB sind daraus abgeleitet verschiedene Bereiche des QV verbindlicher zu definieren und zu standardisieren.

Die Ergebnisse des Reviews zeigen auf, dass neben der Optimierung der Steuerungselemente vor allem an der Umsetzung gearbeitet und diese optimiert werden muss. Die grosse Heterogenität in der Umsetzung wird von allen Akteuren bemängelt. Die Kantone haben eine zentrale Funktion in der Umsetzung der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. Somit ist die Rolle der Kantone bei der Umsetzung der VMAB stärker hervorzuheben und deutlicher zu benennen. Dadurch kann eine grössere Verbindlichkeit und Qualität der Allgemeinbildung erreicht werden. Zur Unterstützung der Qualität der Umsetzung wird zudem eine regionale oder interkantonale Kooperation als zielführend eingestuft. In der französischen Schweiz und im Tessin gibt es bereits Erfahrungen mit solchen Gruppen.

Akteure mit entsprechenden Erfahrungen (OdA) wollen eine *(Teil-)Integration* und sehen einen Mehrwert unter anderem bei der Aufwertung des ABU. Sie haben eingebracht, dass sowohl die Frage einer vollständigen oder teilweisen Integration der Allgemeinbildung im Sinne von Art. 19 Abs. 2 BBV als auch die Ermöglichung einer Verknüpfung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung im Rahmen der Umsetzung des Rahmenlehrplans in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden. Zudem sind diese Bereiche auch im Rahmen der Berufsentwicklungsprozesse der Träger der beruflichen Grundbildungen zu thematisieren. Alle anderen Akteure (Kantone, Berufsfachschulen und insb. Lehrpersonen) lehnen eine *(Teil-)Integration* ab und bevorzugen einen eigenen Unterrichtsbereich ABU. Es wird befürchtet, dass gewisse Inhalte bei einer integrierten Allgemeinbildung ungenügend berücksichtigt werden (Fokussierung auf berufliche anstelle von allgemein lebensweltlichen Anforderungen). Gleichzeitig macht das Review deutlich, dass es allen Akteuren ein Anliegen ist, dass der ABU in allen Berufsfeldern die Vorgaben des RLP-ABU erfüllt und dessen Ziele für alle verbindlich sind. Bislang hat sich eine *(Teil-)Integration* bei grossen Berufen bewährt, bei denen eine grosse Überlappung von allgemeinbildenden und berufskundlichen Inhalten gegeben ist und bei denen auf schulorganisatorischer Ebene berufshomogene Klassen umgesetzt werden können.

I Folgerungen

- Die VMAB ist zu präzisieren. Es braucht eine Differenzierung des RLP-ABU für verschiedene Ausbildungsniveaus und -zeiten (2-, 3-, 4-jährige Grundbildung, Ausbildung für Erwachsene).
- Die Bedeutung des QV und dessen Einfluss auf die Umsetzung des RLP-ABU sind anzuerkennen. Zudem braucht es eine klarere Regelung zur Umsetzung der Abschlussprüfung im Qualifikationsbereich Allgemeinbildung. Insbesondere ist zu bestimmen, wo der Handlungsspielraum der Berufsfachschulen liegt und welche Rahmenbedingungen über alle QV eingehalten werden müssen.
- Die Rolle der Kantone bei der Umsetzung der VMAB ist zu stärken. Zudem wird in geeigneter Weise die interkantonale Kooperation unterstützt.
- Für einen (teil-)integrierten ABU braucht es verbindliche Regelungen hinsichtlich der Umsetzung von Art. 19 Abs. 2 BBV. Dabei ist auf die Vorarbeiten der entsprechenden Verbände hinsichtlich eines Abgleichs der Kompetenzen in den berufsbezogenen Bildungsplänen mit den Kompetenzen im RLP-ABU sowie den entsprechenden Nachweisen in berufsspezifischen nationalen Lehrplänen für die Allgemeinbildung zurückzugreifen. Den Gefahren (Verwässerung, zu starke berufliche Prägung usw.) kann damit gezielt entgegengewirkt werden.

3.1.2 RLP-ABU

Im Review wird deutlich, dass es keine fundamentale Kritik am RLP-ABU gibt und er grundsätzlich als gut und zukunftsfähig befunden wird. Insbesondere werden die darin festgehaltenen Orientierungen (Handlungs-, Kompetenz-, Themenorientierung) als zielführend eingestuft. Allerdings macht das Review deutlich, dass insbesondere die Kompetenzorientierung zwar im Prinzip im RLP-ABU angelegt ist, in der Umsetzung jedoch anspruchsvoll ist und nicht durchwegs gelingt. Somit braucht es eine bessere Darstellung der Kompetenzorientierung, damit diese sichtbarer wird. Dazu gehört auch, dass der RLP-ABU anschlussfähig an die an der Volksschule definierten Kompetenzen (LP21, PER, PSSO) ist und sich auf die kommenden Lernenden ausrichtet. Dazu wäre es zielführend, wenn auch der RLP-ABU explizitere Theoriebezüge aufweisen und an bestehende bildungspolitische Rahmenvorstellungen anknüpfen würde. Schliesslich ist zu klären, inwieweit Grundkompetenzen innerhalb des ABU gefördert werden sollen. Dies vor dem Hintergrund, dass es einen Trend zur Höherqualifizierung gibt, was bedingt, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung für alle Lernenden notwendig werden. Die Förderung von soliden Grundkompetenzen (Kulturtechniken im weiteren Sinne inkl. DaZ) in der beruflichen Grundbildung nimmt deshalb an Bedeutung zu.

Obwohl insbesondere von Lehrpersonen die Offenheit des RLP-ABU begrüsst wird, sind sich die Akteure einig darüber, dass im RLP-ABU verschiedene Gesichtspunkte verbindlicher geregelt und konkretisiert werden sollten, beispielsweise in Form von Ausführungsbestimmungen oder Handreichungen (z.B. zur Umsetzung von Handlungskompetenzorientierung, Zusammenarbeit BKU-ABU). Dadurch verspricht man sich, dass die Umsetzung kohärenter im Sinne einer konsequenten Kompetenzorientierung auf allen Ebenen und in allen Bereichen des RLP-ABU gelingt und der Grad der Harmonisierung in der Umsetzung und in den Abschlüssen erhöht werden kann.

Auf der inhaltlichen Ebene verdeutlicht das Review, dass im RLP-ABU der ABU als ein komplexes Konstrukt beschrieben wird (zwei Lernbereiche, acht gesellschaftliche Aspekte, drei transversale Blickwinkel, drei überfachliche Kompetenzbereiche). Dies erschwert eine konsolidierte Umsetzung. Somit ist eine Diskussion über das Konstrukt des ABU zu führen und die Konzeption des ABU möglichst einfach darzustellen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass verschiedene Begrifflichkeiten unterschiedlich verstanden werden und Operationalisierungen fehlen (z.B. Definition der transversalen

Kompetenzen, Handlungskompetenzorientierung im ABU). Die Bedeutung der Aspekte ist zu klären, so dass sie nicht als verpflichtend eingestuft, sondern als Mittel zum Zweck (theoretische und konzeptionelle Bezugsrahmen) verstanden werden. Schliesslich sind die Megatrends zu wenig explizit abgebildet. In Anbetracht dessen, dass Megatrends die Berufsfelder unterschiedlich betreffen, ist es angezeigt, dass Kompetenzen gefördert werden, die den Umgang mit diesen Trends garantieren. Zudem wird festgestellt, dass der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» zu kurz kommt und die Sprachförderung (z.B. Sprachdidaktik, Leseförderung) einen höheren Stellenwert im ABU einnehmen sollte.

Hinsichtlich der Fremdsprache lässt sich im Review feststellen, dass nur ein kleiner Teil der Lernenden die in der Volksschule aufgebauten Fremdsprachenkenntnisse während der beruflichen Grundbildung weiter pflegen oder ausbauen können. Gleichzeitig sind solche Kenntnisse wichtig für die Anschlussfähigkeit der Lernenden in weiterführende Bildungsgänge. Die Akteure sind sich einig darüber, dass eine Integration einer Fremdsprache im ABU nur mit einer Erhöhung der Lektionenzahl einhergehen kann. Dies wird als nicht praktikabel eingestuft. Gleichzeitig sind in Anbetracht der unterschiedlichen Bedeutung einer Fremdsprache je Berufsfeld flächendeckende regulatorische Massnahmen nicht opportun. Somit bleibt der berufsfeldspezifische Weg (berufsbezogener Fremdspracherwerb), der auf Basis vorhandener Konzepte und Grundlagen (z.B. bilingualer Unterricht) umgesetzt werden sollte.

I Folgerungen

- Das Konstrukt des ABU ist zu vereinfachen. Es muss eine Grundstruktur zum ABU mit klaren Begriffen (z.B. Definition von transversalen Kompetenzen, Handlungskompetenzorientierung im ABU) und Konzepten (inkl. Theoriebezügen) entworfen werden, damit garantiert werden kann, dass alle Akteure vom selben Verständnis des ABU ausgehen. Dabei ist auch sprachregionalen Gegebenheiten (z. B. unterschiedliche Bezugsrahmen) Rechnung zu tragen.
- Die Handlungskompetenzorientierung ist in den Vordergrund zu stellen, expliziter zu benennen und über alle Aspekte des ABU stärker zu verankern.
- Die Anschlussfähigkeit an LP21, PER, PSSO ist zu garantieren. Gleichzeitig ist es notwendig, zu definieren, in welchem Umfang Grundkompetenzen innerhalb des ABU gefördert werden sollen.
- Die Verknüpfung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung ist anzuregen und verbindlicher zu definieren.
- Die Aspekte im RLP sind als Mittel zum Zweck (Handlungskompetenzorientierung) zu verstehen.
- Die Megatrends sind explizit zu benennen und der Umgang mit diesen Trends ist zu definieren.
- Es sind Ausführungsbestimmungen zur Schlussprüfung im Qualifikationsbereich Allgemeinbildung zu entwickeln.
- Die Sprachkompetenzen sind zu stärken.
- Ein Fremdsprachenangebot darf nicht zulasten der Lektionen in der jeweiligen Erstsprache (ABU) geschaffen werden. Bilingualer Unterricht soll gemäss den vorhandenen Unterlagen (in Verantwortung der Kantone) umgesetzt werden. Die Berufsfelder werden aufgefordert, entsprechende Konzepte auszuarbeiten.

3.1.3 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung der Allgemeinbildung erfolgt einerseits über den Revisionsprozess und andererseits über die Umsetzung des ABU. Auf Ebene des Revisionsprozesses von VMAB und RLP-ABU bringt das Review hervor, dass die Überprüfungen von VMAB

und RLP-ABU unbefriedigend und unzulänglich sind. Eine verbindlichere Festlegung dieser Überprüfung wird von allen Akteuren gewünscht. Dabei wird eine regelmässige Überprüfung von VMAB und RLP-ABU bevorzugt. Unklar geblieben ist, wie die Organisation dieser Überprüfung (Strukturen und Prozesse) erfolgen soll. Eine bessere Koordination zwischen Bund und Kantonen hinsichtlich der Qualitätssicherung wäre zielführend.

I Folgerungen

- Es braucht klare Vorgaben für die Revision und Überprüfung von VMAB und RLP-ABU (Regelmässigkeit, Intervalle) in der VMAB.
- Die Strukturen (ABU-Kommission o.ä.) und Prozesse für die Überprüfung sind festzulegen. Insbesondere ist zu klären, wer die Trägerschaft der Allgemeinbildung übernimmt.

3.2 Steuerung auf Ebene der Kantone

Die Ergebnisse und Erkenntnisse auf Ebene der Kantone beziehen sich auf die Steuerung und Aufsicht sowie auf die Umsetzung des RLP-ABU in den Berufsfachschulen.

Bei der Umsetzung des RLP-ABU nehmen die Schullehrpläne eine zentrale Rolle ein. Das Review verdeutlicht, dass die Schullehrpläne hinsichtlich ihrer Qualität sehr heterogen sind. Häufig fokussieren sie mehr auf die Breite anstelle auf die Tiefe und das Verstehen. Weiter wurde festgestellt, dass es eine wenig etablierte Aufgabekultur für gehaltvolle Problemstellungen gibt, an denen sich Kompetenzen entwickeln lassen. Zudem sind die Ziele im Lernbereich «Sprache und Kommunikation» häufig zu generell formuliert und die Inhalte zu wenig definiert. Die Kantone gehen bei der Überprüfung und dem Erlass der Schullehrpläne ebenfalls sehr unterschiedlich vor. So gibt es Kantone, die in Zusammenarbeit mit den Berufsfachschulen kantonale Lehrpläne entwickeln, an denen sich die Schulen orientieren können. Dadurch ist eine Qualitätssteigerung feststellbar. Andere Kantone überprüfen die Schullehrpläne im Hinblick auf ihre Konformität zum RLP-ABU, wieder andere sind nicht in der Lage, die bei ihnen eingereichten Schullehrpläne zu überprüfen und es ist davon auszugehen, dass es Schullehrpläne gibt, die die Ziele des RLP-ABU nur teilweise erfüllen. Die Kantone haben unterschiedliche Gefässe zur Steuerung und Aufsicht installiert (Schulkommissionen, Arbeitsgruppen, Steuergruppen, Personen in Berufsbildungsämtern, Einsetzen von Projektleitenden an den Schulen, Überprüfung der SLP durch das EHB mittels eines einheitlichen Instruments usw.). Die unterschiedliche Handhabung in den Kantonen wird von allen Akteuren als Schwäche betrachtet, weil dadurch der Stellenwert des ABU geschmälert wird und die Qualität nicht durchwegs garantiert werden kann. Gleichzeitig besteht ein Konsens darüber, dass die Steuerungskompetenz bei den Kantonen bleiben soll. Somit sind die Kantone in der Pflicht, einerseits die Steuerung und Qualitätssicherung stärker zu systematisieren. Andererseits ist es angezeigt, Umsetzungsinstrumente zu entwickeln, damit die Berufsfachschulen ihren Auftrag erfüllen können und eine grössere Homogenität der Schullehrpläne erreicht werden kann. Darin eingeschlossen sind beispielsweise auch Anleitungen, wie die Handlungskompetenzorientierung umgesetzt oder kompetenzorientierte Prüfungen konzipiert werden können. Zudem ist die Zusammenarbeit der Berufsfachschulen zu fördern, da dies nachweislich ebenfalls zur Qualitätsentwicklung beiträgt.

Das Review hat als einen weiteren Aspekt deutlich gemacht, dass bei einer konsequenten Handlungskompetenzorientierung die Berufskunde und Allgemeinbildung stärker miteinander vernetzt beziehungsweise mehr aufeinander bezogen werden sollten. Dies auch deshalb, weil es Überlappungen zwischen berufsspezifischen und allgemeinbildenden Inhalten gibt und dadurch insbesondere transversale Kompetenzen besser und nachhaltiger gefördert werden können. Die Ergebnisse des Reviews zeigen, dass es dazu Ansätze gibt; beispielsweise, indem in einigen Schullehrplänen gegenseitig auf Ziele von ABU und

BKU referenziert wird. Auch die berufsfeldbezogene Organisation der Berufsfachschulen könnte die Zusammenarbeit zwischen ABU und BKU fördern. Weiter zeigt das Review, dass eine Verbindung von ABU und BKU über den pädagogisch-didaktischen Zugang erfolgsversprechend ist. Zudem kann der Einsatz von gleichen Lern- und Förderinstrumenten zur Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung diese Zusammenarbeit zusätzlich unterstützen. Bislang ist diese Zusammenarbeit jedoch nicht verpflichtend, was bedeutet, dass die Kantone gefordert sind, im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten oder mittels Schulunterstützung die Vernetzung der Fachbereiche voranzutreiben.

I Folgerungen

- Ein System der Steuerung und Qualitätssicherung auf Ebene der Kantone (Validierung der Schullehrpläne, regionale Gruppen, Einbezug von Ausbildungsinstitutionen, Musterlehrplan, kantonaler Lehrplan o.ä.) ist zwingend notwendig und muss aufgebaut werden. Zudem soll der Qualitätssicherungsprozess validiert werden. Die Kantone klären, welche Umsetzungsinstrumente benötigt werden.
- Es sind Umsetzungsinstrumente zu entwickeln (z.B. zur Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung).
- Die Koordination und Kooperation zwischen den Berufsfachschulen sollte von den Kantonen eingefordert und unterstützt werden.
- Die Kantone unterstützen die Berufsfachschulen in der Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung, indem die Zusammenarbeit zwischen ABU und BKU konkretisiert und Instrumente für die Umsetzung erprobt werden (z.B. durch Schulentwicklungsprojekte, mittels Schulunterstützung).

3.3 Stärkung und Unterstützung der Lehrpersonen

Die nachfolgenden Erkenntnisse beziehen sich auf die Stärkung und Unterstützung der Lehrpersonen, die ABU unterrichten. Dazu zählen Erkenntnisse zur Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie zu den Lehrmitteln. Diese Bereiche werden nicht im RLP-ABU sowie der dazugehörigen Verordnung geregelt. Somit sind die nachfolgenden Erkenntnisse und Folgerungen als Hinweise einerseits für die Verantwortlichen des RLP der Berufsbildungsverantwortlichen sowie andererseits für jene Akteure zu verstehen, die sich mit der Konzipierung von Lehrmitteln befassen.

3.3.1 Ausbildung

Die Anforderungen an die ABU-Lehrpersonen sind hoch. Gleichzeitig verdeutlicht das Review, dass teilweise eine fachliche Überforderung der Lehrpersonen festzustellen ist (z.B. hinsichtlich Sprachdidaktik, Vielfalt und Umfang der Aspekte), unter anderem auch im Umgang mit der grossen Offenheit des RLP-ABU. Das Professionsverständnis der Lehrpersonen ist ein zentraler Hebel, um die Qualität der Allgemeinbildung der Zukunft zu sichern und weiterzuentwickeln. Die Anforderungen an die Lehrpersonen der Allgemeinbildung sind allerdings zu wenig definiert. Darüber hinaus ist die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts anspruchsvoll. Die Bedeutung der Lehrpersonen für die Qualität von Unterricht ist in der Literatur unbestritten. Somit ist es für die Umsetzung des RLP-ABU zentral, dass die Lehrpersonen über die Fähigkeiten zum kompetenzorientierten Unterrichten verfügen und diesbezüglich auch entsprechend gefördert und unterstützt werden und das Selbstverständnis der ABU-Lehrpersonen mit den tatsächlichen Anforderungen übereinstimmt. Gleichzeitig bestehen wenig Wissen und theoretische Grundlagen zu den ABU-Lehrpersonen sowie deren Aus- und Weiterbildung. Ein Teil der Akteure bevorzugt eine Masterausbildung für ABU-Lehrpersonen, weil dadurch die ABU-Lehrpersonen einerseits formal gleichwertig ausgebildet werden wie ein Teil ihrer Kollegen/-innen anderer Ausbildungen in der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II. Andererseits würde ein Abschluss auf Masterstufe es erlauben, dass sich die Ausbildung der

ABU-Lehrpersonen kontinuierlich mit der Weiterentwicklung der Allgemeinbildung beschäftigt. Der systemisch bedingte Mangel an Forschungsarbeiten führt dazu, dass der ABU sich nicht systematisch weiterentwickelt und professionalisiert. Für andere steht bei den Lehrpersonen primär die systematische Stärkung der Unterrichtsqualifikation in der bestehenden Ausbildung im Vordergrund und weniger der formale Abschluss.

I Folgerungen

- Die Anforderungen an ABU-Lehrpersonen werden klarer benannt und präzisiert (Harmonisierung der Zulassung und Ausbildung).
- Das Selbstverständnis der Lehrpersonen hinsichtlich ihres zentralen Auftrags als Sprachlehrpersonen ist zu stärken.
- Eine allfällige Ausbildung auf Masterstufe soll hinsichtlich ihres Mehrwerts geprüft werden.

3.3.2 Weiterbildung

Nicht nur die Ausbildung der ABU-Lehrpersonen ist zentral für eine gute Qualität des ABU, sondern auch die Weiterbildung. Die Ist-Analyse hat gezeigt, dass die Weiterbildung in der Hand der Berufsfachschulen liegt und von diesen unterstützt werden sollte. Da ABU-Lehrperson eine Zweitausbildung ist, ist eine bedarfsorientierte Weiterbildung am zielführendsten. Dabei wird betont, dass bei der Weiterbildung der Lehrpersonen auch Erfahrungen in Betrieben Relevanz haben, damit die Lehrpersonen den Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden aufrechterhalten können.

I Folgerungen

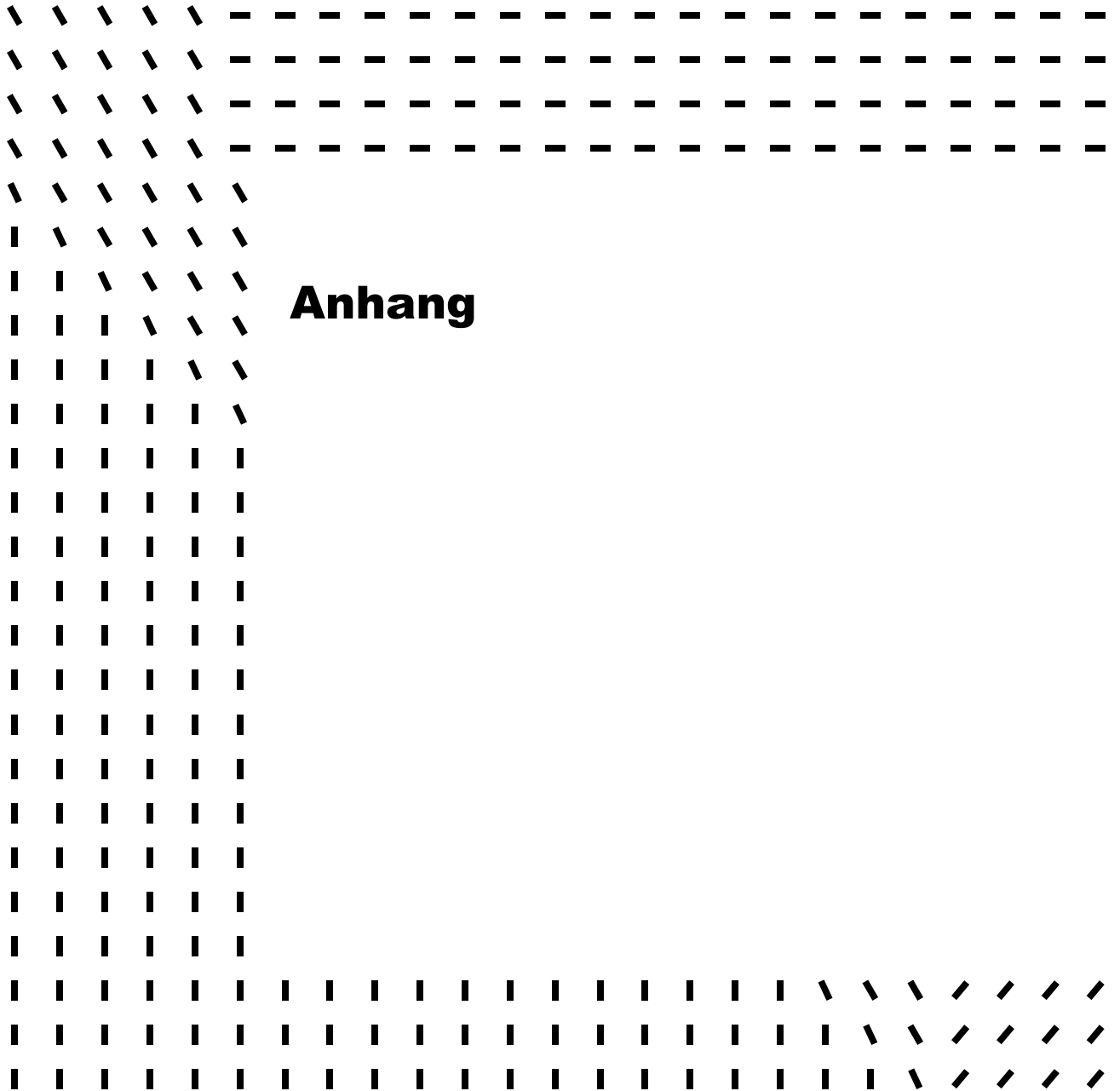
- Hinsichtlich der Weiterbildung der ABU-Lehrpersonen wird im RLP der Berufsbildungsverantwortlichen Einfluss genommen. Es werden verbindliche Rahmenbedingungen hinsichtlich der Weiterbildung formuliert. Eine Einführung eines Masters in Allgemeinbildung ist dabei zu prüfen.

3.3.3 Lehrmittel

Das Review hat gezeigt, dass Lehrmittel das Lehren und Lernen auch im ABU erheblich beeinflussen. Sie sind als eines von verschiedenen steuernden Elementen im ABU zu verstehen. Grundsätzlich gilt Lehrmittelfreiheit. Somit verfügen Lehrmittel über keinen legitimierten Auftrag an die Schule. Idealerweise unterstützt ein Lehrmittel kompetenzorientierte Lernarrangements. Die Analyse zum Ist-Zustand hat zutage gefördert, dass wenig Wissen darüber vorhanden ist, welche Lehrmittel im ABU verwendet werden. So gibt es bislang keine systematische Analyse über die Lehrmittel, ausser in der französischsprachigen Schweiz; dort gibt es Hinweise dazu, dass die verwendeten Lehrmittel vor allem auf Faktenwissen ausgerichtet seien. Die Lehrmittel haben vor allem auch für neue ABU-Lehrpersonen ohne vollständige Ausbildung eine zentrale Bedeutung. Gleichzeitig besteht die primäre Funktion von Lehrmitteln darin, die Umsetzung des Unterrichts zu unterstützen.

I Folgerungen

- Die Lehrmittel sind als Mittel zum Zweck zu verstehen und unterstützen die Lehrpersonen bei der Umsetzung des RLP-ABU.



A 1 Ergebnisse: Ist-Zustand

Nachfolgendes Kapitel enthält die Ergebnisse des Reviews zum Ist-Zustand des ABU. Die Ergebnisse werden basierend auf den zentralen Fragestellungen dargelegt. Dabei werden die Ergebnisse der Literaturanalysen der Partnerinstitutionen zusammenfassend dargestellt und mit den Ergebnissen aus den Gesprächen ergänzt. Die Fragestellungen sind jeweils den Ebenen Bund, Kantone, Unterricht, Schule und Lernende zugeordnet und werden in dieser Reihenfolge aufgeführt. Am Ende des Kapitels folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Hinweise der Partnerinstitutionen in Bezug auf vertiefende Studien zum Ist-Zustand.

Viele der Fragen zum Ist-Zustand lassen sich am zuverlässigsten auf Basis einer Analyse der (rechtlichen) Grundlagen, der vorhandenen Hilfsmittel und so weiter beantworten. Sie wurden deshalb in den Interviews nicht explizit thematisiert und es finden sich hier nur die Ergebnisse der Literaturanalyse. In den Interviews lag der Schwerpunkt auf den Fragen zum Soll-Zustand, diese werden in Anhang A 2 beantwortet.

A 1.1 Nationale Ebene

Die nachfolgenden Fragen betreffen den Ist-Zustand des ABU auf nationaler Ebene. Die Fragen 1 bis 5 lassen sich dabei gut auf der Basis der Literaturanalyse beantworten. Zu den Fragen 6 bis 20 findet sich weniger einschlägige Literatur und die Literaturanalyse liefert nur teilweise belastbare Ergebnisse.

Frage 1: Was wird unter Allgemeinbildung in der Berufsbildung verstanden (auch im Vergleich zur Allgemeinbildung der gymnasialen Maturität, Fachmaturität, Berufsmaturität, zu Berufskennnissen)?

Frage 2: Was bezweckt der ABU in der beruflichen Grundbildung (auch im Vergleich zur gymnasialen Maturität, Fachmaturität, Berufsmaturität, zu Berufskennnissen)?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Aufgaben der beruflichen Grundbildung liegen allgemein darin, Lernende beim Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten (Qualifikationen) zu unterstützen. Bei Abschluss der Ausbildung sollen sie befähigt sein, den Beruf entweder im angestammten Umfeld oder im erweiterten Tätigkeitsfeld auszuüben. Neben dem Erwerb berufsspezifischer Qualifikationen ist die Allgemeinbildung ein tragender Bestandteil des Bildungsauftrags (Berufsbildungsgesetz BBG 2019). Die Allgemeinbildung soll Lernende dazu befähigen, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, im beruflichen Kontext zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Der Erwerb von wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnissen und Fähigkeiten soll sie dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Ein besonderes Gewicht erhält auch der Bereich des lebenslangen Lernens, in dem die Bereitschaft und die Fähigkeit zum selbständigen

Urteilen und Entscheiden gefördert werden sollen (BBG 2019). Demzufolge ist der allgemeinbildende Unterricht ein Teil des ganzheitlichen Bildungsansatzes in der Berufsbildung und soll sich an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren. Teil des Unterrichts bilden die Sprachförderung und die Kommunikation sowie diejenigen Gesichtspunkte der Allgemeinbildung, welche die Bereiche Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technik und Wirtschaft umfassen (Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung und Berufsberatung SDBB 2016).

Gemäss Klafkis Konzeption einer modernen Allgemeinbildung umfasst diese die drei «Grundfähigkeiten» Selbstbestimmung, Mitsprachefähigkeit und Solidaritätsfähigkeit, die in ihrer Gesamtheit tragende Bestandteile sind und den Begriff der Allgemeinbildung definieren. (Klafki 1991, S. 52, zitiert in Tenorth 2004). Allerdings besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der Allgemeinbildung, die für alle zum Tragen kommt, und der erweiterten Allgemeinbildung, die für Lernende an Gymnasien relevant ist (Strobele/Prange 2003, S. 637, zitiert in Tenorth 2004). Dabei betont Criblez (2008) die Relevanz der Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Bezug auf den Bildungsraum Schweiz. Allerdings bestehen in der Praxis grosse Unterschiede im Rahmen des zeitlichen Aufwands, der für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung eingesetzt wird. Während in der Berufsmaturität (BM) 1'440 Stunden eingesetzt werden, sind es je nach Lehre in der Grundbildung zwischen 240 und 480 Stunden, was verglichen mit Gymnasien, die eine Stundendotation zwischen 3'000 und 4'000 Stunden für die Allgemeinbildung aufweisen, verschwindend klein ist (Gonon 1994). Gemäss Novak (2018) ist die von der Avenir Suisse vorgeschlagene Erweiterung der Allgemeinbildung in der Berufsbildung nicht ausreichend, um das Prestige zwischen gymnasialer Allgemeinbildung und derjenigen der Berufsbildung auszugleichen. Dennoch wird die Allgemeinbildung gerade auch in der Berufsbildung als wichtig erachtet, ist sie doch unabdingbar im Hinblick auf Anschlussmöglichkeiten (Büchter 2017). So sind beispielsweise für Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen die erforderlichen Kompetenzen in der Allgemeinbildung und für ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule (FH) sogar der Abschluss der Berufsmaturität (BM) nachzuweisen (Berufsberatung Kanton Zürich 2020).

Frage 3: Was bedeutet der Kompetenzbegriff im Konzept der Allgemeinbildung?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Weltweit ist im schul- und hochschuldidaktischen Bereich sowohl auf primärer, sekundärer und tertiärer Stufe eine Verschiebung von der Kognitions- zur Kompetenzorientierung festzustellen (Zimmerli, Malaguerra, Künzli und Fischer 2009). In Art. 2 der VMAB wird die Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit, der Integration des Individuums in die Gesellschaft und der Fähigkeiten zum Erlernen und Ausüben eines Berufs als grundlegende Aufgabe des ABU erwähnt. In dem Zusammenhang sollen übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die sowohl zur Bewältigung beruflicher als auch persönlicher Situationen beitragen (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD⁵ 2006).

Dörig (2003) erwähnt, dass es richtig sei, fachübergreifende Handlungskompetenzen zum Ziel des Berufsschulunterrichts zu machen, wie dies auch auf der Ebene der Bildungspolitik und der Bildungstheorie in der Debatte über Schlüsselqualifikationen angestrebt wird. Zu den Schlüsselqualifikationen zählen unter anderem Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Arbeitstechniken und Lernstrategien.

⁵ Seit 2013: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF).

Diese Kompetenzen sind sowohl in den Bildungszielen des allgemeinbildenden Unterrichts der beruflichen Grundbildung als auch im Kompetenzwürfel in der kaufmännischen Grundbildung verankert (Dörig 2003). In der Vision und den strategischen Leitlinien der Berufsbildung 2030 wird betont, dass ein entsprechender Kompetenzenmix die Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme und Weiterentwicklung am Arbeitsmarkt darstellt. Dieser Kompetenzenmix soll Fähigkeiten für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten aufweisen sowie den aktuellen und zukünftigen Bedürfnissen der Wirtschaft dienen. Je nach beruflichem Umfeld kann der notwendige Kompetenzenmix variieren. Der Kompetenzenmix sollte bei allen Grundbildungen berufsspezifische Kompetenzen, berufsfeldübergreifende Kompetenzen, Sprachkompetenzen, IKT⁶-Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen und Soft Skills enthalten (ecoplan AG 2017). Im schulischen Kontext sollen die Kompetenzen aus methodischer Sicht mittels handlungs- und projektorientierter Lehr- und Lernformen gefördert und anhand von prozessorientierten Qualifikationsformen und/oder von Vertiefungsarbeiten überprüft werden (EVD 2006).

Der Rahmenlehrplan für den ABU ist bereits 2006 sowohl themen- als auch handlungsorientiert angefertigt worden. Anhand der Themenorientierung ist ein Bezug zur persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Realität der Lernenden realisierbar. Dabei ist vorgesehen, dass die Lernenden die Kompetenzen handlungsorientiert erwerben und im Unterricht Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, indem sie Lernprozesse mitgestalten und konkrete Produkte erarbeiten. Der allgemeinbildende Unterricht soll zudem die Lernbereiche «Sprache und Kommunikation» sowie «Gesellschaft» miteinander vernetzen. Im Vergleich mit den strategischen Leitlinien für die Berufsbildung 2030 (ecoplan AG 2017) fällt auf, dass der Rahmenlehrplan bereits auf neue Lehr- und Lernformen und den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet ist. Trotzdem kann dieser auf dessen Aktualität hin überprüft und angepasst werden. Die ecoplan AG (2017) erwähnt zudem, dass der Kompetenzenmix je nach beruflicher Ausrichtung unterschiedlich sein kann. Dies bietet den Berufsschulen die Chance, ihre Schullehrpläne (SLP) den Bedürfnissen der einzelnen auszubildenden Berufe anzupassen.

Frage 4: Wie erfolgen die Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht des ABU auf Ebene Bund (SBFI)?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Im Bundesgesetz über die Berufsbildung sind die Aufgaben der Qualitätssicherung, der Steuerung und der Aufsicht den entsprechenden Parteien wie folgt zugewiesen:

Bund

- Erstellt Qualitätsstandards
- Überwacht Qualitätsstandards

Bundesrat

- Regelung der Anforderungen an Qualifikationsverfahren
- Vergleichbarkeit zwischen Qualifikationsverfahren sicherstellen

SBFI

- Erlässt die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (Mindestvorschriften / VMAB)
- Anerkennt andere Qualifikationsverfahren

⁶ Informations- und Kommunikationstechnologie.

Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB)

- Ziele der Allgemeinbildung
- Dauer und Stundendotation
- Aufgabe von Rahmenlehr- und Schullehrplan
- Regelung Qualifikationsverfahren
- Organisation ABU-Kommission

Schweizerische Kommission für Entwicklung und Qualität der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (ABU-Kommission)

- Prüft periodisch die Relevanz und Aktualität des Rahmenlehrplans
- Stellt dem SBFI Anträge zur Aktualisierung

Kanton

- Aufsicht über berufliche Grundbildung (Beratung, Begleitung der Lehrvertragsparteien, Koordination zwischen Stakeholdern)
- Überprüfung der Qualität in der beruflichen Praxis, den überbetrieblichen Kursen (ÜK) und vergleichbare dritte Lernorte
- Überprüfung der Qualität der schulischen Bildung
- Regelung und Sicherung der Qualität der Schullehrpläne
- Prüfungen und Qualifikationsverfahren
- Überprüfung der Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen in den Lehrverträgen sowie deren Einhaltung durch die Vertragsparteien
- Entscheidung über Anträge zur Gleichwertigkeit nicht formalisierter Bildung
- Dispensationen der formalisierten Bildung
- Auflösung von Lehrverträgen

Anbieter Berufsfachschulen

- Sicherstellung der Qualitätsentwicklung (BBG 2019)
- Freie Wahl der Methoden der Qualitätsentwicklung (BBV)
- Erfüllung Bildungsauftrag (Förderung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz der Lernenden, Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen der Lernenden, Förderung der tatsächlichen Gleichstellung) (BBG)

Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)

- Gemeinsames Organ aller Kantone
- Kooperation zwischen Verbundpartnern und weiteren Akteuren der Berufsbildung und Sicherstellung der Allgemeinbildung (SBBK 2016)

Darüber hinaus sollen für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich des ABU sowohl regionale als auch interkantonale Gruppen für ABU-Verantwortliche gebildet werden. Damit sollen der Erfahrungsaustausch sowie die Umsetzung des Rahmenlehrplans an den Berufsschulen unterstützt werden. Im Weiteren sollen die SLP der Berufsfachschulen durch ABU-Ausbildungsinstitutionen geprüft werden (SBFI 2017).

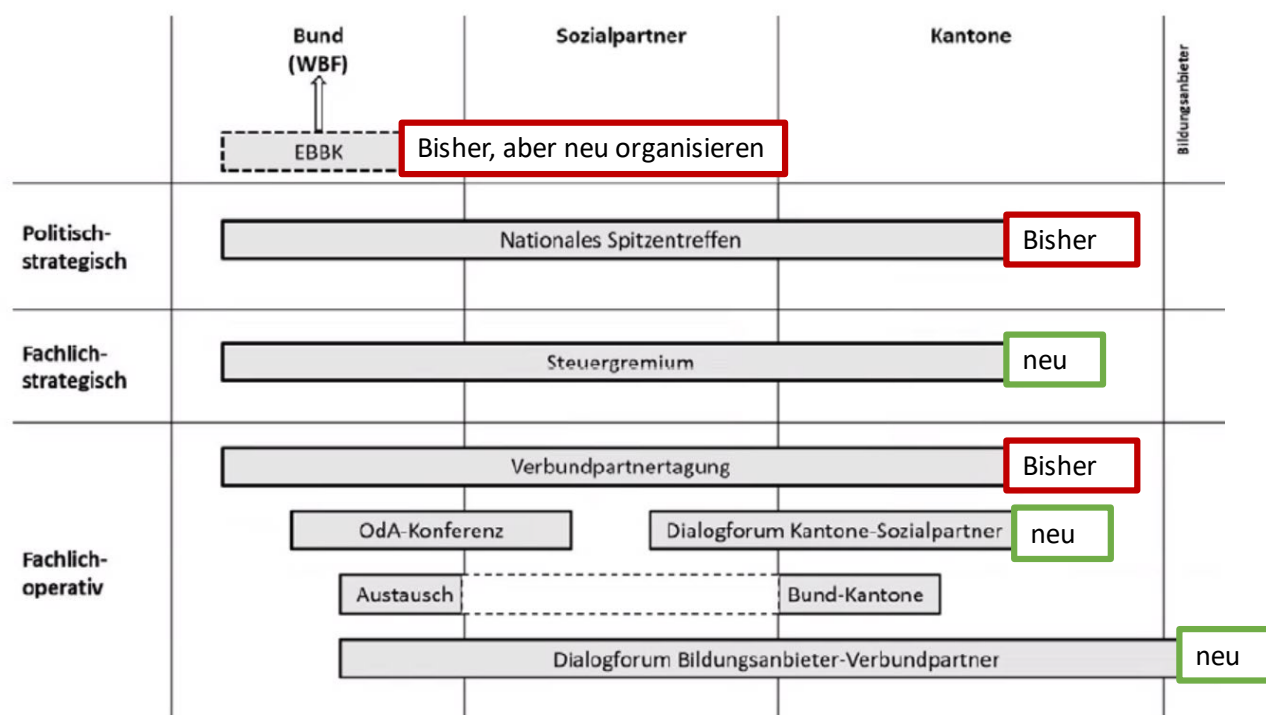
Trotz dieser Regelungen identifizieren Emmenegger und Seitzl (2019) in ihrem Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz drei Bereiche, in welchen in der Berufsbildung allgemein Handlungsbedarf besteht:

- Bestehen von Unklarheiten betreffend Zuständigkeit und Notwendigkeit strategischer Steuerung in der schweizerischen Berufsbildung
- Schwächen bei existierenden verbundpartnerschaftlichen Organen, unter anderem bei der eidgenössischen Berufsbildungskommission (EBBK) und die Verbundpartnertagung

- Einbindung relevanter Akteure in die systematische Steuerung der schweizerischen Berufsbildung

Aus fachlich-strategischer Sicht (vgl. Darstellung DA 1) empfehlen sie die Einsetzung eines Steuergremiums im Rahmen des Strategieprozesses Berufsbildung 2030. Zudem schlagen sie vor, neben der Verbundpartnertagung ein Dialog- und Arbeitsforum zu schaffen, das die Rückkopplung und die Kommunikation zwischen den OdA, Spitzenverbänden und dem Bund verbessern soll. Dabei liegt es im Aufgabenbereich des Bundes, die Dialogforen inklusive des Steuergremiums zu organisieren. Damit die EBBK ihre Beratungsfunktion uneingeschränkt ausüben kann, sollte die Kommission aus Personen bestehen, die über Systemwissen und Systemperspektive verfügen sowie von Verbundpartnern/-innen unabhängig sind. Somit könnte die EBBK ihre beratende Funktion gegenüber dem Bund wahrnehmen, ohne jedoch Steuerungsaufgaben zu übernehmen. Um das Bildungssystem als Gesamtheit besser zu koordinieren, schlagen Emmenegger und Seitzl (2019) die Bildung eines «Table Ronde» vor. Dabei gilt es, das vorhandene Potential zu nutzen, um Herausforderungen wie der Digitalisierung oder dem demografischen Wandel zu begegnen. Am Spitzentreffen im November 2020 wird über die neue Struktur respektive die neue Steuerung entschieden.⁷

DA 1: Empfehlungen zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz



Legende: EBBK = Eidgenössische Berufsbildungskommission; OdA = Organisationen der Arbeitswelt; WBF = Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung.

Quelle: Emmenegger/Seitzl 2019, bearbeitet durch EHB.

Da der ABU organisatorisch dem Bund und den Kantonen unterstellt ist, sind die geplanten Änderungen auch für die Allgemeinbildung relevant. Wie umfangreich der Einfluss auf den Unterricht ausfällt, kann jedoch zum jetzigen Zeitpunkt nicht gesagt werden.

⁷ Vgl. <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte/21-projekte-de/69-optimieren-der-governance>, Zugriff am 07.11.2020.

Frage 5: Welche Instrumente sind zentral (Rahmenlehrplan in mittlerer Regelungsdichte, Spannungsfeld Einfachheit–Flexibilität–Verbindlichkeit)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Als Basis für die berufliche Grundbildung dient das Gesetz über die berufliche Grundbildung. Dieses regelt die gesamte berufliche Bildung ausserhalb der Hochschulen (BBG, 2019). Das BBG hat zum Ziel, ein Berufsbildungssystem zu schaffen, das die berufliche und persönliche Entfaltung sowie die Integration in die Gesellschaft und Arbeitswelt ermöglicht. Zudem soll es der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe dienen, Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht schaffen, die tatsächliche Gleichstellung von Mann und Frau unterstützen, Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen beseitigen sowie die Chancengleichheit und Integration von Ausländern/-innen fördern. Das Gesetz dient im Weiteren dazu, die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen und -formen herzustellen und das Berufsbildungssystem transparent zu machen. Die Struktur der beruflichen Grundbildung wird im Bundesgesetz über die Berufsbildung geregelt.

Das BBG dient zudem als Basis für die Berufsbildungsverordnung (BBV). Diese präzisiert und erweitert die Angaben im BBG.

Eine Bildungsverordnung wird für jede berufliche Grundbildung vom SBFI erlassen (BBG 2019). Darin werden Gegenstand und Dauer der Grundbildung geregelt, Ziele und Anforderungen der Bildung in der beruflichen Praxis und in der schulischen Bildung festgelegt, der Umfang der Bildungsinhalte auf die Lernorte verteilt, für den allgemeinbildenden Unterricht auf die VMAB verwiesen sowie die Regelungen für Qualifikationsverfahren und die Vergabe von Ausweisen und Titel festgehalten (BBG 2019).

Durch den Bund werden Qualitätsstandards entwickelt und überwacht (BBG 2019). Zur eigenständigen Sicherstellung der Qualität wird vom SBFI eine Liste mit geeigneten Methoden zur Verfügung gestellt (BBV 2019).

Auf der Ebene des allgemeinbildenden Unterrichts existiert der durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (das Vorgängeramt des SBFI) verfasste Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Dieser legt das pädagogisch-didaktische Konzept für den ABU-Unterricht fest. In den Bildungszielen werden die zu entwickelnden Kompetenzen beschrieben. Die Bildungsziele bilden daher die Grundlage für die SLP, die durch jede Schule individuell verfasst werden. Die SLP sollen dazu dienen, den Rahmenlehrplan umzusetzen. Darin wird der allgemeinbildende Unterricht an der Berufsschule organisiert, Themen festgelegt, Förderung der Kompetenzen aufgezeigt, Qualifikationsverfahren bestimmt und die Zusammenarbeit sowohl fach- als auch lernortübergreifend konkretisiert. Weitere Inhalte können auf freiwilliger Basis hinzugefügt werden (BBT 2006).

Obwohl Lehrmittel im Gegensatz zum Lehrplan über keinen legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Schule verfügen, beeinflussen sie das Lehren und Lernen allgemein erheblich (Bähr/Künzli 1999, zitiert in Adamina 2014). Gemäss der quantitativen Befragung auf der Sekundarstufe II von Bähr/Künzli (1999) nutzten Lehrpersonen zum Vorbereiten des Unterrichts vorwiegend eigene Materialien (84%), Lehrmittel (69%) oder Lehrmittel mit entsprechenden Lehrpersonenkommentaren (58,6%), statt auf den Lehrplan zurückzugreifen (58,3%). Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einigen Kantonen vor der Befragung ein neuer Lehrplan eingeführt wurde. Zusätzlich zur Lehrpersonenbefragung

führten Bähr/Künzli (1999) Interviews mit 56 Mitwirkenden bei der Lehrplanentwicklung/-vermittlung. Dabei konnten sie anhand der Resultate die Befragten in drei Gruppen einteilen:

- Typus 1: Nimmt zuerst das Lehrmittel zur Hand und gestaltet danach den Lehrplan.
- Typus 2: Nimmt bei der Erstellung des Lehrplans das Lehrmittel zur Hand.
- Typus 3: Erachtet den Lehrplan als Basis zur Gestaltung eines Lehrmittels.

Bei Angehörigen des Typus 1 und 2 kann festgestellt werden, dass dort vorwiegend Fachlehrpläne zum Einsatz kommen, während bei Angehörigen des Typus 3 häufig sogenannte Schullehrpläne, die mehrere Fächer und Unterrichtsgegenstände vereinen, verwendet werden.

Frage 6: Welches lerntheoretische Wirkungsmodell lässt sich für die Allgemeinbildung entwickeln, um die Wirksamkeit zu überprüfen? Wie lassen sich die leitenden didaktischen Prinzipien des RLP-ABU (Kompetenzorientierung, Themenorientierung, Sprache und Kommunikation, Sprachförderung) lerntheoretisch fundieren und wie werden sie im ABU umgesetzt?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Zur Teilfrage der Entwicklung eines Wirkungsmodells sind keine Erkenntnisse vorhanden. Die Frage ist auch nur bedingt sinnvoll. Die Teilfrage der Fundierung der Leitprinzipien ist auf Basis der Literaturanalyse zumindest teilweise beantwortbar. Sie ist theoretisch sehr gut fundiert, empirisch aber umstritten. Wünschenswert wären nähere Erläuterungen dazu im Rahmenlehrplan (RLP). Zur Umsetzung der Leitprinzipien sind nur wenige Erkenntnisse vorhanden. Diese Teilfrage wäre noch zu vertiefen.

Der erste Teil der Frage nach einem lerntheoretischen Wirkungsmodell zur Überprüfung der Wirksamkeit des ABU kann kaum beantwortet werden. Ausserdem ist die so gestellte Frage auch wenig sinnvoll, da die Umsetzung der didaktischen Leitprinzipien des RLP-ABU weder im Unterricht noch in den Qualifikationsverfahren (QV) wirklich umfassend erforscht wurden.

In der Literatur findet sich im engen Sinn kein «lerntheoretisches Wirkungsmodell», das auf eine Wirksamkeitsprüfung des ABU oder der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II abzielt. Die Frage der Wirkung beziehungsweise der Wirksamkeit dürfte sich unseres Erachtens auch nicht durch die Entwicklung eines neuen Modells beantworten lassen. Welches die intendierte Wirkung der Allgemeinbildung ist, legt der Gesetzgeber beziehungsweise die Verwaltung in den Rechtsgrundlagen in der Regel in Form von Zielen fest. Um die Wirkung beziehungsweise Wirksamkeit der Allgemeinbildung festzustellen, wären geeignete Operationalisierungen der Ziele notwendig, die wiederum eine letztlich politische Gewichtung enthält. Ein ABU-bezogenes Wirkungsmodell würde entsprechend postulieren, dass ein «prinzipientreuer» ABU bei den Lernenden lebensweltliche (und berufsbezogene) Handlungskompetenzen und damit die Wissensanwendung und den Wissenstransfer fördert – sowohl innerhalb als auch zwischen den Lernbereichen «Sprache und Kommunikation» und «Gesellschaft» (d.h. nicht bloss deklaratives Sach- bzw. Fachwissen oder Wissen über Sprache und Kommunikation, die nicht anwendungsfähig und nicht vernetzt sind). Die Grundannahme wäre: Je besser die Leitprinzipien umgesetzt werden, umso handlungskompetenter werden die Lernenden. Um dies zu prüfen, müsste bekannt oder feststellbar sein, in welchem Ausmass die Leitprinzipien im ABU tatsächlich umgesetzt und geprüft werden. Selbst wenn dies möglich wäre, wäre es wissenschaftlich nicht statthaft zurückzuschliessen, dass die intendierte Wirkung wegen der Deklaration und Umsetzung der Leitprinzipien eingetreten ist. Zu viele intervenierende Variablen wären

im Spiel, eine Kontrolle derselben wäre (Stand heute) unmöglich zu leisten. Weitere methodische Probleme haben Eberle et al. (2008) in ihrem Schlussbericht zur Evaluation der in den 90er Jahren eingeleiteten Reformen der gymnasialen Maturität (EVAMAR II) beschrieben (S. 26ff).

Die Leitprinzipien des ABU sind:

- Themenorientierung (anstatt disziplinäre Fächerlogik), die Unterrichtsinhalte auf die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Realität der Lernenden ausrichten soll.
- Handlungs- beziehungsweise Kompetenzorientierung⁸, die Lernaufgaben auf lebensweltliche Anforderungssituationen (auch berufsbezogenen) ausrichtet und das eigenständige Lernen fördern soll. Damit rückt die Anwendung des vermittelten Wissens im ABU in den Vordergrund und die Bildungsziele beschreiben zu entwickelnde Kompetenzen in den beiden Lernbereichen «Gesellschaft» und «Sprache und Kommunikation».

Für diese didaktischen Leitprinzipien gibt es verschiedene, sich ergänzende oder konvergente lerntheoretische Begründungen, die in der lernpsychologischen und pädagogischen Fachliteratur hinreichend beschrieben, aber empirisch nicht unumstritten als erwiesen gelten (z.B. konstruktivistische vs. instruktivistische Lernmethoden). Die lerntheoretische Fundierung haben Kreis (2003) sowie Schori Bondeli et al. (2017) für den ABU detailliert aufgearbeitet. Als «geistige Paten» werden unter anderem Dewey, Kerschensteiner, Pestalozzi, Klafki, Jank, Meyer, Becker, Landwehr, Rousseau, Schleiermacher, Montessori, Aebli, Piaget, Deci und Ryan, Damasio und Roth genannt. Die zugrundeliegenden Bezüge zu konstruktivistischen Ansätzen werden im RLP-ABU nicht explizit gemacht (was zumindest minimal wünschbar wäre), aber sie finden sich in Publikationen, die in das Review eingeflossen sind.

Der RLP-ABU und vor allem die SLP operationalisieren zum Teil, welche Kompetenzen (Bildungsziele, Lernziele) mit dem themen- und kompetenzorientierten ABU anzustreben sind, der gesellschaftliche und sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Lebenswelt vernetzt und idealerweise auch Bezüge zum berufskundlichen Unterricht (BKU) herstellt.

Allenfalls wäre zu prüfen, ob die aktuellen Kompetenzziele im RLP-ABU und den SLP auch künftige Anforderungen abdecken oder ob Anpassungen notwendig sind (obsolet gewordene Ziele bzw. Kompetenzen, mangelhaft formulierte Ziele, neue Ziele?). Dabei ist zu beachten, dass derzeit oft Schlüsselkompetenzen mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten propagiert werden, die künftig vermehrt notwendig seien. Diese sind meist allgemein-generisch umschrieben und umfassen auch Konstrukte wie stabile Persönlichkeitseigenschaften. Der Bezug auf solche Kompetenzlisten oder -konstrukte würde unseres Erachtens nicht unbedingt zu einer besseren Umsetzung des ABU führen, sofern sie nicht klarer operationalisiert werden. Ausserdem scheint die bisherige Operationalisierung im RLP-ABU und in den SLP-ABU im Wesentlichen den Vorstellungen in solchen Meta-Rahmen zu entsprechen (vgl. Scharnhorst/Kaiser 2018).

Die Kompetenzorientierung ist inzwischen in der Berufsbildung zum allgemeinen Standard geworden. Damit einher gehen Bemühungen, die sogenannte Situationsdidaktik (Ghisla et al. 2014, 2013, Kaiser 2019) in allen Unterrichtsbereichen zu etablieren. Der

⁸ Wobei der RLP-ABU von Handlungsorientierung spricht und die Handlungskompetenzorientierung als anzustrebende Orientierung für den ABU verstanden wird.

RLP sieht in der heutigen Fassung nicht vor, konkret in diese Richtung zu arbeiten, was aber aus heutiger Sicht erstrebenswert scheint.

Über die konkrete Umsetzung des RLP-ABU und der SLP liegen keine umfassenden und systematisch erhobenen empirischen Daten vor. Hinweise auf die Umsetzung der Prinzipien haben Dubs et al. (1997, 1998, 1999) in ihren Evaluationen von Schullehrplänen (basierend auf dem RLP 1996 – damals war die explizite Verknüpfung der beiden Lernbereiche und die kompetenzorientierte Ausrichtung des Lernbereichs «Sprache und Kommunikation» noch nicht verlangt) und Befragungen von Lehrpersonen gefunden: SLP sind in Qualität und Fertigstellung sehr unterschiedlich (aufgrund der hohen Autonomie), setzen Fach- und Methodenkompetenzen im Allgemeinen besser um als Sozial- und Selbstkompetenzen, sind noch immer stark lernprodukt- statt lernprozessorientiert. 75 Prozent der Lehrpersonen beurteilen den RLP positiv wegen Methodenfreiheit, Handlungsorientierung, neuem Lehr-Lernverständnis, Förderung verschiedener Kompetenzen, erhöhter Autonomie für Schulen. Wichtige Veränderungen aus Sicht der Lehrpersonen sind: mehr Vielfalt im Unterricht, aktiver Einbezug und grössere Selbständigkeit der Lernenden, mehr Kooperation unter den Lehrpersonen. Kritisch beurteilt werden die wahrgenommene Vernachlässigung wichtiger Wissensgrundlagen und die allgemeine Verunsicherung in der Lehrerschaft. Als Herausforderungen für Lehrpersonen haben sich die Überforderung mit dem pädagogischen Konzept, Überfrachtung RLP/SLP sowie unklare Verbindung von Fach- und Handlungskompetenzen im Unterricht erwiesen.

Inwiefern die Feststellungen von Dubs et al. (1997, 1998, 1999) heute noch Gültigkeit haben, lässt sich aufgrund der Literatur nicht abschliessend sagen. Die Anfangs der Nullerjahre von den Strategiegruppen Allgemeinbildung veröffentlichten «Spiralen» geben zwar zum Teil sehr konkrete Einblicke (z.B. Streit 2001, in die Umsetzung des RLP bzgl. Aspekt Ethik an der Schule Willisau). Ob die von Experten/-innen konstatierten Feststellungen heute noch gültig sind, lässt sich aufgrund des Reviews nicht beurteilen. Einige Experten/-innen in der Literatur (z.B. Schmuki 2012 oder Langhans/Fleischmann 2010) halten fest, dass die Umsetzung der Prinzipien auch lange nach deren Einführung nicht immer leichtfällt. Schmuki (2012) führt dafür folgende Gründe an:

- Ein ABU, der in vielen SLP-Lernzielkatalogen im Lernbereich «Gesellschaft» (zu stark auf Breite und (zu) wenig auf Tiefe und auf das Verstehen ausgerichtet ist.
- Eine wenig etablierte Aufgabenkultur, gehaltvolle Problemstellungen zu konstruieren, an denen sich Kompetenzen entwickeln lassen.
- Den Stoffdruck (seit der RLP-Revision 2006 wieder stärker), weil in vielen SLP der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» aufgewertet, der Lernbereich «Gesellschaft» aber nicht entsprechend abgespeckt wurde.
- Ein überkomplexes Konstrukt ABU, das aus zwei Lernbereichen besteht, die eine mehrdimensionale Sprach- und Kommunikationsförderung, acht gesellschaftliche Aspekte, drei transversale Blickwinkel (Gender, Geschichte und Nachhaltigkeit) sowie drei überfachliche Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen) beinhalten.
- Die Tendenz, mit zentralisierten Prüfungsformen eine Standardisierung zu erreichen, die eher zu wenig gehaltvollen Reproduktionsaufgaben führt.
- Eine partielle fachliche Überforderung der Lehrpersonen.

Die im ABU vorhandenen Lehrmittel wurden – soweit dies das Review überblickt – noch nie systematisch und gesamtschweizerisch analysiert und bewertet. Auch ist der inhaltliche Einfluss der öffentlichen Hand beziehungsweise der entsprechenden Grundlagen (z.B. RLP) sowie der aktuellen Lehr-Lernforschung auf die Lehrmittel – im Unterschied zu den SLP – nie erfasst worden. Dayer/Vuilleumier (2015) berichten einzig, dass die in

der Romandie vorhandenen Lehrmittel die Vermittlung von Faktenwissen gegenüber der Förderung von Kompetenzen bevorzugen und damit dem RLP widersprechen. Darüber hinaus tragen die Lehrmittel kaum den Bedürfnissen der einzelnen Lehrpersonen, Schulen oder Kantonen Rechnung.

Aktuelle Lehrmittelentwicklungen scheinen in der Literatur ebenfalls keine Resonanz zu finden beziehungsweise von der Autorenschaft nicht transparent gemacht zu werden. Einzig das EHB und der hep Verlag, die derzeit eine Online-Lernplattform (inkl. Lehrmittel) für den ABU entwickeln, beschreiben ihr Konzept, das auf Schori Bondeli et al. (2017) beruht, in kleineren Publikationen, die in das Review allerdings nicht einbezogen wurden.

Der aktuelle Grad der Umsetzung der vorgängig genannten Leitprinzipien kann also nicht beurteilt werden. Das gilt auch für die kompetenzorientierte Überprüfung der im ABU vermittelten Kompetenzen, wobei diesbezüglich Entwicklungsprojekte des EHB mit Berufsfachschulen darauf hinweisen, dass in dieser Hinsicht zwar Konsistenz angestrebt wird, aber wohl noch nicht erreicht wird.

Dass und wie eine wirkungsvolle Umsetzung der Prinzipien im ABU konkret möglich ist beziehungsweise wäre, beschreiben Schori Bondeli et al. (2017) theorie- und expertisebasiert. Die Autoren/-innen legen einen besonderen Akzent auf dem geplanten und wiederholten Einsatz von meist fachlichen Instrumenten, die in beiden Lernbereichen des themenorientierten ABU für eine sinnvolle Steuerung des Kompetenzaufbaus sorgen. Schori Bondeli (2019) führt die Instrumentenidee für den Lernbereich «Sprache und Kommunikation» in einem separaten Papier weiter aus. Auch Caduff et al. (2010) umschreiben allgemein die Umsetzung der Prinzipien.

Für die anderen allgemeinbildenden Tracks der Sekundarstufe II ausserhalb des ABU hat das Literaturreview kaum zu Ergebnissen geführt. Einerseits existiert dazu grundsätzlich wenig Literatur. Beispiel: In der BM ist interdisziplinäres Arbeiten ein fester, wenn auch bescheidener Bestandteil (10%). Dazu gibt es Artikel von Experten/-innen, die auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten des interdisziplinären Arbeitens hinweisen und auch gute Praxisbeispiele beschreiben, aber grössere Evaluationen des neuen RLP-BM zu diesem Aspekt gibt es nicht. Andererseits könnte der Mangel an Literatur über die Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II auch auf ein «Selektionsproblem» zurückzuführen sein: Die beteiligten Institutionen haben ihre Kernkompetenzen weniger in der Gymnasiallehrpersonenbildung oder in der Wirtschaftspädagogik, sondern sind eher auf den ABU fokussiert.

Frage 7: Welche Formen der Integration von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung im Sinne von Art. 19 Abs. 2 der Berufsbildungsverordnung existieren?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Das Literaturreview liefert keine befriedigenden, direkten Antworten auf diese Frage.

Unklar ist, was unter «Formen» zu verstehen ist. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass damit im engeren Sinn die curriculare Gliederung gemeint ist.

Studien zur politischen Bildung zeigen, dass diese bei einer integrierten Allgemeinbildung vergleichsweise ungenügend berücksichtigt wird (gegenüber ABU gemäss RLP/SLP). Daher ist nicht auszuschliessen, dass eine in die berufliche Ausbildung integrierte Allgemeinbildung zu instrumentell auf berufliche (nicht allgemeine lebensweltliche) Anforderungen ausgerichtet wird. Für die integrierte Allgemeinbildung in der kaufmännischen Grundbildung und im Detailhandel wird deshalb nun ein RLP erarbeitet, der sicherstellen

soll, dass gewisse allgemeinbildende Kompetenzen (z.B. politisch-staatsbürgerliche Bildungsziele) nicht zu kurz kommen.

Betrachtet man die Verknüpfung des ABU und des BKU als eine Art von «Lernortkooperation» (LOK) innerhalb desselben Lernortes Berufsfachschule, kann man annehmen, dass, analog zu anderen Forschungen zur LOK im dualen System, weniger die aktive Kooperation als die gegenseitige Kenntnis der Lehrpläne und eine Koordination bezüglich bestimmter Unterrichtsthemen (Handlungssituationen und -kompetenzen) realisiert wird oder realisierbar ist. Auf Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten weisen einige SLP oder Handreichungen hin – insbesondere solche zu 2-jährigen beruflichen Grundbildungen –, indem sie themenbezogen auf relevante BKU-Ziele referenzieren (ähnlich wie bei betrieblichen oder überbetrieblichen Kompetenzziele in den Bildungsplänen auf überfachliche Kompetenzaspekte referenziert wird).

Beispiele:

- Der *ABU-Schullehrplan für Assistentinnen/Assistenten Gesundheit und Soziales EBA des Kantons Basel-Landschaft* führt im Lernbereich «Gesellschaft» in separaten Tabellen zusätzliche «flankierende ABU-Themen (Aspekte)» auf. ABU-Lehrpersonen können sie parallel zu bestimmten Handlungskompetenzen/Inhalten des BKU unterrichten (die mit entsprechenden Nummern referenziert sind). Die flankierenden Themen stammen aus den Aspekten des RLP oder wurden ergänzend eingeführt. Die Tabellen zeigen, wann die entsprechenden Handlungssituationen im BKU thematisiert werden, damit die ABU-Lehrpersonen sie zeitlich passend in ihren Unterricht aufnehmen können.
- Lehrpersonen der Kantone AG, BE, BL, SH, ZG und ZH haben unter der Leitung von Andreas Grassi (damals Begleiter des EHB für den Beruf Assistent/in Gesundheit und Soziales) mit Unterstützung von OdASanté und savoir social ein *Skript zum Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) im Beruf Assistentin/Assistent Gesundheit und Soziales EBA (2011)* verfasst, das auf mögliche Verbindungen, sogenannte «Nahtstellen», zum BKU hinweist, indem bei verschiedenen ABU-Aspekten die Nummern von entsprechenden BKU-Situationen referenziert werden. Generell wird auch empfohlen, dass im ABU Einträge der Lernenden in die Lerndokumentation sprachlich und gestalterisch unterstützt werden.
- Holzbau Schweiz, FRM (Fédération Suisse romande des entreprises de menuiserie, ébénisterie et charpente) und Holzindustrie Schweiz haben die Handreichung *Lernortkooperation. Empfehlung zur Lernortkooperation zwischen Allgemeinbildung und Berufskunde im Berufsfeld Holzarbeiter/in EBA (2011)* herausgegeben. Darin werden neben ABU-Themen (Aspekte) mit den beiden Spalten «Gesellschaft» und «Sprache und Kommunikation» in einer dritten Spalte relevante BKU-Kompetenzziele referenziert. Nebst den Tabellen werden auch Unterrichtsideen zur Verknüpfung von ABU und BKU kurz beschrieben.

Für vertiefende Studien/Analysen müssten diejenigen «Formen» aus den Bildungsplänen der Grundbildungen erschlossen werden, welche die Allgemeinbildung integriert haben. Insbesondere zur kaufmännischen Grundbildung dürften zusätzlich einige (in der Regel nicht wissenschaftliche) Publikationen vorhanden sein, welche die «Formen» beschreiben. Bei einer Analyse wäre die betrieblich organisierte Grundbildung von der schulisch organisierten Grundbildung zu unterscheiden. Ebenfalls zu betrachten wäre die von der Berufskunde separierte (bzw. bei den Handels- und Informatikmittelschulen teilweise integrierten) Allgemeinbildung der BM1 (lehrbegleitendes Ausbildungsangebot) sowie die neusten Bestrebungen, die BM flexibler auszugestalten.

Eine solche oberflächliche Beschreibung der curricularen Gliederungen wäre für einen Überblick zweifellos notwendig. Sie würde aber immer bloss eine Momentaufnahme darstellen. Die Dynamik der Berufsentwicklung liesse sich damit nicht einfangen, weshalb Steuerungsentscheidungen auf der Basis der Beschreibung unter Umständen fehlerhaft (weil zu spät) wären. Ausserdem wäre es für eine sinnvolle Steuerungsgrundlage notwendig zu analysieren, wie genau die Integration von allgemeiner und berufskundlicher Bildung im Schulalltag erfolgt und ob sie damit erfolgreich ist.

I Ergebnisse der Interviews

Derzeit existieren in der Schweiz fünf berufliche Grundbildungen mit einer integrierten Allgemeinbildung: Büroassistent/in EBA (eidg. Berufsattest); Kaufmann/Kauffrau EFZ (eidg. Fähigkeitszeugnis), Detailhandelsfachfrau/-fachmann EFZ, Detailhandelsassistent/in EBA und Buchhändler/in EBA. Aufgrund der grossen Überlappung der beruflichen Handlungskompetenzen mit den Kompetenzen aus dem RLP-ABU hat die integrierte Vermittlung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung in den Berufen des Detailhandels und in der Kaufmännischen Grundbildung eine lange Tradition. Im Rahmen der Projekte «Kaufleute 2022», «verkauf 2022+» und «Neuausrichtung Büroassistent/in EBA» wurde in Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern erstmals exemplarisch aufgezeigt, wie die integrierte Vermittlung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung auf der Grundlage von Art. 19 Abs. 2 BBV geregelt und umgesetzt werden kann. Die Umsetzung wird in berufsfeldspezifischen Konzepten und in entsprechenden Lehrplänen konkretisiert. Dabei handelt es sich um ein Teilprojekt des Nationalen Koordinationsgremiums (NKG) der Verbundpartner zur Umsetzung der Reformen in enger Abstimmung zwischen den Trägern, dem SBFI, den Kantonen, der PHZH sowie dem EHB. Mit den berufsspezifischen nationalen Lehrplänen Allgemeinbildung wird sichergestellt, dass die integrierte Vermittlung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung an den Berufsfachschulen einheitlich umgesetzt und dass dabei die Ziele des allgemeinbildenden Unterrichts vollumfänglich erreicht werden. Die Inhalte der nationalen Lehrpläne stützen sich auf die Vorgaben des Bundes in der VMAB und im RLP-ABU.

Der Unterricht erfolgt teilintegriert; das heisst beispielsweise für den Detailhandel, dass 200 Lektionen des ABU über Anknüpfungspunkte zum BKU verfügen und integriert unterrichtet werden, 160 Lektionen des ABU werden separat vermittelt. Die interviewten Vertretenden der entsprechenden OdA (KV und Detailhandel) beurteilen das (teil-)integrierte Modell als Zukunftsmodell. Als Voraussetzung braucht es einerseits eine grosse Überlappung der Handlungskompetenzen mit den Kompetenzen des RLP-ABU. Andererseits muss eine teilweise oder vollständig integrierte Vermittlung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung auch schulorganisatorisch umsetzbar sein, indem berufshomogene Klassen gebildet werden können. Die Interviewpartner/-innen merken weiter an, dass eine Kombination von beruflichen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie ein Bezug des ABU zum Berufsalltag sehr wichtig sei. Für die Lernenden sei die Allgemeinbildung so besser erlebbar. Umgekehrt schwäche eine Abkoppelung vom Beruf den ABU und mache diesen weniger nachvollziehbar und damit weniger attraktiv.

A 1.2 Kantonale Ebene

Dieser Abschnitt geht auf die Fragen zum Ist-Zustand des ABU auf Ebene der Kantone ein.

Frage 8: Wie wird das QV in den Kantonen umgesetzt? Welche QV-Formen und -Varianten gibt es?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Auch zu dieser Frage liegen wenig empirische Erkenntnisse vor.

Der Bericht von Fitzli et al. (2013) ist die wohl umfassendste Darstellung der QV in der beruflichen Grundbildung der letzten zehn Jahre. Alle analysierten Bildungsverordnungen (BiVo) schreiben vor, die Allgemeinbildung gemäss Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (VMAB) zu prüfen. Ausnahmen bilden vier Berufe (Büroassistent/in EBA, Kaufmann/Kauffrau EFZ, Detailhandelsassistent/in EFZ und Buchhändler/in EFZ), die den Unterricht und damit das QV der Berufskennnisse und der Allgemeinbildung kombinieren und deshalb nicht in das Analyseraster aufgenommen wurden. Das Ziel des Projekts «Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung» war, eine umfassende Bestandsaufnahme der QV zu erstellen und Instrumente zur Optimierung der QV zu entwickeln. Der Zwischenbericht lieferte eine breit abgestützte Bestandsaufnahme zu den QV gemäss den neuen BiVo und Bildungsplänen. Er zeigte eine grosse Vielfalt in den QV, wobei die Allgemeinbildung in der Analyse eine marginale Rolle spielte. Die wesentlichen Aussagen des Berichts, die auf ihre Aktualität (Berufsentwicklungsprozesse!) hin überprüft werden müssten, sind folgende:

- Generell entsprechen die QV im Bereich des ABU der VMAB und werden im Grossen und Ganzen im Gesamt-QV überall ähnlich gewichtet. Bei den 2-jährigen Grundbildungen gibt es keine schriftlichen Prüfungen der Berufskennnisse.
- Die Allgemeinbildungs-Schlussnote (AB-Schlussnote), zu gleichen Teilen zusammengesetzt aus der Erfahrungsnote ABU, der Note für die Vertiefungsarbeit und der Note der Schlussprüfung (keine AB-Schlussprüfung bei Ausbildungen mit eidg. Berufstest [EBA], daher nur zwei Noten), wird im Gesamt-QV oft mit 20 Prozent gewichtet. Diese Gewichtung wird in den QV von knapp der Hälfte der EBA, über zwei Dritteln der 3-jährigen EFZ und knapp der Hälfte der 4-jährigen EFZ angewendet. Warum in den übrigen QV eine (leicht) andere Gewichtung der AB-Schlussnote erfolgt, wird nur bei den EBA klar. Bezüglich anderer Gewichtungen für 3- und 4-jährige EFZ gibt es im Bericht keine näheren Erklärungen.
- Bei fünf (von sieben) EBA, die im QV keine Prüfung der Berufskennnisse vorsehen, wird die praktische Arbeit doppelt, die berufliche Erfahrungsnote und die AB-Schlussnote jeweils einfach gewichtet (Fleischfachassistent/in EBA und Informatikpraktiker/in EBA haben eine andere Regelung).
- Bei zwölf EBA zählt die praktische Arbeit 50 Prozent. Die anderen 50 Prozent werden unterschiedlich auf Berufskennnisse, berufliche Erfahrungsnote und AB-Schlussnote aufgeteilt. Bei Kunststoffverarbeiter/in EBA und Agrarpraktiker/in EBA zählt die praktische Arbeit 60 Prozent.

Für die Entwicklung des RLP 2006 dürften die Berichte und Publikationen der damaligen Deutschschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz zwischen 1999 und 2003, insbesondere der Arbeitsgruppe «Dokumentation ABU-Lehrabschlussprüfungen», wichtig gewesen sein. Für die Beantwortung dieser Frage sind die Inhalte der Dokumentationen jedoch kaum von direkter Bedeutung, weshalb die Dokumentationen in der Literaturdatenbank auch nicht erfasst wurden. Sie zeigen aber eindrücklich, wie stark sich alle Beteiligten

damals mit der Entwicklung des ABU generell und mit den QV im Speziellen auseinandergesetzt haben. Eine solche Auseinandersetzung scheint heute wieder mindestens ebenso wichtig.

Die Relevanz der QV für die Bildungssteuerung auf jeder Ebene ist aus der Literaturanalyse unbestritten. Auch ist das Wissen darüber, wie die QV in den Kantonen prinzipiell umgesetzt werden (z.B. QV-Teile und ihre Gewichtung), durchaus vorhanden (für die beruflichen Grundbildungen, z.B. bei den Prüfungsleitenden in den Kantonen). Allerdings ist dieses Wissen nicht in Publikationen aufgearbeitet oder analysiert worden. Entsprechend fehlen auch vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Über die steuernde Wirkung der QV auf die Lehrmittel und den Unterricht hat das Review beispielsweise keine Studien gefunden. Angesichts dieses offenkundig schwachen Forschungsstandes scheint es an der Zeit, die QV im Bereich der Allgemeinbildung stärker in den Fokus der Forschung und von Entwicklungsprojekten zu rücken.

I Ergebnisse der Interviews

Bei der Umsetzung des QV gibt es Kantone mit einer starken kantonsübergreifenden Einheitlichkeit und Kantone, in denen jede Berufsfachschule oder sogar jede ABU-Lehrperson das QV individuell umsetzt. Die Einheitlichkeit der Umsetzung hängt auch mit der Frage zusammen, ob ein kantonaler Lehrplan existiert und wie gross die Varianz bei den Schullehrplänen ist. Im Kanton Luzern wird beispielsweise eine zweiteilige, standardisierte Abschlussprüfung durchgeführt, die von einer Kommission zusammengestellt und kantonsübergreifend ausgewertet wird. Dies sei für das kantonale Monitoring sehr wichtig. Die Erfahrungen mit der einheitlichen Schlussprüfung sind positiv, so seien etwa Einspracheverfahren stark zurückgegangen. Für die Vertiefungsarbeit wurden verbindliche Vorgaben und ein standardisiertes Bewertungsraster definiert. Der Kanton St. Gallen ist demgegenüber ein Beispiel für einen Kanton mit einer geringen Regelungstiefe des QV. Es werden minimale Vorgaben bezüglich der Schlussprüfung und der Vertiefungsarbeit gemacht, die Berufsfachschulen haben bei der Umsetzung grosse Freiheiten. Eine interviewte Person bestätigt, dass die Umsetzung sehr unterschiedlich erfolgt und auch innerhalb einzelner Schulen verschiedene Modi bei der Schlussprüfung existieren (nur schriftlich, nur mündlich, beide Formate).

Ein Interviewpartner stellt fest, dass die Abschlussprüfung in manchen Kantonen «open book» stattfindet, in anderen nicht. Der Anteil der Inhalte, welche die Lernenden für die Abschlussprüfung auswendig lernen sollen, sei nicht kantonsübergreifend definiert.

Frage 9: Wie erfolgen die Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht des ABU auf Ebene Kantone?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literatur ergibt insgesamt wenig zur Steuerung des ABU, während zur Governance der Berufsbildung (generell) einige Publikationen vorhanden sind, beispielsweise im Zusammenhang mit dem «neuen» Berufsbildungsgesetz.

Wolter et al. (2018) stellen fest, dass nur zwei Kantone die Berufsfachschulen per Gesetz oder Verordnung zu einer externen Schulevaluation verpflichten (Gymnasien: 8) (vgl. Kapitel 3, Soll-Zustand, Frage 2:). Amos und Strobel haben bereits 2002 festgestellt, dass die Qualitätssicherung in den Kantonen der Romandie sehr unterschiedlich gehandhabt wird und zu einer Vereinheitlichung beziehungsweise gemeinsamen Steuerung geraten. Inwiefern sich diese Situation in den letzten fast 20 Jahren verändert hat, kann aus der analysierten Literatur nicht abgeleitet werden.

I Ergebnisse der Interviews

Bei der Umsetzung des ABU durch die Kantone zeigen sich grosse Unterschiede. Auch die Voraussetzungen der Kantone beziehungsweise der jeweiligen Berufsbildungsämter sind unterschiedlich. Grosse Kantone mit vielen Berufsfachschulen und privaten Institutionen stehen neben kleinen Kantonen mit nur einer Berufsfachschule. Der Regelungsbedarf ist deshalb nicht für alle Kantone gleich, wenn es etwa um die Frage geht, ob es einen kantonalen ABU-Lehrplan mit einem standardisierten QV braucht. Zudem zeigen sich (sprach-)regionale Spezifitäten. Die Kantone haben unterschiedliche Gefässe zur Steuerung und Aufsicht des ABU installiert: Schulkommissionen können diese Aufgabe übernehmen, die Berufsschulberater/-innen oder für den ABU zuständige Personen bei den Berufsbildungsämtern oder auch zusätzliche Gefässe wie spezifische Arbeitsgruppen (z.B. die «groupe de réflexion» im Kanton Genf) oder Steuergruppen ABU (z.B. Kanton Luzern), in denen in der Regel alle Berufsfachschulen des Kantons vertreten sind.

Als positive Effekte eines kantonalen Lehrplans werden die Qualitätssteigerung und die Möglichkeit, personelle Ressourcen zu schonen, genannt. Für Kantone mit privaten Anbietern könne ein kantonaler Lehrplan dazu führen, dass man bei den privaten Schulen mit einem Leistungsauftrag eine ähnliche Qualität erreiche.

Die unterschiedliche Handhabung der Kantone, etwa in Bezug auf das Qualifikationsverfahren, die fehlende Koordination zwischen den Kantonen und vor allem die unterschiedliche Priorisierung des ABU durch die Kantone wird aber grundsätzlich von den meisten Interviewten als Schwäche des heutigen ABU gesehen. Von den OdA wird eine einheitlichere Steuerung und Aufsicht durch die Kantone gewünscht. Gleichzeitig wird aber von vielen Interviewten gewünscht, dass die Kantone weiterhin auf ihre individuellen Gegebenheiten und regionale Spezifitäten eingehen können. Der SVABU spricht in diesem Zusammenhang von einer «Einheit in der Vielfalt».

Der Aufbau regionaler Gruppen, die sich mit dem ABU und der Umsetzung des RLP beschäftigen, wird von den Interviewpartnern/-innen befürwortet. In der Romandie und dem Tessin existiert eine solche Gruppe bereits seit 1996. In Bezug auf diese Gruppe wird gefordert, dass diese vom SBFJ offiziell anerkannt wird respektive dass klar festgelegt wird, was die Aufgaben und Kompetenzen dieser Gruppe sind. Solche Gruppen ermöglichen auch den überkantonalen Erfahrungsaustausch und den Austausch von Best-Practice-Beispielen.

A 1.3 Ebene Schule

In diesem Abschnitt werden die Fragen betreffend den Ist-Zustand des ABU auf Schulebene beantwortet.

Frage 10: Wie erfolgt die Umsetzung der definierten Vorgaben (von RLP/VMAB/BBG Art. 15) in der heutigen «Schulrealität» (auf Ebene der Schullehrpläne, des Unterrichts, des Qualifikationsverfahrens, der Lehrmittel)?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Es sind in der Literatur einige Erkenntnisse vorhanden, die sich in der Regel aber nur auf einen Ausschnitt des ABU/der Allgemeinbildung und kaum auf den effektiv praktizierten Unterricht, sondern häufig auf die Steuerungsebenen des RLP oder der SLP beziehen.

Ebene Schullehrpläne

Hinweise auf die Umsetzung der Prinzipien (RLP 1996) haben Dubs et al. (1997, 1998, 1999) Ende der 90er-Jahre in ihren Evaluationen von Schullehrplänen und ihren Befra-

gungen von Lehrpersonen gefunden: SLP sind in Qualität und Fertigstellung sehr unterschiedlich (aufgrund der hohen Autonomie), setzen Fach- und Methodenkompetenzen im Allgemeinen besser um als Sozial- und Selbstkompetenzen, sind noch immer stark lernprodukt- statt lernprozessorientiert und überzeugen noch wenig in den Verbindungen zwischen den beiden Lernbereichen. 75 Prozent der Lehrpersonen beurteilen den RLP positiv wegen Methodenfreiheit, Handlungsorientierung, neuem Lehr-Lernverständnis, Förderung verschiedener Kompetenzen, erhöhter Autonomie für Schulen. Wichtige Veränderungen aus Sicht der Lehrpersonen sind mehr Vielfalt im Unterricht, aktiver Einbezug und grössere Selbständigkeit der Lernenden, mehr Kooperation unter den Lehrpersonen. Kritisch beurteilt werden die wahrgenommene Vernachlässigung wichtiger Wissensgrundlagen und die allgemeine Verunsicherung in der Lehrerschaft. Als Herausforderungen für Lehrpersonen haben sich die Überforderung mit dem pädagogischen Konzept, Überfrachtung RLP/SLP sowie unklare Verbindung von Fach- und Handlungskompetenzen im Unterricht erwiesen. Eine methodisch anders gelagerte Evaluation der RLP-Umsetzung an Berufsfachschulen in der Romandie (Changkakoti/Soussi 2001) ist zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.

Die Expertengruppe ABU (2014) hat festgehalten, dass die Ziele im Lernbereich «Sprache und Kommunikation» in den SLP mehrheitlich zu generell formuliert sind, auf das Setzen von Schwerpunkten, die curricular entwickelt werden, verzichtet wird und die Inhalte in allen Aktivitätsbereichen eher skizziert als definiert sind.

Die Expertengruppe hat eine Reihe von Ursachen dafür beschrieben:

- Umstellung auf den RLP 2006 braucht noch Zeit;
- Erstfassungen von Lehrplänen/Kompetenzkatalogen sind häufig zu umfangreich und zu generell;
- mangelhafte Orientierung durch den RLP im Lernbereich «Sprache und Kommunikation»;
- konzeptionelle Unsicherheiten bei den Berufsfachschulen, die auf unterschiedliche Umsetzungskonzepte der Ausbildungsinstitutionen zurückzuführen sein könnten;
- ungenügende fachliche und sprachdidaktische Weiterbildung der Lehrpersonen.

Dayer/Vuilleumier (2015) beschreiben in ihrem Bericht die Situation des ABU in der Romandie. Sie konstatieren ähnliche Schwierigkeiten wie Schmuki (2012). Sie stellen aber insbesondere fest, dass die in der Romandie vorhandenen Lehrmittel die Vermittlung von Faktenwissen gegenüber der Förderung von Kompetenzen bevorzugen und damit dem RLP widersprechen. Darüber hinaus tragen die Lehrmittel kaum den Bedürfnissen der einzelnen Lehrpersonen, Schulen oder Kantone Rechnung

Weber (2020) bestätigt für «die politische Bildung» die bereits von Dubs et al. (1997, 1998, 1999) beschriebene Situation, dass der RLP-ABU auf der Ebene der Kantone und der Schulen sehr heterogen umgesetzt wird. Weber stellt sogar fest, dass in einem untersuchten kantonalen Lehrplan und in etlichen Schullehrplänen ein Teil des RLP gar nicht umgesetzt wird.

Leutert/Strub-Tanner (2010) beschreiben einen aus ihrer Sicht erfolgreichen Prozess zur gesteuerten Entwicklung/Überarbeitung der SLP im Kanton Basel-Landschaft mit dem Ziel von vergleichbaren SLP von hoher Qualität und schulspezifischer Ausrichtung. Elemente dieses Prozesses waren die Verankerung der Gesamtverantwortung beim Berufsbildungsamt, die Einsetzung von Projektleitenden an den Schulen (sog. PLUR), inner-schulische Zusammenarbeit mit dem BKU und lernortübergreifende Zusammenarbeit sowie eine Überprüfung der SLP durch das EHB mittels eines einheitlichen Instruments.

Ebene Unterricht

Die im Review analysierte Literatur bietet nur in ausgewählten Feldern Teilantworten:

Financial Literacy: Gemäss Aprea et al. (2014) sehen ABU-Lehrpersonen und Lehrpersonen für Wirtschaft und Gesellschaft den Kern der finanziellen Allgemeinbildung in der Organisation der eigenen Finanzen. Die Lehrpersonen nehmen Lernschwierigkeiten in Financial Literacy bei den Lernenden vor allem in folgenden Gebieten wahr: Verständnis ökonomische Zusammenhänge, vorhandene sprachliche Basiskompetenzen, Transferprobleme in den Alltag. Die Schwierigkeiten sind gemäss Lehrpersonen von verschiedenen Faktoren abhängig. Die Heterogenität der Lernenden ist damit eine Herausforderung beim Fördern. Unterrichtliche Herausforderungen sind für die Lehrpersonen: Stoffmenge beziehungsweise Anzahl Themen gemessen an Zeitressourcen, fehlender Lebensweltbezug der Thematiken des SLP, (negative) Beeinflussung der Lernenden durch Medien und das soziale Umfeld, Schaffung realitätsnaher Übungsfelder.

Fremdsprachen und bilingualer Unterricht: Der Bericht von Bichsel et al. (2012) zeigt auf, wie die Förderung der Mobilität und des schulischen Fremdspracherwerbs konzeptualisiert wurden, nachdem sich die Verbundpartner an der Lehrstellenkonferenz 2011 einig waren, diese beiden Bereiche zu fördern; unter anderem mit Blick auf die Internationalisierung der Wirtschaft und auf die in der höheren Berufsbildung benötigten Fremdsprachenkenntnisse. Nur ein Bruchteil der Lernenden in der Berufsbildung kann die in der Volksschule aufgebauten Fremdsprachenkenntnisse während der beruflichen Grundbildung weiter pflegen oder ausbauen. Die Akzeptanz für regulatorische Massnahmen war indessen gering, insbesondere für flächendeckend verbindliche Massnahmen in allen Berufen. Entsprechende Massnahmen wurden deshalb nicht aufgenommen. Als erschwerend wird der geringe Spielraum (dichte Stundenpläne) und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Berufsfelder angesehen. Zudem besteht ein Zielkonflikt zwischen Englisch und den Landessprachen. Aus pädagogischer Sicht wird auch immer wieder betont, dass das Erlernen einer Fremdsprache gute Kenntnisse der Erstsprache bedingt. An den Berufsfachschulen besteht in der Regel die Möglichkeit, sprachliche Freikurse zu besuchen (gem. Art. 20 Abs. 4 BBV). Sie finden aber häufig zu Randzeiten oder an Samstagen statt, was zu einer geringen Nachfrage führt.

Das WBF (2017) bestätigt die Befunde von Bichsel et al. (2012). Die OdA sind zuständig, Fremdsprachen in den BiVo vorzusehen. 38 von 230 BiVo sehen Fremdsprachen vor, davon acht BiVo sogar zwei Fremdsprachen. Häufig ist der berufsbezogene Fremdspracherwerb (zu) stark auf Fachvokabular ausgerichtet, Sprachzertifikate werden selten angestrebt. Für die Berufsmaturität stellt das WBF fest, dass Fremdsprachen wichtig sind. Eine mehrsprachige BM wird in 10 von 440 Bildungsgängen angeboten. Bilingualen Unterricht (Bili) beschreibt das WBF als Möglichkeit, «stundenplanneutral» Fremdsprachenkenntnisse zu fördern.

Brohy/Gurtner (2011) zeigen in ihrer aussagekräftigen Untersuchung für den Kanton Zürich auf, dass bilingualer Unterricht insgesamt eine positive Wirkung auf die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden hat (im Vergleich zu Lernenden ohne Bili), ohne die Lernergebnisse in den anderen Kompetenzbereichen zu verschlechtern. Die Autoren formulieren etliche Empfehlungen, deren seit 2011 erfolgte oder nicht erfolgte Umsetzung nach unserem Kenntnisstand nicht umfassend in einer Publikation dokumentiert ist. Dies wäre für die Allgemeinbildung der Zukunft interessant und wichtig.

Lernbereich «Sprache und Kommunikation» im ABU: Die Expertengruppe ABU (2014) hat festgehalten, dass im Unterricht oft die Arbeit mit der Sprache gegenüber der Arbeit an der Sprache dominiere.

Hoefele et al. (2017) zeigen, dass eine hybride Sprachdidaktik – also die Verbindung von erstsprachen- mit zweitsprachendidaktischen Konzepten – zielführend für die Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen ist.

Die empirische Studie von Philipp (2015) zeigt, wie Schreibfähigkeiten an Berufsfachschulen wirkungsvoll gefördert werden können. Neben vielen für den ABU hochrelevanten Ergebnissen hat die Studie nachgewiesen, dass traditioneller Grammatikunterricht sogar zu qualitativ schlechteren Texten führt, während das Schreiben am Computer die Textqualität, die Schreibmotivation und die Textmenge verbessert.

Lernbereich «Gesellschaft» im ABU: Die Expertengruppe ABU (2014) hat festgehalten, dass die Aspekte Recht, Wirtschaft und Politik im Unterricht eine überproportionale Bedeutung haben, unter anderem auch, weil sie die Schlussprüfungen inhaltlich dominieren.

Politische Bildung: Koller (2017) stellt fest, dass Lehrpläne in der Unterrichtsvorbereitung bei fast der Hälfte der Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle spielen, was Stadelmann-Steffen et al. schon 2015 bemerkt hatten. Insgesamt wirkt sich der politische Unterricht weder direkt noch indirekt auf das politische Verhalten der Jugendlichen aus. Stadelmann-Steffen et al. halten dagegen fest, dass sich «guter Unterricht» positiv auf das politische Interesse auswirkt. Interesse und tatsächliche Partizipation sind also offenbar weitgehend unabhängig voneinander.

Überzeugungen und Handeln der Lehrpersonen im ABU: Kreis (2003) zeigt, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen mit den steuernden Grundlagen (insb. Lehrpläne) übereinstimmen, nicht aber die Überzeugungen mit dem effektiven Handeln im Unterricht.

ABU mit Berufsfeldgrundierung, sprachsensibler BKU: Scharnhorst/Kaiser (2018) führen aus, dass die Dozierenden in den Diplomstudiengängen für ABU-Lehrpersonen am EHB klar ein ABU-Verständnis mit «Berufsfeld-Grundierung» vertreten. Aus Sicht der Dozierenden ist der Berufsfeldbezug im ABU oft weniger ein Problem als das Mittragen allgemeinbildender Ziele im BKU, beispielsweise, dass die Sprache auch im BKU (mit)gefördert wird.

Bildung für nachhaltige Entwicklung/Umweltbildung ABU: Volz Zumbrunnen et al. (2014) halten in ihrer umfassenden Analyse fest, dass die SLP sehr wenig explizite Bezüge auf Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Umweltthemen enthalten.

ABU in der 2-jährigen Grundbildung mit EBA: Die Expertengruppe ABU (2014) hat festgestellt, dass eine Differenzierung zwischen den 2-, 3- und 4-jährigen Grundbildungen häufig wenig sinnvoll und diejenige zwischen Berufsgruppen oder anderen Gruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kaum erfolgt.

Ebene QV

Zur Ebene des QV finden sich die Ergebnisse der Literaturanalyse in Kapitel 2, Ist-Zustand, Frage 8:

Ebene Lehrmittel

Zur Ebene der Lehrmittel ist keine Literatur vorhanden.

I Ergebnisse der Interviews

In den Stakeholder-Interviews wurde im Zusammenhang mit dieser Frage nur die Ebene des Unterrichts thematisiert.

Die Vertretenden der Berufsfachschulen sind grundsätzlich der Meinung, die Umsetzung der definierten Vorgaben (von RLP/VMAB/BBG Art. 15) in der heutigen «Schulrealität» funktioniere relativ gut. Die Interviewpartner/-innen der Kantone und die Vertretenden der Berufsfachschulen beobachten, dass der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» im Vergleich zum Lernbereich «Gesellschaft» zu kurz kommt. Im Rahmenlehrplan ist das Verhältnis der beiden Lernbereiche mit 1:1 angegeben. Tatsächlich – so schätzen die Interviewpartner/-innen – wird heute der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» weniger berücksichtigt als der Lernbereich «Gesellschaft». Die Interviewpartner/-innen sind klar der Meinung, dass der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» wieder mehr Raum erhalten sollte, weil er essenzielle Kompetenzen vermittelt. Gleichzeitig wird gerade bei der Beherrschung der jeweiligen Landessprache teilweise ein deutliches Defizit bei den Lernenden beobachtet. Dies gilt für alle Sprachregionen.

In der Romandie wird zusätzlich ein Ungleichgewicht innerhalb des Lernbereichs «Gesellschaft» festgestellt: Wirtschaft, Recht und Politik stünden im Fokus und liessen weniger Raum für die anderen, ebenfalls wichtigen Aspekte.

Das Prinzip, wonach Aspekte im ABU immer wieder vorkommen und nicht modularartig absolviert und danach abgehakt werden, wird von den Vertretenden der Berufsfachschulen und den ABU-Lehrpersonen als Stärke des ABU bezeichnet. Die Vertretenden einer Partnerinstitution sind allerdings der Meinung, dieses Prinzip sei in den SLP kaum umgesetzt. Die Spiralförmigkeit fehle und ein «Dossierdenken» herrsche vor. Als weiterer Kritikpunkt wird der wenig anwendungsorientierte Ansatz der Schulen genannt. Statt einer echten Kompetenzorientierung werde zu sehr auf das Auswendiglernen von Faktenwissen fokussiert. Letzteres bestätigen die Interviewpartner/-innen auch für die Westschweiz.

Eine Rückmeldung von den ABU-Lehrpersonen betrifft die Notengebung respektive die Anzahl der Prüfungen im ABU. So führten drei Wochenlektionen bei zwei Lernbereichen zu sechs Prüfungen pro Semester. Dies stelle für die Lehrpersonen einen sehr grossen Aufwand dar und sei teilweise schwierig umzusetzen, weil der Unterricht bei zwölf jährlichen Prüfungen zu kurz komme. Gleichzeitig seien die ABU-Noten für die Abschlussprüfung wenig relevant. Die ABU-Lehrpersonen plädieren dafür, für den ABU Jahresnoten zuzulassen oder zumindest die Zahl der Prüfungen zu reduzieren (z.B. auf zweimal zwei Prüfungen pro Semester). Ebenfalls als störend empfunden wird, dass die beiden Lernbereiche getrennt benotet werden müssen, obwohl deren Verknüpfung gewünscht und vorgesehen ist und themenorientiert unterrichtet wird. Beim Lehrabschluss wird nur noch eine Note für den ABU ausgewiesen. Das sollte genauer angeschaut werden auf Ebene Kanton oder Bund.

Die Vertretenden einer Partnerinstitution stellen fest, dass eine gründliche Einführung der ABU-Lehrpersonen in den Rahmenlehrplan fehle. Diese sei aus finanziellen Gründen gestrichen worden, was ein grosser Fehler gewesen sei.

Frage 11: Welche Funktion übernehmen die Bildungsanbieter bei der Implementierung und Qualitätssicherung der Allgemeinbildung?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Seit Ende des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts sind in den meisten Ländern Schulen für die Allgemeinbildung⁹ und berufliche Ausbildung zuständig. Davon ausgenommen sind der deutsche sowie teilweise der nordische Sprachraum, wie beispiels-

⁹ In diesem Kontext ist Allgemeinbildung als gymnasiale Bildung zu verstehen.

weise Dänemark, die als alternative Form das duale Modell, das betriebliches mit schulischem Lernen verbindet, einsetzen (Schellenbauer et al. 2010). Gemäss dem Bundesamt für Statistik werden Bildungsanbieter wie folgt definiert: «Eine Bildungsinstitution – auch Schule oder Bildungseinrichtung genannt – ist eine feste Einrichtung, die den Lernenden eine oder mehrere formelle Ausbildungen offeriert, die von Lehrpersonal auf der Basis einer direkten Kommunikation angeboten werden. Sie wird über ihre administrative Ebene (Schulleitung) sowie über die zugeordneten Gebäude (Bildungsstätten) definiert. Eine Bildungsstätte besteht im Prinzip aus einem Gebäude. Eine Bildungsinstitution wird nach Gemeinde-, Kantons- oder Bundesgesetz gegründet, hat einen expliziten Bildungsauftrag und setzt ihn um. Träger der Bildungsinstitution ist entweder die öffentliche Hand (Bund, Kanton, Gemeinde oder andere öffentliche Trägerschaft) oder eine private Trägerschaft. Sämtliche Bildungsinstitutionen sind im Betriebs- und Unternehmensregister (BUR) erfasst. Obwohl in der Schweiz die Berufsbildung überwiegend dual verläuft, ist der allgemeinbildende Unterricht den Berufsschulen zugeordnet. Deshalb wird im Folgenden der Fokus auf den Unterricht an Berufsschulen und nicht auf die betriebliche Ausbildung gelegt.

Während in der Schweiz Gymnasien grundsätzlich als allgemeinbildend angeschaut werden, wird an der Berufsschule die Allgemeinbildung als eigenständiges Fach unterrichtet. Im Bundesgesetz über die Berufsbildung (2019) ist verankert, dass Berufsfachschulen für die Vermittlung schulischer Bildung zuständig sind. Der Unterricht soll einerseits berufsbildende und andererseits allgemeinbildende Ziele verfolgen. Darüber hinaus soll die Berufsfachschule zur Entfaltung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz anhand der Grundlagen zur Berufsausübung und der Allgemeinbildung beitragen. Zudem sind Anbieter der Berufsbildung gemäss BBG Art. 8 Abs. 1 (2019) für die Sicherstellung der Qualitätsentwicklung zuständig. Die Qualitätsentwicklung wird ebenfalls durch den Bund gefördert, der auch die Qualitätsstandards aufstellt und deren Einhaltung überwacht (BBG 2019).

Dementsprechend ist es die Aufgabe der Bildungsanbieter beziehungsweise der Berufsfachschulen, die Allgemeinbildung zu implementieren und darüber hinaus die Qualitätssicherung zu bewerkstelligen.

Frage 12: Wie lässt sich die Verbindlichkeit der Umsetzung verbessern (Einführung, Implementierung und Begleitung der Lehrpersonen)?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Zu dieser Frage sind wenige, aber einschlägige Erkenntnisse vorhanden. Die Frage ist zu vertiefen.

Berufsfachschulen allgemein

Wolter et al. (2018) zeigen auf, dass für die Berufsfachschulen Verpflichtungen für eine externe Schulevaluation nahezu komplett fehlen.

ABU

Die Umsetzung des RLP 1996 wurde insbesondere durch Dubs et al. (1997, 1998, 1999) sowie durch Changkakoti/Soussi (1998) beziehungsweise Changkakoti/Soussi (2001) evaluiert.

Die Erfahrungen der Umsetzung des RLP 2006 sind hingegen wenig dokumentiert. Eine systematische Evaluation der SLP auf nationaler Ebene hat – mit Ausnahme der Untersuchung von Volz Zumbrunnen et al. (2014) zur Umweltbildung – nicht stattgefunden.

Bedauerlich ist dieser Fakt insbesondere hinsichtlich der bis ca. 2010 verbreiteten und von vielen Beteiligten geschätzten RUM-PLUR-Gruppen (Regionale Umsetzer-Projektleitung Umsetzung Rahmenlehrplan [BBT 2006]). Deren Erfahrungen sind zwar partiell in die Literatur eingeflossen (z.B. Leutert/Strub-Tanner 2010, vgl. Kapitel 2, Ist-Zustand, Frage 10:). Ihr Einfluss, ihre allfälligen Erfolge, Good Practice usw. wurden aber nicht systematisch aufgearbeitet.

Publikationen über einzelne Umsetzungen (z.B. Bach 2010), die Ergebnisse der Deutschschweizer Tagungen zur Zukunft des ABU (Lang 2012) und die Stimmen von Experten/-innen (z.B. Interview mit Langhans/Fleischmann 2010, Schmuki 2012, Schori Bondeli et al. 2017, Dayer/Vuilleumier 2015 usw.) sowie die Untersuchung von Volz Zumbrunnen et al. (2014) weisen auf ähnliche (damals unerfüllte) Umsetzungsanforderungen hin, die auch die Verbindlichkeit verbessern könnten. Es wird unter anderem darauf hingewiesen, dass ...

- die Komplexität des RLP für die Umsetzung zu reduzieren wäre;
- die Lehrplanarbeit und die entsprechende Kommunikation zu verbessern wäre (vgl. Volz Zumbrunnen 2014, die auf Fries 1998 verweisen);
- die Schaffung von Umsetzungshilfen¹⁰ die Umsetzung erleichtern könnte, zumal ...
 - sich Lehrpersonen nicht durchgängig an den Lehrplänen orientieren, wie beispielsweise Koller (2017) für die politische Bildung oder Volz Zumbrunnen et al. (2014) für die Umweltbildung feststellen;
 - sich die Überzeugungen der Lehrpersonen zwar mit dem RLP decken, aber nicht unbedingt mit dem effektiven Handeln im Unterricht (Kreis 2003);
- eine Koordination oder Kooperation zwischen den Schulen eingefordert und unterstützt werden müsste;
- eine systematische Evaluation der Umsetzung in den SLP und in den QV sowie im praktizierten Unterricht notwendig und nützlich wäre;
- der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» konkreter auszugestalten wäre – auch unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Schreibdidaktik und zu einer hybriden Sprachdidaktik;
- ein spezielles Augenmerk auf die Umsetzung in den 2-jährigen Grundbildungen mit EBA zu richten wäre;
- die QV zu verbessern wären (inhaltlich, Gewichtung von Faktenwissen usw.);
- die Förderung überfachlicher Kompetenzen, die Verbindung der Lernbereiche und die Umweltbildung mehr Begleitung der Kollegien, Weiterbildungen für die Lehrpersonen, Tagungen sowie bessere Lehrmittel benötigen würden.

Das Review hat auch widersprüchliche Ansichten der Community dokumentiert (Lang 2012): In der Umsetzung des RLP 2006 vertraten einige Personen die Meinung, der RLP sei zu komplex und müsse wieder Fächer vorschreiben. Andere wollen dagegen stärker ein fokussiertes und auf Verstehen ausgerichtetes Lernen befördern oder den ABU für einzelne Berufe oder Berufsfelder spezifizieren.

Zur Verbesserung der Umsetzung ist auch die Aus- und Weiterbildung von ABU-Lehrpersonen zu berücksichtigen. So hält Novak (2018) fest, dass ABU-Lehrpersonen in der Forschungsliteratur praktisch inexistent sind und nur einzelne Studien aus dem Projekt «Professional Minds» existieren. Besondere Merkmale des ABU im Vergleich zur Allgemeinbildung an Gymnasien (z.B. fächerverbindendes Integrationsfach mit verschiedenen

¹⁰ Vgl. SBFI (2016 mit Anpassungen 2017): Empfehlungen des SBFI zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Allgemeinbildung (RLP-ABU).

Inhalten, aber ohne eindeutige akademische Entsprechung, hohe Veränderungsdynamik durch die enge Anbindung der Berufsfachschulen an Wirtschaft und Beschäftigungssystem), aber auch die Tatsache, dass ABU-Lehrperson eine Zweitausbildung ist, die nicht direkt angesteuert werden kann und oft relativ zufällig ergriffen wird, müssten auch zu Überlegungen Anlass geben, ob die vielen mit dem ABU verbundenen Ansprüche mit dem heutigen Ausbildungsumfang erreichbar sind.

Gewisse Schlussfolgerungen könnten zusätzlich aus den Antworten zu den Fragen 1 bis 4, 6 bis 10 abgeleitet werden.

I Ergebnisse der Interviews

Die Interviewpartner/-innen haben sich zu dieser Frage kaum geäußert. Ein Kantonsvertreter hält dazu fest, dass jede Schule eine oder einen Fachschaftsvorsitzende(n) ABU haben sollte. Davon lebe das Netzwerk zwischen den Schulen. Die gemischte Zusammensetzung der Schulleitungen mit Vertretenden aus den Bereichen Sport, ABU und Berufskennnisse wäre ebenfalls wünschenswert.

A 1.4 Ebene Unterricht

Die nachfolgenden Fragen betreffen den Ist-Zustand des ABU auf der Ebene des Unterrichts.

Frage 13: Wie wird der ABU methodisch-didaktisch umgesetzt?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine berichtenswerten Resultate. Es fehlen empirische Untersuchungen zum ABU. Die Evaluationsergebnisse bezüglich der Umsetzung vom RLP-ABU zum SLP (Dubs et al. 1997) liegen bald 20 Jahre zurück und sind daher nicht mehr aussagekräftig.

I Ergebnisse der Interviews

Die heute im RLP-ABU definierte Handlungsorientierung solle gemäss den Interviewpartnern/-innen für den ABU im Sinne einer Handlungskompetenzorientierung weiterentwickelt werden. Nicht nur die Partnerinstitutionen, sondern beispielsweise auch die Oda beobachten, dass dies in der Schulrealität noch zu wenig angekommen ist. Im Berufskundeunterricht bedeutet Handlungskompetenzorientierung eine umfassende Orientierung und das Lösen einer Aufgabe von Anfang bis zum Schluss (Zeichnung, Lernstück, Planung, Umsetzung usw.). Dies sei im heutigen ABU nicht möglich, es gebe aber Bestrebungen in manchen Kantonen, berufsfeldbezogene Kompetenzzentren (z.B. für technische Beruf) zu schaffen. Darin wird die Chance gesehen, auch den ABU handlungskompetenzorientierter zu gestalten.

Bezogen auf die Ebene des Unterrichts sehen die Interviewpartner/-innen teilweise die grossen Freiräume der Lehrpersonen bei der Vermittlung und bei der Themenwahl als problematisch an. Die ABU-Lehrpersonen selbst begrüssen diese Freiräume zwar, sehen aber damit verbunden ebenfalls die Gefahr einer Beliebigkeit.

Frage 14: Wie ist das Verhältnis Allgemeinbildung–Berufskennnisse in Bezug auf Eigenständigkeit, Kooperation, Verknüpfungen?

Frage 15: Wie lassen sich die Koordination und Zusammenarbeit zwischen Allgemeinbildung und Berufskennnissen, die Verknüpfung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung im Hinblick auf eine berufsspezifische Umsetzung verbessern?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt sowohl in Bezug auf Frage 14 als auch auf Frage 15 keine nennenswerten Resultate. Zum Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufskennnissen fehlen Untersuchungen. Hinsichtlich der Koordination und Zusammenarbeit zwischen Allgemeinbildung und Berufskennnissen lassen sich über die Lernortkooperation einige Projektbeispiele ausfindig machen, welche die Frage allerdings höchstens streifen. Es gibt keine Wirkungsforschung in diesem Bereich.

I Ergebnisse der Interviews

Wie bereits früher im Text erwähnt, gibt es vier Grundbildungen mit einer integrierten Allgemeinbildung. Diese Form wird von den betreffenden OdA positiv beurteilt und als Zukunftsmodell für «grosse» Berufe gesehen. In Bezug auf die grosse Mehrheit der Grundbildungen, die keinen integrierten ABU kennt, stellen die Interviewpartner/-innen hingegen eine schwache Verbindung zwischen ABU und BKU fest. Dies führe dazu, dass für die Lernenden der BKU im Vordergrund stehe und der konkrete Nutzen des ABU für viele unklar sei. Die ABU-Lehrpersonen selbst stellen fest, dass die punktuelle Zusammenarbeit mit den BKU-Lehrpersonen sehr gewinnbringend sein kann. Sie sei aber anspruchsvoll, brauche viel Koordination und Absprache und sei nicht in jedem Fall sinnvoll. Kritisiert wird, dass die ABU-Lehrpersonen teilweise als «Zudiener» der BKU-Lehrpersonen wahrgenommen würden.

Vertretende der OdA und einer Partnerinstitution sind der Meinung, die Verbindung solle über den pädagogischen und didaktischen Zugang, also zum Beispiel über eine konsequente Handlungskompetenzorientierung im ABU, verstärkt werden. Der Vertreter des Kantons Luzern erklärt, dass dies dort umgesetzt sei. Wenn die Lernenden beispielsweise im BKU eine Präsentation machen müssten, müssten die BKU-Lehrpersonen keine Einführung in Präsentationstechniken geben, weil dies bereits durch den ABU abgedeckt würde. Eine institutionalisierte Intensivierung der Zusammenarbeit wird nicht als erstrebenswert angesehen.

Ein Kantonsvertreter ist der Meinung, dass eine stärkere Abstimmung zwischen ABU und BKU stattfinden sollte. Die Fachschaften sollten gemischt gebildet werden und die Lehrpersonen sollten sich, basierend auf den SLP, über mögliche Inhalte gemeinsamer Projekte austauschen. Die Lernenden könnten dadurch verstehen, dass es sich nicht um zwei getrennte Welten handelt, sondern Verbindungen bestehen.

Die Vertretenden des EHB sind der Meinung, dass die Koordination sich vor allem über diejenigen Instrumente realisieren lasse, die im ABU-Lehrplan explizit genannt würden. Ein Vertreter der PHSG stellt die Frage, ob eine bessere Koordination mit einer Schulung der OdA hinsichtlich der Themenorientierung erreicht werden könnte. Die Vertretenden der PHZH sehen das Ziel der besseren Koordination zwischen ABU und BKU nicht als prioritär an. Die Allgemeinbildung müsse sich nicht zu stark an der Berufskunde ausrichten.

Frage 16: Was ist guter ABU und lassen sich wissenschaftlich definierte Kriterien identifizieren?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine berichtenswerte Resultate.

Zum «guten» ABU

Die Zielsetzung von wissenschaftlich definierten Kriterien muss sich auf die Qualität ausrichten. Die Ausprägung «gut» unterliegt der normativen Setzung. Es muss definiert werden, auf welche Bereiche sich «gut» bezieht (z.B. Noten, Zufriedenheit der Lernenden, Wirksamkeit).

Zu den wissenschaftlich definierten Kriterien

Das pädagogische Konzept im RLP-ABU ist allgemeindidaktisch ausgelegt (Handlungsorientierung, Themenorientierung, Kompetenzorientierung, spiralförmiges Curriculum usw.), ABU-spezifische Bereiche bezüglich einer eigenen Fachdidaktik fehlen. Der allgemeinbildende Unterricht ist in seiner Konzeption einzigartig. Es liegen seitens der Ausbildungsinstitutionen Publikationen vor:

- PHZH: dreiteilige Buchreihe «Kerngeschäft Unterricht»; diese Publikationen beziehen sich auf allgemeindidaktische Kriterien; in Teilen der Werke werden die Inhalte spezifisch auf den ABU adaptiert.
- PHZH: «Unterricht an Berufsfachschulen. Allgemeinbildender Unterricht»; dieses Werk fokussiert einerseits auf die Umsetzung des pädagogischen Konzepts des RLP, andererseits auf die Didaktik gewisser Aspekte.
- PHZH: «Didaktische Hausapotheken»; fünf dieser Werke sind Aspekten des ABU gewidmet: Sprache und Kommunikation, Ethikunterricht (2), Literaturunterricht und strukturierter Unterricht (Inhalts- und Lernprozessstruktur).
- EHB: «Unser Leben, unsere Welt, unsere Sprache»; aus einer konstruktivistischen und subjektorientierten Perspektive (allerdings ohne Bezug auf Subjektivierungstheorien) zeigt das Buch auf, wie der ABU kompetenzorientiert und aus Sicht der Lernenden «gedacht» beziehungsweise gestaltet werden soll. Im Zentrum der Sequenzen steht dabei immer eine Situation (genannt «Klammernarrativ»), vor der die Lernenden stehen.
- Dozierende der PHZH und des EHB haben in der Zeitschrift «Folio» einige Artikel zu Aspekten des ABU publiziert; z.B. zum Sprachunterricht, zum Prüfen, zum handlungsorientierten Unterricht, zur politischen Bildung.

Fazit

Zum ABU gibt es nur eine einzige genuine ABU-Fachdidaktik-Publikation: die Didaktische Hausapotheke «Sprache und Kommunikation an der Berufsfachschule» (Plüss/Sterel 2019), welche die Verknüpfung der Lernbereiche methodisiert.

Frage 17: Wie konsistent bildet der ABU in der Schule das «reale Leben» ab?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate. Die Frage ist per se problematisch, weil Schule das «reale Leben» nie abbildet. Sie kann höchstens einen Lebensbezug herstellen. Zu klären ist, was Bildung soll und was Bildung will. Das «reale Leben» bildet dabei nur einen Teil.

Frage 18: Wie zielführend ist das heutige Qualifikationsverfahren?

| Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate.

| Ergebnisse der Interviews

Allgemein wird sowohl in Bezug auf die Abschlussprüfung als auch die Vertiefungsarbeit (VA) von verschiedenen Personen festgestellt, dass die derzeitigen Formate nur bedingt geeignet sind, um die Ziele des ABU abzubilden. Die Vertreterin einer Partnerinstitution merkt dazu allerdings an, dass der Bezug des QV zu den Zielen nicht in jedem Fall positiv ist. Dies könne zu einer «Verschulung» der Prüfung beziehungsweise der VA führen.

Die OdA machen einen Vorschlag zur Weiterentwicklung der Vertiefungsarbeit. Die VA solle mit dem persönlichen Lernportfolio der Lernenden verknüpft werden. Eine Person spricht sogar von einer Abschaffung der VA zugunsten eines Ausbaus des Lernportfolios. Ein Interviewpartner der Kantone stellt fest, dass die Personen in beruflichen Grundbildungen mit EBA oft grosse Schwierigkeiten mit der Erarbeitung der VA haben. Er schlägt vor, die VA für Lehren mit EBA zugunsten einer Erweiterung der behandelten Aspekte im Lernbereich «Gesellschaft» oder einer Vertiefung der jeweiligen Landessprache abzuschaffen. Ein Interviewpartner aus der Romandie stellt fest, dass die Lernenden oft sehr viel Zeit, die für die VA zur Verfügung steht, in die Vorbereitungsarbeiten (Themenfindung, Organisation von Erhebungen usw.) stecken und nur wenig Zeit in die eigentliche Schreiarbeit investieren. Dies wird von den Vertretenden einer Partnerinstitution bestätigt. Der Interviewpartner schlägt vor, den Lernenden eine festgelegte Anzahl Tage (z.B. drei Tage, oder sogar nur einen Tag) Zeit zu geben, innerhalb derer sie die VA erstellen.

Die Vertretenden der PHZH schlagen vor, die Schlussprüfung im Qualifikationsverfahren ersatzlos zugunsten einer erweiterten Vertiefungsarbeit und/oder eines Portfolios zu streichen. Eine Vertretende des EHB fragt sich, ob die VA eine festgelegte Form haben sollte. Sie schlägt mehr Wahlmöglichkeit für die Lernenden vor, zum Beispiel sollen diese auch eine VA in Form eines Videos machen oder sich im Rahmen der VA mit einem sozialen Problem auseinandersetzen dürfen.

Frage 19: Wie zeitgemäss ist das Sprachenkonzept? Wie lässt sich lernwirksam die jeweilige Landessprache vermitteln?

| Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate.

| Ergebnisse der Interviews

Der SBFI-Vertreter bemängelt am Sprachenkonzept, dass keine klaren Angaben zum zu erreichenden Niveau gemacht werden.

Sowohl der SBFI-Vertreter wie auch die Vertretenden der Kantone sind der Meinung, dass eine Zweitsprache sehr wichtig oder sogar zwingend ist. Für die Zweitsprache spreche zudem, dass die Lernenden dadurch den Anschluss an höhere Bildungsmöglichkeiten (z.B. BM, Fachhochschule) behalten. Hürden für die Aufnahme der Zweitsprache in den ABU sehen sie in der begrenzten Unterrichtszeit und in den teilweise bestehenden grossen Defiziten bei der jeweiligen Landessprache. Letzteres wird darauf zurückgeführt, dass viele Lernende nicht deutscher, französischer oder italienischer Muttersprache sind oder

die obligatorische Schulzeit nicht in der Schweiz absolviert haben. Verbesserungspotential wird bei der Stärkung des Stellenwerts des Lernbereichs «Sprache und Kommunikation» gesehen.

Die OdA sehen Sprachen generell als wichtig und die jeweilige Landessprache als zentral an. Ein Vertreter der Berufsfachschulen äussert sich zum Sprachenkonzept und kritisiert, dass die Ziele wenig präzise und die Erwartungen unklar sind.

Die PHZH betont, dass es ein Sprachenkonzept braucht, das zwingend einen Schwerpunkt auf Lesediagnostik und -förderung legt. Das Hauptproblem bestehe in der zeitlichen Dimension, weil maximal 1,5 Stunden pro Unterrichtswoche für den Lernbereich «Sprache und Kommunikation» zur Verfügung stünden.

Es müsse bei dieser Frage dringend berücksichtigt werden, dass rund 25 Prozent der Schweizer Jugendlichen in der PISA-Studie 2018 beim Lesen die Kompetenzstufe II nicht erreicht hätten. An den Berufsfachschulen dürfte dieser Anteil noch höher sein. Es sei daher zwingend einen Schwerpunkt auf Lesediagnostik und -förderung zu setzen.

A 1.5 Ebene Lernende

Die folgende Frage betrifft den Ist-Zustand des ABU auf der Ebene der Lernenden.

Frage 20: Was bringen die Lernenden mit in Bezug auf Herkunft, Vorwissen, Lernvoraussetzungen, ihre Tätigkeit im Betrieb (auch im Kontext der Volksschullehrpläne [Lehrplan 21, Plan d'études romand [PER], Piano di studio della scuola dell'obbligo [PSSO])?

I Ergebnis der Literaturanalyse

In 21 Kantonen in der Schweiz und dem Fürstentum Lichtenstein wird der Lehrplan 21 umgesetzt. Das Ziel ist die Harmonisierung von Lerninhalten (D-EDK 2014). Dabei ist festgelegt, dass Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit in allen Fachbereichen mindestens über die Erreichung der Kompetenzstufe Grundanspruch des 3. Zyklus verfügen. Diese Voraussetzungen dienen als Basis für den Unterricht an Berufsfachschulen. Gleichwohl setzen einige Grundbildungen das Beherrschen einer höheren Kompetenzstufe als des Grundanspruchs des 3. Zyklus voraus, beispielsweise werden bei der Grundbildung zum Informatiker/Informatikerin EFZ gemäss den Informationen auf www.berufsberatung.ch «sehr gute Leistungen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern» verlangt. Insbesondere Lehrpersonen an Schulen mit erweiterten Anforderungen (Berufsmaturitätsschulen, Fachmittelschulen und Gymnasien) dürften davon ausgehen, dass sie an die Kompetenzstufen des 3. Zyklus anschliessen können. Allerdings ist nicht sichergestellt, dass Lernende in allen Fachbereichen alle Kompetenzstufen des Zyklus beherrschen (D-EDK 2014). Die PISA-Studie (PISA-Konsortium 2018) zeigt, dass der Anteil der Schüler/-innen, die im Lesen das Kompetenzniveau 2 nicht erreicht haben im Vergleich zur Situation von 2015 signifikant angestiegen ist. So sind vor allem die Schüler/-innen am unteren Ende des Leistungskontinuums von einem Abwärtstrend betroffen. Hingegen sind die Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften bei den Schülern/-innen in der Schweiz über dem OECD-Mittel.

Für die erfolgreiche Lebensbewältigung sind überfachliche Kompetenzen zentral, weshalb diese im Rahmen des Lehrplan 21 speziell gefördert werden sollen. Im Lehrplan werden sie in die Bereiche der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen unterteilt. Allerdings werden insbesondere die personalen und sozialen Kompetenzen vom familiären und sozialen Umfeld der Lernenden stark geprägt und im schulischen Kontext lediglich weiterentwickelt und ausgebildet. Die Förderung von Kompetenzen soll stets in einem fachlichen Rahmen eingebettet sein. Es ist zu beachten, dass sich Kompetenzen dabei

nicht in einzelnen Unterrichtseinheiten erwerben lassen, sondern im Sinne des kumulativen Lernens längerfristig erarbeiten werden. Dabei spielt die Gestaltung des Unterrichts als Lernumgebung für die Lernenden eine zentrale Rolle und bringt für die Lehrperson einige didaktische Herausforderungen mit sich. Ähnlich wie bei den fachlichen Voraussetzungen am Ende des 3. Zyklus lässt sich auch hier sagen, dass einige der im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen über die gesamte Schulzeit hinweg erworben werden können, andere hingegen lediglich als Basis zur Weiterentwicklung vorhanden sind (D-EDK 2016).

Insbesondere die Beschreibung der Inhalte und der Ausprägungen des Vorwissens, der Kompetenzen und der Lernvoraussetzungen von Lernenden im Allgemeinbildenden Unterricht könnten künftig Gegenstand spezifischer empirischer Untersuchungen sein.

I Ergebnisse der Interviews

Ein Vertreter der OdA beurteilt das vermehrt themenorientierte Arbeiten (im Vergleich zur Fachorientierung) als positiv für die Berufsbildung im Betrieb. Ebenfalls positiv erwähnt wird der Lehrplan 21 und die damit verbundene Kompetenzbeschreibung. Im Vergleich zu Schulnoten ermöglicht dies für die Betriebe eine genauere Einschätzung der Bewerbungsdossiers. Auch der Vertreter des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) sieht es als positiv an, dass durch den Lehrplan 21 verstärkt überfachliche Kompetenzen erlernt werden; beispielsweise Projektarbeit, Gruppenarbeiten oder das selbständige Erarbeiten von Inhalten. Aus seiner Sicht kann der ABU davon profitieren.

Die ABU-Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Heterogenität bezüglich Leistung, Motivation, Herkunft, Vorkenntnissen (gerade im Bereich Sprache) in den Klassen sehr gross ist. Dies erfordere didaktisches Geschick und Raum für individualisierten Unterricht. Für die 3- und 4-jährigen Lehren gelte beim ABU der gleiche Lehrplan. Das vierte Jahr gebe den Lehrpersonen jedoch mehr Freiheiten und Zeit für klassenspezifische Berücksichtigung von Themen (z.B. Religion, Herkunft), die der Heterogenität Rechnung tragen.

A 1.6 Zusammenfassung

Zur Beantwortung der Fragestellungen zum Ist-Zustand durch die Literaturanalyse lässt sich zunächst folgendes feststellen:

- Die Fragen auf Ebene *Bund* lassen sich durch die Literaturrecherche (v.a. gesetzliche Grundlagen) gut beantworten.
- Die Fragen auf Ebene *Kanton* lassen sich nur ansatzweise durch die Literaturrecherche beantworten. Weiterführende, vertiefende Analysen wären notwendig. Die Frage zu einem lerntheoretischen Wirkungsmodell lässt sich zudem literaturgestützt nicht herleiten.
- Zu den Fragen auf Ebene der *Schulen* sind Erkenntnisse vorhanden, diese beziehen sich aber meist nur auf einen Ausschnitt der Allgemeinbildung und zudem nicht auf den effektiven Unterricht, sondern auf die Steuerungsebenen (RLP und SLP).
- Zu den Fragen auf Ebene *Unterricht* lassen sich keine nennenswerten Erkenntnisse aus der Literaturrecherche gewinnen, da Untersuchungen dazu nicht vorhanden sind. Es fehlt vor allem an Literatur zu einer ABU-spezifischen Fachdidaktik.
- Zur Frage auf Ebene der *Lernenden* gibt es Literatur, durch den Spielraum bei der Umsetzung des Lehrplan 21 lässt sich aber schwer sagen, was die tatsächlichen Voraussetzungen der Lernenden sind.

Auf dieser Grundlage lassen sich die Ergebnisse der Literaturanalyse wie folgt zusammenfassen:

Gemäss BBG soll Allgemeinbildung Lernende dazu befähigen, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, im beruflichen Kontext zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Moderne Allgemeinbildung umfasst dabei die drei «Grundfähigkeiten» der Selbstbestimmung, Mitsprachefähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Es lassen sich grosse Unterschiede beim zeitlichen Aufwand für die Allgemeinbildung feststellen. Im Vergleich zur erweiterten Allgemeinbildung an den Gymnasien ist die für den ABU in der beruflichen Grundbildung eingesetzte Stundenzahl extrem klein.

Eine grundlegende Aufgabe des ABU in der beruflichen Grundbildung (gem. Art. 2 VMAB) ist die Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit, der Integration des Individuums in die Gesellschaft in Ergänzung zum Aufbau der Fähigkeiten zum Erlernen und Ausüben eines Berufs. Schlüsselqualifikationen sind unter anderem Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Arbeitstechniken und Lernstrategien. Der RLP-ABU ist seit 2006 sowohl themen- als auch handlungsorientiert. Anhand der Themenorientierung ist ein Bezug zur persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Realität der Lernenden realisierbar.

Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht des ABU erfolgen heute gemäss BBG. Die Qualitätssicherung wird allerdings sehr unterschiedlich gehandhabt und es wird zu einer Vereinheitlichung beziehungsweise gemeinsamen Steuerung geraten. Die Verpflichtung zur externen Schulevaluation ist selten. Nur zwei Kantone verpflichten die Berufsfachschulen momentan per Gesetz oder Verordnung zu einer externen Schulevaluation. In den QV besteht eine grosse Vielfalt, die QV entsprechen aber allgemein betrachtet der VMAB und werden im Gesamt-QV überall ähnlich gewichtet (ABU-Schlussnote zählt mindestens 20% im Gesamt-QV). Die Gewichtung der Bestandteile der Schlussnote unterscheidet sich zwischen den EBA- und den EFZ-Abschlüssen. Bei den 2-jährigen Grundbildungen gibt es – im Gegensatz zu den EFZ-Abschlüssen – keine schriftliche Schlussprüfung in der Allgemeinbildung.

Auch auf Ebene Schule lassen sich grosse Unterschiede beobachten: Die SLP sind in Qualität und Fertigstellung sehr unterschiedlich (aufgrund der hohen Autonomie), setzen Fach- und Methodenkompetenzen besser um als Sozial- und Selbstkompetenzen, sind noch immer stark lernprodukt- statt lernprozessorientiert und überzeugen noch wenig in den Verbindungen zwischen den beiden Lernbereichen. Als Herausforderungen für Lehrpersonen haben sich die Überforderung mit dem pädagogischen Konzept, die Überfrachtung des RLP respektive der SLP sowie unklare Verbindung von Fach- und Handlungskompetenzen im Unterricht erwiesen. Die Umsetzung der Prinzipien des RLP 1996 fällt damit auch lange nach deren Einführung nicht immer leicht. Das pädagogische Konzept im RLP-ABU ist allgemeindidaktisch ausgelegt (Handlungsorientierung, Themenorientierung, Kompetenzorientierung, spiralförmiges Curriculum usw.), ABU-spezifische Bereiche bezüglich einer eigenen Fachdidaktik fehlen. Für die Ebene der Lernenden lässt sich feststellen, dass die Kompetenzstufe Grundanspruch des 3. Zyklus gemäss Lehrplan 21 in allen Fachbereichen nach der obligatorischen Schulzeit gilt. Einige Grundbildungen setzen aber das Beherrschen einer höheren Kompetenzstufe voraus. Die spezielle Förderung überfachlicher Kompetenzen ist im Lehrplan 21 bereits verankert.

Die Ergebnisse der Interviews lassen sich basierend auf der Frage nach den Stärken und Schwächen des heutigen ABU wiedergeben:

Die Stakeholder nennen, unabhängig von ihrem Hintergrund, die Themen- und Handlungskompetenzorientierung¹¹ des heutigen ABU als Stärke. Ebenfalls positiv wird hervorgehoben, dass der ABU nahe an der Lebenswelt der Lernenden ist und ihnen ein praktisches Werkzeug an die Hand gibt, um sich im Alltag zurechtzufinden. Dazu trage bei, dass die Aspekte zu dem Zeitpunkt im ABU auftauchen, wenn sie auch im Leben der Lernenden eine Rolle spielten (z.B. Ausfüllen der Steuererklärung oder der Abstimmungsunterlagen). Der ABU spiele für die Gesellschaftsfähigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden nach wie vor eine wichtige Rolle. Von den Vertretenden der Berufsfachschulen und den ABU-Lehrpersonen wird hinzugefügt, dass der ABU jederzeit aktuell ist und im Unterricht flexibel auf aktuelle Entwicklungen und Trends eingegangen werden kann. Weitere positive Punkte, die genannt wurden, sind die Unabhängigkeit des ABU von Verbandsinteressen und die Vielfalt beim ABU, die durch die SLP ermöglicht wird.

Die Partnerinstitutionen bestätigen die mit dem RLP 1996 eingeführte Themen- und die Handlungsorientierung des ABU als Stärke. Allerdings hätten sich die Lehrpersonen teilweise mit der Umstellung auf die Kompetenzorientierung schwergetan, was man teilweise heute noch merke. Der ABU werde nach wie vor oft als Fach angesehen. Positiv sei, dass der Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfe und junge Erwachsene auf ihre gesellschaftliche Teilhabe vorbereite. Diese erhielten die Gelegenheit, über ihre Lebenssituationen zu reflektieren. Zusammen mit dem Prinzip der Verbindung der Lernbereiche wird diese Orientierung als zeitgemässes und für die Berufsbildung geeignetes Konzept angesehen. Von einer Partnerinstitution kommt die Rückmeldung, das Konzept sei 1996 passend gewesen, sei aber mittlerweile veraltet und müsse neu gedacht werden. Einig sind sich die Partnerinstitutionen in der Feststellung, dass der ABU für die Lehrpersonen spannend zu unterrichten sei.

In Bezug auf die Schwächen des ABU stellen zunächst viele Interviewpartner/-innen aus verschiedenen Gruppen fest, dass dieser in der Berufsbildung oft als vernachlässigbares «Anhängsel» wahrgenommen wird. Der Stellenwert sei klar tiefer als derjenige des BKU. Dies hänge mit der allgemein geringen Bekanntheit des ABU, mit der nicht gleichwertigen Ausbildung der ABU-Lehrpersonen gegenüber beispielsweise Lehrpersonen der Kantonschule, mit der geringen Dotierung und Gewichtung der Schlussprüfung und auch damit zusammen, dass die BKU-Lehrpersonen diesen tieferen Stellenwert teilweise gegenüber den Lernenden so kommunizierten. Die ABU-Lehrpersonen nehmen diese Geringschätzung oder ein mangelndes Interesse auch bei den Lernenden selbst wahr. Die Partnerinstitutionen bestätigen, dass den Lernenden oft nicht klar ist, was der ABU bezweckt und welchen Nutzen er ihnen bringt.

A 1.7 Vertiefende Studien zum Ist-Zustand

Die Partnerinstitutionen wurden gebeten, Bedarf für vertiefende Studien zur Allgemeinbildung und zum ABU zu identifizieren. Im Folgenden werden die entsprechenden Rückmeldungen aufgeführt.

Die Partnerinstitutionen stellen zunächst übereinstimmend fest, dass der ABU nahezu forschungsfrei ist. Theoretische Grundlagen fehlten weitgehend; aktuelle Studien sowie empirische Befunde seien Mangelware. Fragen zur Didaktik würden fast ausschliesslich aus allgemeindidaktischer Perspektive beantworten. Theoretische und empirische Belege zum

¹¹ Zwar spricht der geltende Rahmenlehrplan noch nicht von Handlungskompetenzorientierung, sondern von Handlungsorientierung, es besteht aber Einigkeit unter den Stakeholdern darüber, dass eine Ausrichtung auf Kompetenzen bereits weitgehend umgesetzt ist und sich diese Orientierung in Zukunft noch verstärken soll.

ABU in allen Sprachregionen und insbesondere zur Fachdidaktik ABU fehlten praktisch komplett. Es bestehe also dringender Handlungsbedarf bei der Forschung zum Thema ABU und vor allem zur Fachdidaktik. Die PHZH führt den Mangel an (empirischer) Forschung teilweise darauf zurück, dass die Ausbildung zur ABU-Lehrperson nicht auf Masterstufe angesiedelt ist, wo mindestens Masterarbeiten über Teilbereiche des ABU geschrieben werden könnten.

Die Partnerinstitutionen formulieren die folgenden Vorschläge für vertiefende Studien im Bereich Allgemeinbildung und ABU:

- *QV in der Berufsbildung*: Seit Jahren sind die QV in der Berufsbildung immer wieder ein Thema, es hat aber schon lange keine umfassenden Untersuchungen mehr gegeben, die Steuerungswissen generiert hätten. Für die Allgemeinbildung der Zukunft ist das QV ein zentraler Punkt, da dieses den Unterricht stark beeinflusst.
- *Unterschiede bei den anzustrebenden Kompetenzen und beim Unterricht in den verschiedenen Grundbildungen (EBA, 3- und 4-jährige Lehren)*: In vielen Kantonen und den Schulen wird diskutiert, ob und wie sich der ABU verschiedener Grundbildungen unterscheiden soll.
- *Mehrwert des berufsfeldspezifischen ABU*: Nicht nur, aber auch im Zusammenhang mit den Reformen Verkauf 22+ und Kaufleute 2022 stellt sich die Frage, inwiefern und für wen ein berufsfeldspezifischer ABU einen Mehrwert generiert.
- *Zielsetzung der Allgemeinbildung und geforderte Kompetenzen*: Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: Welche Situationen müssen Lernende rund um das Ende ihrer Grundbildung bewältigen? Welche Ressourcen zur Bewältigung dieser Situationen können in der Allgemeinbildung aufgebaut werden?
- *Wirkung des Einsatzes von Lern- und Förderinstrumenten auf die Kompetenzen der Lernenden in beiden Lernbereichen*: Hierbei geht es um die Untersuchung von Fragen wie: Welche Wirkung hat der gezielte und curricular eingebettete (d.h. auch wiederholte) Einsatz von Instrumenten auf die Lernergebnisse in beiden Lernbereichen? Welche Instrumente sollten zwingend zum Kern einer Allgemeinbildung zählen?
- *Unterschiede in der Allgemeinbildung der verschiedenen Bildungstracks auf Sekundarstufe II*: Im Zentrum der Untersuchung sollen die folgenden Fragen stehen: Wie sehen die allgemeinbildenden Teile der verschiedenen Bildungstracks der Sekundarstufe II aus: Curricula, Schulen, Lehrpersonen, Lernende, Didaktik, Lehrmittel, Lernergebnisse? Inwiefern unterscheiden sich die angestrebten und erreichten Kompetenzen der verschiedenen Tracks im Hinblick auf die weiterführenden Bildungsmöglichkeiten? Wie gut ist die Passung? Gibt es sicht- oder messbare Unterschiede zwischen den Sprachregionen?
- *Ethik in der Berufsbildung*: Hier werden folgende Fragestellungen genannt: Ist Ethik im Bildungsauftrag in der Berufsbildung relevant? Und wenn ja, warum? Wie muss Ethik an Berufsfachschulen unterrichtet werden, damit sich die geförderten Kompetenzen messbar entwickeln? Welche Ressourcen braucht eine Lehrperson, um wirkungsvollen Ethikunterricht zu führen? Können ethische Kompetenzen wirkungsvoll in einen Fachunterricht integriert gefördert werden?
- *Schreib-, Lese- und Sprechförderung*: Bis heute gibt es im Bereich der beruflichen Bildung nur Wirkungsstudien, die die Effekte schreibdidaktischer Gesamtkonzepte beschreiben. Es sollen deshalb weiterführende Studien lanciert werden, die auf einer differenzierten Diagnose sprachlich-kommunikativer Merkmale von Texten von Lernenden basieren und die Wirkung von Fördermassnahmen im Einzelnen feststellen. Für die Sprechkompetenz hat die Forschung bezogen auf die Berufsbildung noch kaum Erkenntnisse generiert. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung der Kommunikation in einer immer stärker vernetzten Arbeitswelt und Gesellschaft zu, was Forschung zu diesen Themen noch bedeutsamer macht.

- *Analyse des Vorwissens der Lernenden*: Beschreibung der Inhalte und der Ausprägungen des Vorwissens, der Kompetenzen und der Lernvoraussetzungen von Lernenden im ABU.
- *Analyse der Qualität des ABU*: Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien; fachliche, fachdidaktische und pädagogische Qualifikation der Lehrpersonen; ethnographische Studien zum Unterricht; Leistungen der Lernenden in Bezug auf die verschiedenen Bildungsziele.

A 2 Ergebnisse: Soll-Zustand

Kapitel A 2 enthält die Ergebnisse des Reviews zum Soll-Zustand der Allgemeinbildung. Die Ergebnisse werden wiederum basierend auf den zentralen Fragestellungen dargelegt. Dabei werden die Ergebnisse der Literaturanalyse der Partnerinstitutionen zusammenfassend dargestellt und mit den Ergebnissen aus den Gesprächen ergänzt. Die Fragestellungen sind jeweils den Ebenen Bund und Kantone, Unterricht, Outcome und gesellschaftlicher Rahmen zugeordnet und werden in dieser Reihenfolge aufgeführt. Am Ende des Kapitels folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Hinweise der Partnerinstitutionen auf Forschungsdesiderata zum Soll-Zustand.

A 2.1 Nationale/Kantonale Ebene

Der folgende Abschnitt enthält die Ergebnisse der Literaturanalyse und der Interviews betreffend die Soll-Fragen zur nationalen und kantonalen Ebene.

Frage 1: Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Steuerung des ABU auf Bundesebene wären zielführend (Vorgaben und Standards, Aufsicht, Evaluationen, zentrales QV)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Unter der Annahme, dass Steuerung auf die Weiterentwicklung des allgemeinbildenden Unterrichts fokussiert ist, wird als Möglichkeit der Steuerung ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Gremium erachtet. Diese Aufgabe könnte die Schweizerische Kommission für Entwicklung und Qualität der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (ABU-Kommission) übernehmen. Diese Kommission setzt sich zusammen aus einer Vertreterin oder einem Vertreter des Bundes, zwei Vertreterinnen oder Vertretern der Kantone, drei Vertreterinnen oder Vertretern der Organisationen der Arbeitswelt (OdA), zwei Vertreterinnen oder Vertretern der Lehrpersonen für ABU, zwei Vertreterinnen oder Vertretern der Berufsfachschuldirektorenkonferenzen und drei Vertreterinnen oder Vertretern von Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen des allgemeinbildenden Unterrichts. Sprachregionen und Geschlechter werden bei der Zusammensetzung angemessen berücksichtigt. Die Kommission konstituiert und organisiert sich selbst. Ihre Aufgabe gemäss VMAB besteht darin, periodisch die Relevanz und Aktualität des Rahmenlehrplans zu überprüfen und Anträge zur Aktualisierung ans SBFI zu stellen (SBFI 2014).

Als Stärkung der Zusammenarbeit und der Koordination können regionale Gremien (wie RUM-PLUR 2008) dienen, die durch das SBFI eingesetzt und finanziert werden. Zu klären sind dann jedoch die Kompetenzaufteilungen zwischen den RUM-PLUR und den kantonalen Berufsbildungsämtern. Formal müssten die Aufgaben der kantonalen Berufsbildungsämter allenfalls via VMAB Art. 5 Abs. 5 «beschnitten» werden, sollten die RUM-PLUR mehr als nur ein Empfehlungsgremium sein.

Das heutige QV im ABU ist dreiteilig. Erfahrungsnoten, selbständige Vertiefungsarbeit, regionale Schlussprüfung. Alle drei Teile sind gleichwertig. Innerhalb des Bereichs Schlussprüfung könnte das Grundwissen gesamtschweizerisch definiert und geprüft werden. Somit würde weniger als ein Drittel der Abschlussnote ABU zentralistisch bestimmt werden.

I Ergebnisse der Interviews

Die Interviewpartner beurteilen die Steuerung und Aufsicht durch den Bund eher kritisch beziehungsweise stellen fest, dass es diese, abgesehen von den Grundlagen der Mindestvorschriften und des Rahmenlehrplans, nicht gibt. Der Bund habe die Oberaufsicht, prüfe die Umsetzung der Kantone aber de facto nicht und es sei unklar, worin die Oberaufsicht bestehe. Er habe sich mit der Delegation an die Kantone aus der Verantwortung gezogen. Der Bund erwarte, dass die Steuerung über die kantonalen Berufsbildungsämter laufe. In diesen Ämtern werde die Allgemeinbildung aber kaum thematisiert. Diese Beobachtung wird von einer Partnerinstitution bestätigt. Die Berufsschulämter seien beispielsweise oft gar nicht in der Lage, SLP zu beurteilen. Sie müssten dazu befähigt werden. Hier brauche es eine bessere Koordination vonseiten Bund. Von den Interviewpartnern/-innen positiv bemerkt wird, dass das SBFI offen für die entsprechenden Diskussionen und Argumente sei. Auch die Schaffung einer Projektleiterstelle für die Allgemeinbildung beim SBFI wird gutgeheissen. Es sollten aber mehr Ressourcen für das Thema Allgemeinbildung eingesetzt werden. Das SBFI selbst und weitere Interviewpartner aus verschiedenen Gruppen wünschen sich eine klarere Regelung und Festlegung bestimmter Minimalstandards, zum Beispiel in Bezug auf das Qualifikationsverfahren (Form und den Umfang der Schlussprüfungen, Benotung der Vertiefungsarbeit). Dies wäre etwa über eine Konkretisierung des Rahmenlehrplans oder mehr verbindliche Vorgaben möglich. Derzeit ist der Bund auf die Kooperation der Kantone angewiesen. Auch ein Kantonsvertreter ist der Meinung, dass die 26 unterschiedlichen Haltungen zur Allgemeinbildung dazu führten, dass das Ansehen des ABU leide. Es brauche eine gemeinsame, von den Kantonen geteilte Vision der Allgemeinbildung.

Konkrete zusätzliche Hilfsmittel, die vonseiten des Bundes erwarten werden, betreffen vor allem die Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung des RLP in den SLP. Auch die Wiedereinführung der Möglichkeit für die Schulen, ihre SLP vom Bund überprüfen zu lassen, wie es bei der BM immer noch gemacht wird, wird erwähnt. Das SBFI selbst sieht die Überprüfung von SLP nicht als Bundesaufgabe. Der SVABU wünscht sich die Schaffung einer Organisation nach dem Modell der nationalen RUM-PLUR-Organisation, welche die Aufgabe hatte, den Kantonen die neue Themenorientierung im RLP 1996 zu vermitteln. Die Idee von regionalen Botschaftern/-innen, die an den Schulen eine Weiterbildung zur Umsetzung des RLP machen, wird auch von den interviewten Vertretenden der PHSG als sinnvoll beurteilt.

Die Partnerinstitutionen kritisieren den heutigen RLP-ABU. Er sei überfrachtet, enthalte zu viele Aspekte, die zudem nicht curricular eingebunden seien. Der RLP sei dadurch von den Schulen sowie den Lehrpersonen nicht umsetzbar. Die Verbindlichkeit des RLP wird als «am untersten Rand» bezeichnet. Ein minimaler Standard bei den Instrumenten wird auch von den Partnerinstitutionen gewünscht. Die Unterstützung der Schulen und der Lehrpersonen bei der Umsetzung des RLP wird ebenfalls als Defizit genannt, das durch den Bund behoben werden sollte. Aus der Sicht der PHSG wäre es denkbar, dass Inhalte der Allgemeinbildung, die das Grundwissen von Lernenden umfassen, sowohl im Rahmenlehrplan (RLP) als auch im Qualifikationsverfahren (QV) bundesweit zentralisiert werden. Diesbezüglich wären allerdings weitere Abklärungen bezüglich der Inhalte, des Umfangs, der Umsetzbarkeit, Verantwortlichkeiten zentraler Prüfungen zu treffen. Zudem sollen die Vertiefungsarbeit sowie die Erfahrungsnoten beibehalten und dementsprechend im Verantwortungsbereich der Berufsschule liegen. Aufgrund der variierenden regionalen Unterschiede bezüglich der vermittelten Lerninhalte, wie es die VMAB explizit vorsieht (BBT 2006), sollte von einer ganzheitlichen Zentralisierung des Qualifikationsverfahrens abgesehen werden.

Frage 2: Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Steuerung des ABU auf Ebene Kantone wären zielführend (Vorgaben und Standards, Aufsicht, Evaluationen, zentrales QV)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Zu dieser Frage sind einige dokumentierte expertisebasierte Erkenntnisse vorhanden. Diese sind aber teilweise nur normativ vorhanden und daher noch zu vertiefen.

Zum ABU

- Der Rahmenlehrplan sollte im Lernbereich «Sprache und Kommunikation» konkreter ausgestaltet werden.
- Weitere Konkretisierungen auf kantonaler Ebene und auf Schulebene sind für eine angemessene Steuerung notwendig.
- Die Zusammenarbeit von (allenfalls berufsfeldspezifischen) Berufsfachschulen in der Lehrplanentwicklung sollte gefördert und gefordert werden, nicht aber eine Zentralisierung oder Nationalisierung.

Zur Qualitätsentwicklung/Governance generell

- Die Pflicht zur externen Schulevaluation sollte geprüft werden.

Wolter et al. (2018) stellen fest, dass eine grosse Mehrheit der Kantone die Berufsfachschulen per Gesetz oder Verordnung verpflichtet, ihre Qualität weiterzuentwickeln und/oder zu sichern. Die gleichen Kantone haben ausserdem kantonale Rahmenvorgaben zur Qualitätsentwicklung beziehungsweise -sicherung, zum Qualitätsmanagement oder zur Schulentwicklung erlassen. Nur zwei Kantone aber verpflichten die Berufsfachschulen per Gesetz oder Verordnung zu einer externen Schulevaluation (Gymnasien: 8). Das Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II (IFES), das eine Fachagentur der EDK ist, ist in fünfzehn Kantonen mehrheitlich an Gymnasien tätig.

Die Expertengruppe ABU (2014) ortet zusätzlichen Steuerungsbedarf auf der Ebene des Rahmenlehrplans ABU, und zwar insbesondere im Lernbereich «Sprache und Kommunikation», dessen Ausgestaltung im RLP zu wenig Orientierung für die Umsetzung bietet. Deshalb werde «Sprache und Kommunikation» im ABU immer noch zu wenig stark gewichtet.

Weber (2020) bestätigt für «die politische Bildung» die bereits von Dubs et al. (1997, 1998, 1999) beschriebene Situation, dass der RLP-ABU auf der Ebene der Kantone und der Schulen sehr heterogen umgesetzt wird. Weber stellt sogar fest, dass in einem untersuchten kantonalen Lehrplan und in etlichen SLP ein Teil des Rahmenlehrplans gar nicht umgesetzt wird. Steuerungsrelevant ist Webers Erkenntnis, dass ein kantonaler Lehrplan nur dann sinnvoll steuert, wenn er die Ziele des Rahmenlehrplans weiter konkretisiert. Webers Arbeit bestätigt darüber hinaus, was die Schulentwicklung stets konstatiert und Bonati (2017) für die Gymnasien gefordert hat: Zusammenarbeit von Schulen fördert die Entwicklung guter (d.h. i.e.S. rahmenlehrplan-konformer und angemessen ausführlicher) Lehrpläne. Weber konnte dies für die Berufsfachschulen der Landwirtschaft, die sogar überkantonale zusammenarbeiten, klar feststellen.

von Davier (2016) erkennt zudem im Bereich der Gewährung von Nachteilsausgleichen einen Bedarf an zusätzlicher Steuerung, Koordination oder Information.

Die kürzlich erschienene Publikation von Backes-Gellner et al. (2020) wäre zu den oben ausgewerteten Werken zusätzlich zu analysieren, was für dieses Review nicht möglich war.

I Ergebnisse der Interviews

Die Interviewpartner/-innen haben sich bezüglich der kantonalen Steuerung vor allem zur Umsetzung des QV in den Kantonen geäußert.

Die Beurteilung der bestehenden Vielfalt bei der kantonalen Umsetzung des QV fällt unterschiedlich aus. Das Prinzip «Wer lehrt, prüft» ist aber bei den meisten Interviewpartnern/-innen unbestritten. Es besteht die Erwartung an den Bund, in Bezug auf das QV gewisse Vorgaben für eine Standardisierung zu formulieren, was den Rahmen der Schlussprüfung (Dauer, Form der Prüfung usw.) angeht. Dies, damit der ABU nicht als beliebig wahrgenommen wird. Eine Person aus der Gruppe Berufsfachschulen und ABU-Lehrpersonen kann sich eine Schlussprüfung mit einem einheitlichen nationalen Teil und einem variablen kantonalen Teil vorstellen. Ein Vertreter einer OdA äussert sich ausserdem zur Gewichtung des ABU bei der Lehrabschlussnote. Diese solle überdacht und allenfalls berufsspezifisch abgestuft werden.

Die Partnerinstitutionen sind sich einig, dass die Einführung einer nationalen Schlussprüfung für den ABU einen grossen Rückschritt bedeuten würde. Auch würde dies dem Prinzip «Wer lehrt, prüft», das von den Partnerinstitutionen befürwortet wird, zuwiderlaufen. Mit der Revision 1996 sollten die Regionen und die Kantone gestärkt werden. Es sei auch heute noch richtig, dass die Kantone auf regionale und kantonale Gegebenheiten reagieren können. Eine Partnerinstitution sieht es als mögliches interessantes Experiment, eine nationale Prüfung zu entwickeln und den Kantonen zur Verfügung zu stellen. Diese könnte beispielsweise im Sinne einer Modellschlussprüfung ein Anhang zum Rahmenlehrplan sein und wäre damit ein nützliches Hilfsmittel. Es wäre interessant zu sehen, wer diese Prüfung verwenden würde und wie die Ergebnisse ausfallen würden.

Frage 3: Wie sollte Allgemeinbildung eingebettet und abgegrenzt sein (als ein eigenständiger Unterrichtsbereich, ein in den BKU integrierter ABU, als Kooperation mit BK-Unterricht)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

In der Literatur finden sich kaum Hinweise, die eine klare Antwort auf die gestellte Frage erlauben würden. Die Frage ist zudem fast nur normativ zu beantworten.

Einzig Ghisla et al. (2013, 2014) äussern sich pointiert, indem sie für den ABU ein eigener Unterrichtsbereich als notwendig erachten, weil im ABU Situationen der privaten und der gesellschaftlichen Domäne im Zentrum stehen, im BKU dagegen berufliche Situationen. Gleichzeitig betonen sie die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den anderen Unterrichtsbereichen, insbesondere mit dem BKU. Die Kooperation und Koordination der Unterrichtsbereiche unter sich erachten auch Scharnhorst/Kaiser (2018) als wichtig für die Förderung von «transversalen Kompetenzen». Gleiches gilt für Schori Bondeli et al. (2017), die konkret vorschlagen, die lernförderliche Kooperation von ABU und BKU über den geplanten und wiederholten Einsatz von gleichen Lern- und Förderinstrumenten sicherzustellen.

Die Recherchen ergaben verschiedene Funktionen, die dem ABU zugeordnet werden, aber der ABU wird klar als eigenständiger Unterrichtsbereich (das Vieles integriert) verstanden und vom BKU abgegrenzt. ABU-Lehrpersonen und -fachleute (z.B. aus der Lehrerbildung) erachten es als essenziell, dass ABU nicht vom BKU ganz vereinnahmt (instrumentalisiert) wird. Bei den integrierten Formen der Allgemeinbildung zeigte sich auch, dass gewissen Bereichen (z.B. politische Bildung) zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Rahmen des Reviews wurde keine Literatur gefunden, die eine Integration in den BKU vorschlagen würde.

Ebenso wenig liegen Belege für Vorschläge vor, die eine Integration der Berufskunde in die Allgemeinbildung vorsehen würden. Offenbar hat der Gesetzgeber (bzw. dessen ausführendes Staatssekretariat) Letzteres allerdings eher für möglich gehalten als die Integration der Allgemeinbildung in die Berufskunde. In Art. 2 Abs. 1 sowie in Art. 3 der Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung schreibt er nämlich, dass die Allgemeinbildung «grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen» vermittelt, deren «Vertiefung und Anwendung» dann die «Aufgabe aller Lernorte» sei. Sprich: Die Allgemeinbildung soll sehr wohl Kompetenzen vermitteln, die auch im beruflichen Kontext nützlich sind. Betrieb und überbetriebliche Kurse sollen diese und die weiteren grundlegenden Kompetenzen der Allgemeinbildung dann vertiefen und anwenden.

Um die Frage abschliessend beantworten zu können, müssten empirische Belege dafür existieren, dass eine der Möglichkeiten systematisch eine bessere Wirkung auf der Ebene der Lernergebnisse (im Sinne der Ziele der beruflichen Grundbildung) erzielt. Und zwar genau wegen der Zusammenführung der beiden Unterrichtsbereiche und nicht wegen anderen unkontrollierten Effekten.

Mehr Kooperation zwischen ABU und BKU (nicht nur «Lippenbekenntnisse» bzw. einfache Koordination, sondern z.B. gemeinsame Projekte) wäre wünschenswert; expliziter gefordert wird sie derzeit nur in einigen SLP und Handreichungen zum ABU in 2-jährigen Grundbildungen (kurze Ausbildungsdauer; Lernende, die auf möglichst viele explizite Verknüpfungen angewiesen sind).

I Ergebnisse der Interviews

Die Interviewpartner/-innen sind sich einig, dass Allgemeinbildung ein eigenständiger Bereich bleiben sollte. Nur so würden die Lernenden genügend auf das Bestehen als mündige Bürger/-innen in der Gesellschaft vorbereitet. Zudem könne man mit einem eigenständigen Gefäss aktuelle Trends aufnehmen und sich mit dem Unterricht laufend an die aktuellen Anforderungen anpassen. Ein solcher ABU könne auch auf die grosse Herausforderung reagieren, dass Personen mit sehr unterschiedlichen Niveaus gemeinsam unterrichtet werden. Im ABU sei es möglich, verschiedene Anforderungsprofile zu implementieren. Ein integrierter ABU könne nicht zur gleichen «Tiefe» führen.

In Bezug auf eine berufsspezifische Umsetzung des ABU sind sich die Interviewten einig: Der ABU solle für alle Berufe die gleichen Inhalte haben. Es sei gerade eine grosse Stärke des ABU, dass man die gleichen Inhalte ganz unterschiedlich und auf die jeweilige Klasse oder Branche angepasst vermitteln könne. Dies mache auch die Arbeit als Lehrperson wichtig und spannend. Zudem wird eine berufsspezifische Umsetzung als für die Lehrpersonen sehr aufwändig und finanziell kaum umsetzbar angesehen (weil dann bspw. ABU für sehr kleine Gruppen von Lernenden angeboten werden muss). Ein Vertreter einer Berufsfachschule ist der Meinung, man brauche einen «tronc commun» für alle Berufe, könnte aber daneben einige berufsspezifische Elemente anbieten.

Die Vertretenden des EHB bezeichnen die Entwicklungen im KV und Detailhandel grundsätzlich als positiv, da der ABU dadurch eine grössere Bedeutung bekomme. Der ABU ermögliche einen kritisch-neutralen Blick auf den Betrieb ausserhalb des innerbetrieblichen Effizienzdenkens. Dies verschwinde allerdings mit einem komplett integrierten ABU. Die Form der Koordination/Integration müsse auch zur Branche passen. Es gebe keine ideale Lösung für alle Grundbildungen. Eine Koordination zwischen ABU und BKU

sei vor allem über Instrumente zielführend, die im ABU-Lehrplan explizit genannt würden. Ein Vertreter der PHZH unterstützt die laufenden Projekte im KV und im Detailhandel.

Frage 4: Welche pädagogische «Orientierung» sollte angestrebt werden (Handlungsorientierung/Handlungskompetenzorientierung, Themenzentrierung, Fächerorientierung resp. fächerübergreifend, fächerverbindend, interdisziplinär und themenorientiert, basierend auf welcher theoretischen Fundierung)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Es sind Erkenntnisse über den Ist-Zustand und die Fundierung vorhanden. Die Frage zum Soll ist kaum anders als normativ zu beantworten.

In der Literatur besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Kompetenzorientierung *die pädagogische Orientierung* darstellt. Deren theoretische Fundierung ist ebenfalls weitgehend unbestritten. Uneinigkeit besteht darüber, wie diese Kompetenzen beschrieben und strukturiert werden sollen, wie die Bildungsparours im Hinblick auf diese Kompetenzen zu organisieren sind (Fächer, Themen, fächerübergreifende/fächerverbindende/interdisziplinäre/themenorientierte [die Begrifflichkeiten werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet] Gefässen) und ob beziehungsweise wie sie nachzuweisen oder zu prüfen sind. Insgesamt sind die Leitprinzipien des ABU in der analysierten Literatur unumstritten.

Die theoretische Fundierung des heutigen ABU haben Schori Bondeli et al. (2017) aufgearbeitet. Die Fundierung der Prinzipien des ABU kann als solide und zukunftstauglich bezeichnet werden.

Dass transversale Kompetenzen (Scharnhorst/Kaiser 2018) oder überfachliche Kompetenzen (auch) zu fördern sind, darüber ist man sich in der Literatur ebenfalls einig. Ob diese allerdings in allen «Fächern» und allenfalls an allen Lernorten gefördert werden sollen oder sich spezifische Gefässe dafür anbieten, wird unterschiedlich beantwortet. In der Regel gehen die Autoren/-innen von einer bestehenden Situation aus, die optimiert werden soll. Kaum jemand denkt das Bildungssystem komplett neu.

Eine zunehmende Zahl an Publikationen dreht sich um die sogenannte «Situationsdidaktik», zu deren Hauptentwickler/-innen die EHB-Mitarbeitenden Ghisla, Kaiser, Boldrini und Bausch zählen.

Auch wird mehr Kooperation zwischen ABU und BKU als wünschenswert erachtet (vgl. Kapitel 3, Soll-Zustand, Frage 1).

I Ergebnisse der Interviews

Eine konsequente Handlungskompetenzorientierung und die bestehende Themenorientierung werden von allen Interviewten auch in Zukunft als die ideale pädagogische Orientierung für die Allgemeinbildung gesehen.

Frage 5: Wie lassen sich die Ausbildungsinhalte curricular in verschiedenen Ausbildungen abbilden (in 2-jährige EBA-Ausbildung, 3-jährige EFZ-Ausbildung, 4-jährige EFZ-Ausbildung, in individuellen Lernwegen)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Literatur hat auf diese zukunftsgerichtete und schwierig interpretierbare Frage nur partielle und relative allgemeine Antwort(en).

Eine auf die Frage fokussierte Analyse der *bestehenden* SLP-ABU sowie der Lehrpläne von Grundbildungen mit integrierter Allgemeinbildung (kaufmännische Grundbildung, Detailhandel usw.) sowie der entsprechenden Lehrmittel fehlt. Aus einer solchen Analyse könnten eventuell Folgerungen für die Zukunft hergeleitet werden.

Aus der analysierten Literatur geht relativ klar der Bedarf hervor, den RLP und die SLP für die 2-jährigen Grundbildungen anzupassen und sie nicht länger als «Abklatsch» der EFZ-Grundlagen stehen zu lassen (z.B. Expertengruppe ABU 2014). Auch werden Differenzierungen zwischen lernstarken und lernschwachen Lernenden gefordert, manchmal auch Unterscheidungen von 3- und 4-jährigen Grundbildungen. Für die 2-jährigen Grundbildungen drängt sich aber auch eine der Zielpopulation angepasste Didaktik auf, deren Erfolg weniger mit den Lehrplänen als viel mehr mit der Kompetenz der Lehrpersonen (und entsprechender Aus-/Weiterbildung) zusammenhängen dürfte.

Eine komplette Abkehr vom Klassensystem ist derzeit in keinem Ausbildungstrack der Sekundarstufe II ein Diskussionsthema. Die zunehmende Heterogenität der Lernenden innerhalb einer Klasse führt zu erhöhtem Bedarf nach Binnendifferenzierung oder sogar individualisierenden Arrangements, die eventuell ebenso entscheidend sein könnten wie äussere Differenzierungen. Dazu hat das Review keine relevante Literatur gefunden.

Dass die Validierung von Bildungsleistungen sowie die Bildung für Erwachsene an Bedeutung gewinnen, lässt sich aus der Literatur insgesamt hingegen ebenso ableiten wie die Tendenz zu tertiären Bildungsabschlüssen. Unabhängig von curricular unterschiedenen Allgemeinbildungen gilt es, gute Anchlüsse an die Tertiärstufe als Priorität für die Zukunft zu sehen.

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems (nicht nur bezogen auf die berufliche Grundbildung) mit dessen vielfältigen Möglichkeiten wie auch die massvolle Kompetenzdelegation an eine tiefere Ebene im System wird in aller Regel als wichtig für den Erfolg der Lernenden angesehen. Durchlässigkeit und Vielfältigkeit stehen aber in einem Spannungsverhältnis zur Steuerbarkeit und Transparenz sowie zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Die entsprechenden Zielkonflikte müssen letztlich durch politische Gewichtungen aufgehoben werden, über die sich die Literatur nicht einig ist.

I Ergebnisse der Interviews

Aus Sicht des Vertreters des Kantons Luzern ist die Dotierung bei einer 3-jährigen Ausbildung bereits knapp. Eine weitere Problematik, die von der Vertreterin des Kantons Genf erwähnt wird, ist die «Durchlässigkeit» der ABU-Lektionen. Das heisst, es werden zusätzliche Themen wie Verkehrssicherheitserziehung behandelt, weil diese im ABU einfach zu «integrieren» sind. Die Folge ist eine Reduktion der verfügbaren Unterrichtszeit für die Vermittlung festgelegter Inhalte.

Ein OdA-Vertreter weist darauf hin, dass gerade schwächere Lernende, vor allem, wenn sie eine 2-jährige EBA-Ausbildung absolvieren, oftmals an den Anforderungen der Allgemeinbildung scheitern. Diese Beobachtung wird auch vom Vertreter des LCH gemacht. Aus Sicht des OdA-Vertreters wäre ein zielgruppengerechteres Vorgehen sinnvoll, welches unterschiedliche Niveaus anbietet und an die Ausbildungszeit angepasst ist.

Die befragten ABU-Lehrpersonen schlagen verschiedene Modelle vor, wie eine Verteilung der ABU-Lektionen auf die unterschiedlich langen Grundbildungen aussehen könnte: bei 4-jährigen Lehren könnten neu vier Lektionen ABU festgelegt werden, bei 3-jährigen weiterhin drei Lektionen. Bei der 4-jährigen Lehre würde für die zusätzlichen 120 Lektio-

onen zum Beispiel eine Wahlmöglichkeit für verschiedene Aspekte geschaffen. Die Einführung von Jahrespromotionen (massgebend für die Promotion ist das Zeugnis am Ende des Schuljahres) wird befürwortet. Diese setzen bereits viele Berufsfachschulen um.

Der Vertreter des LCH verweist auf das Spannungsfeld zwischen verfügbarer Lektionenzahl bei der 3-jährigen Ausbildung und den Anliegen der Arbeitgeber, die mehr Unterrichtszeit an den Schulen ablehnen. Eine mögliche Lösung wäre aus seiner Sicht, die Grundbildungen grundsätzlich auf vier Jahre anzulegen. Damit wäre mehr Zeit für den ABU gegeben und die Betriebe wären nicht belastet.

Frage 6: Welche Inhalte (Lerngebiete und Bildungsziele) muss die Allgemeinbildung der Zukunft abdecken?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Zu den Inhalten einer zukünftigen Allgemeinbildung sind nur sehr wenige publizierte Erkenntnisse vorhanden und die Frage ist zu vertiefen. Sie ist zudem kaum anders als normativ zu beantworten.

In der Literatur ist weder die übergeordnete Beschreibung der Ziele noch die konkrete Zusammenstellung der Gebiete/Lernbereiche/Aspekte ernsthaft in Frage gestellt worden. Weitgehend einig ist sich die Literatur darin, dass die Gewichtung justiert, die Komplexität reduziert und die Konkretisierung/Operationalisierung verbessert werden muss. Auch die Heterogenität und die Überfrachtung vieler SLP wird oft kritisiert.

In bildungspolitisch orientierten Expertenberichten zur Zukunft der Berufsbildung (z.B. Avenir Suisse 2017; Schellenbauer et al. 2010) wird moniert, dass die Balance zwischen allgemeinem Humankapital (allgemeines, unspezifisches Wissen und Fertigkeiten, die vielfältig einsetzbar sind) und spezifischem Know-how (in bestimmten Berufen oder Stellen nützlich) justiert werden müsse. Der allgemeinbildende Anteil (z.B. Sprache, Kommunikation, Mathematik, Informatik) müsse gestärkt werden, was aber nicht unbedingt mit einem Ausbau des ABU gleichgesetzt wird. In die gleiche Richtung tendieren Vertretende von weitgehend generischen Kompetenzbeschreibungen (z.B. 21st century skills), deren Argumente wissenschaftlich zumindest bestritten werden (z.B. Scharnhorst/Kaiser 2018).

Kaiser, Vonlanthen und Zbinden (2018) erläutern im Zusammenhang mit der Digitalisierung in Berufsfachschulen, dass die Alltagswelt der Lernenden für die Wahl von Themen für die Allgemeinbildung weniger «professionell» organisiert ist als die Berufswelt, die Berufskunde-Themen liefert. Für die Berufskunde setzen die Betriebe aus Eigeninteresse (für sie) relevante Themen (schneller und effizienter als die langwierigen Prozesse der Entwicklung von Bildungsplänen, Lehrplänen und Lehrmitteln). Verantwortliche für die Allgemeinbildung können nicht gleichermassen darauf bauen, dass die Lernenden relevante Themen aus dem Alltag einbringen. Sie müssen – ergänzend zu Themen der Lernenden – selbst Themen setzen. Sie können auch nicht damit rechnen, dass in allen Fällen bereits gültige Antworten zu Fragen in diesen Themen vorliegen. Zur Setzung relevanter Themen genügt im Prinzip der RLP-ABU, dessen Bildungsziele auch angesichts der Digitalisierung gültig bleiben, da sie technologie-unabhängig formuliert sind. Als echter RLP ist er offen genug und ermöglicht, ohne formale Anpassung angemessen auf neue Entwicklungen zu reagieren (z.B. Neue Medien). Das erfordert aber fachdidaktisch begründete Entscheidungen beim Unterrichten und entsprechende Kompetenzen bei den Lehrpersonen.

I Ergebnisse der Interviews

Eine interviewte Person aus den Kantonen nennt Umwelt, Staatswissenschaft beziehungsweise politisches Bewusstsein und Digitalisierung als in Zukunft wichtige Inhalte.

Aus Sicht der Berufsfachschulvertretenden und der ABU-Lehrpersonen ist es zentral, dass in der beruflichen Grundbildung die Allgemeinbildung die Lernenden auf das Leben als «mündige» Bürger vorbereitet. Dabei spielen Kompetenzen wie kritisches Denken, aber auch Staatswissenschaft eine wichtige Rolle. Diese übergreifenden Kompetenzen sollen mit Fokus auf die Praxis und nicht über theoriegeleitetes Wissen gefördert werden. Letzteres macht ihrer Meinung nach eher in den weiterführenden Bildungsstufen Sinn, wobei BM und Gymnasien durch die Organisation nach Fachunterricht (Säulen) besser auf ein Studium vorbereiten. Grundsätzlich müsse die Allgemeinbildung auch in Zukunft vor allem in den Bereichen unterstützen, in denen bei den Voraussetzungen der Lernenden Defizite bestehen. Genannt werden, neben der bereits erwähnten jeweiligen Landessprache, Mathematik und Informatik.

Die interviewten Vertretenden der OdA erwähnen die Digitalisierung in Unterrichtsformen und Lehrmitteln, die insbesondere in der 2-jährigen Ausbildung (EBA) wenig verbreitet ist. Digitalisierung und Social Media werden auch als Unterrichtsinhalte angesprochen. Die Allgemeinbildung sollte thematisieren, wie sich diese Bereiche auf die Lebens- und Berufswelt der Lernenden auswirken und sie entsprechend auf die kommenden Veränderungen (z.B. Industrie 4.0) vorbereiten. Sowohl der Vertreter des LCH wie auch der Experte für digitales Lernen der École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) erachten es als wichtig, dass Digitalisierung in der Allgemeinbildung, aber auch schon auf früheren Bildungsstufen, eine Rolle spielt, sowohl was die Nutzung der technischen Möglichkeiten als auch den Umgang damit (bspw. Informationsverarbeitung, Datenverfügbarkeit und Vorhersagen) betrifft. Problematisch sei, dass die Schulen, die Lehrpersonen und teilweise sogar die Ausbildungsstätten in diesem Bereich weniger weit sind als die Unternehmen. Entsprechend bestehe die Gefahr, dass Inhalte vermittelt werden, die «veraltet» oder nicht praxisrelevant sind.

Frage 7: Soll die Vermittlung einer 2. Landessprache/Fremdsprache in die Allgemeinbildung aufgenommen werden? (Konsequenzen, z.B. Erhöhung der Stundendotation oder Weglassen bisheriger Inhalte?) Wie soll eine Zweitsprache (2. Landessprache oder Englisch) vermittelt werden?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Hierzu sind nur sehr wenige publizierte Erkenntnisse vorhanden und die Frage ist zu vertiefen. Sie ist kaum anders als normativ zu beantworten. Aus den Antworten zu den entsprechenden Fragen zum Ist-Zustand können allenfalls Teilantworten zu dieser Frage abgeleitet werden.

Was diese Frage angeht, ist der Bundesrat überzeugt, das Berufsbildungssystem biete die nötigen Voraussetzungen, um den Fremdsprachenerwerb gemäss den Bedürfnissen der Branchen und Arbeitsfelder in den beruflichen Grundbildungen weiter voranzutreiben. Alle Akteure sollen ihre Anstrengungen gemäss ihren Verantwortlichkeiten intensivieren, das Angebot an bilinguaem Unterricht, der mehrsprachigen BM und an Sprachkursen und -austauschen erweitern und Jugendliche verstärkt motivieren, diese Möglichkeiten auch zu nutzen (WBF 2017). Die Vermittlung eines umfassenden allgemeinbildenden Fremdsprachenunterrichts im Rahmen des BKU sei wegen anderen Inhalten aber nicht möglich. Ein flächendeckendes Fremdsprachenobligatorium wird weder als erforderlich noch als durchsetzbar erachtet. Ähnliche Einschätzungen fanden sich bereits bei Bichsel et al. (2012).

Die PHZH ergänzt bezüglich der idealen Vermittlung einer Zweitsprache, dass die Einführung einer Zweitsprache auf Zeitkosten der jeweiligen Landessprache geht, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass der ABU eine zusätzliche Unterrichtslektion erhält. Bilingualer Unterricht scheint daher höchstens eine Hilfsoption zu sein. Bei der Einführung einer Zweitsprache ist zudem zwingend auf die fachliche und didaktische Ausbildung der Lehrpersonen zu achten.

I Ergebnisse der Interviews

Die Vertretenden des SBFI und der Kantone sind der Meinung, dass eine Zweitsprache in der heutigen Zeit und einer globalisierten Welt sehr wichtig oder sogar zwingend ist. Für die Zweitsprache spricht zudem, dass die Lernenden dadurch Anschluss an höhere Bildungsmöglichkeiten (z.B. BM, Fachhochschule) erhalten. Grundsätzlich sind auch alle befragten Berufsfachlehrpersonen der Meinung, dass eine Zweitsprache wichtig ist. Die Interviewten sehen aber angesichts der verfügbaren Unterrichtszeit für die Allgemeinbildung und den finanziellen Ressourcen keine realistische Möglichkeit, eine Zweitsprache in den ABU zu integrieren, falls sich an der Dotierung nichts ändert.

Aus Sicht der befragten OdA ist Sprache wichtig, jedoch ist die jeweilige Landessprache zentral. Die Bedeutung einer Zweitsprache sei zudem je nach Branche unterschiedlich und eine einheitliche Lösung für alle Berufe nicht zielführend.

Die PHSG betont, dass die Zweitsprache auf keinen Fall zulasten des ABU gehen dürfe, sondern im Rahmen einer zusätzlichen Lektion eingebunden werden müsse. Der ABU dürfe nicht instrumentalisiert werden. Bilingualer Unterricht sei gut, aber die Ausbildung in der Zweitsprache dürfe dann nicht auch noch im ABU stattfinden. Welche Sprache als Zweitsprache gewählt werde, sei eine rein politische Frage. Inhaltlich sei es für alle Berufe, in denen eine Zweitsprache relevant sei, klar Englisch.

Frage 8: Welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) werden in der Volksschule (Lehrplan 21, PER, PSSO) vermittelt, welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) sollen in der Allgemeinbildung der beruflichen Grundbildung vermittelt werden und welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) gehören in die weiterführenden Bildungsstufen?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Literaturanalyse kann diese Frage nicht beantworten.

Die in der Volksschule vermittelten Kompetenzen sind in den entsprechenden Lehrplänen beschrieben. Die Literatur gibt aber keine Hinweise darauf, wie die Abgrenzungen zwischen den Bildungsstufen zu erfolgen hat. Die Rechtsgrundlagen der Berufsbildung geben eine allgemeine Zielrichtung vor, die dann in der VMAB und im RLP-ABU genauer ausgeführt werden. Eine Analyse der Schnittstelle Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (Allgemeinbildung in der Berufsbildung) existiert unseres Wissens nicht. Diese Grundlage wäre aber für weitergehende Entscheidungen zwingend notwendig.

I Ergebnisse der Interviews

Aus Sicht der befragten ABU-Lehrpersonen sollten Kenntnisse der jeweiligen Landessprache, genaues Lesen, Mathematik und Informatik auf Volksschulstufe vermittelt werden. Diesbezüglich stellen sie jedoch Defizite fest. Sie wünschen sich einen besseren Übergang und beobachten eine grosse Heterogenität bei den Vorkenntnissen. Von den OdA-Vertretenden wird die Staatskunde erwähnt, in der Vorkenntnisse erwartet werden, die dann im ABU vertieft werden sollen. Positiv sehen sie den Lehrplan 21, der durch die Orientierung an Kompetenzen einen Übergang in die Grundbildung erleichtert und die Problematik, dass Schulnoten keine guten Prädiktoren für Kompetenzen sind, entschärft.

Ebenfalls positiv für die Berufsbildung beurteilen sie die vermehrt themenorientierte Arbeit. Auch aus Sicht des LCH-Vertreters ist diese Entwicklung positiv. In der Primarschule und in der Oberstufe werde vermehrt projektorientiert und in Teams gearbeitet, dies seien gute Voraussetzungen für den ABU in der beruflichen Grundbildung.

Frage 9: Genügt der Umfang von 120 Lektionen pro Lehrjahr (3 Lektionen pro Woche)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Wissenschaftlich erhärtete Erkenntnisse zu dieser Frage liegen nicht vor. Die Literaturanalyse kann diese Frage daher nicht beantworten.

Selbst ein rein deskriptiver Vergleich der Ziele und der Lektionenzahlen der verschiedenen allgemeinbildenden Tracks der Sekundarstufe II fehlt. Dass bei ca. 5'000 Lektionen gymnasialer Allgemeinbildung nicht dieselben Ziele erreicht werden können wie mit den 240 beziehungsweise 360 oder 480 Lektionen ABU, liegt auf der Hand. Eine differenzierte Darstellung von angestrebten Zielen/Kompetenzen und Lektionen für das Gymnasium, die Berufsmaturität (verschiedene Ausprägungen), die Fachmittelschulen, die integrierte Allgemeinbildung sowie für den ABU als eigenständigen Bereich wäre aber dennoch eine minimale Grundlage für weitere Entscheidungen.

Das SBBK-Modell zur Flexibilisierung (im Sept. 2019 verabschiedet und dem Steuergremium Berufsbildung 2030 vorgestellt) sieht vor, dass Berufskonzept/Berufsidentität zentral bleiben. Allgemeinbildung/jeweilige Landessprache/Sport fallen in den Kompetenzbereich der Berufsfachschulen und sollen nicht verändert werden. Auch die Anzahl Berufsfachschul-Lektionen für EBA und 3- respektive 4-jährige EFZ soll auf dem bisherigen Maximum bleiben.

An einer Tagung forderte eine Mehrheit der anwesenden ABU-Lehrpersonen, dass der ABU mit einer angemessenen Erhöhung der Lektionenzahl gestärkt wird (Lang 2012).

I Ergebnisse der Interviews

Aus Sicht der ABU-Lehrpersonen und dem Vertreter des LCH ist der Umfang der ABU-Lektionen bei der 3-jährigen Ausbildung knapp, bei der 4-jährigen Ausbildung angemessen. Die befragten Personen aus den Kantonen sehen dies ähnlich. 120 Lektionen pro Lehrjahr seien das Minimum, um die Qualität und Vergleichbarkeit zum Verständnis von Allgemeinbildung auf Stufe Mittelschule oder BM zu gewährleisten. Eine Erhöhung der Lektionenzahl wird gleichwohl von keiner interviewten Person explizit verlangt, solange die Inhalte des ABU nicht erweitert werden (z.B. durch eine Zweitsprache). Der Umfang dürfe aber auf keinen Fall reduziert werden. Die Repräsentanten der Oda beurteilen den Umfang als angemessen.

Frage 10: Ist eine unterschiedliche Lektionenzahl in der Allgemeinbildung bei einer 4-jährigen und einer 3-jährigen EFZ-Ausbildung beziehungsweise bei einem EBA-Lehrabschluss notwendig und sinnvoll?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Literaturanalyse kann diese Frage nicht beantworten. Hinweise ergeben sich aus der Antwort auf Frage 10.; Kapitel 2, Ist-Zustand.

I Ergebnisse der Interviews

Aus Sicht der Kantonsvertretenden, der Vertretenden der Berufsfachschulen und der ABU-Lehrpersonen ist eine unterschiedliche Lektionenzahl wenig sinnvoll. Die Dotierung sei bei der 3-jährigen Lehre knapp bemessen. Verschiedene Interviewte betonen, dass

die Allgemeinbildung gerade im vierten Lehrjahr wichtig sei. Bestrebungen, die Allgemeinbildung nach drei Jahren Lehre auslaufen zu lassen, werden kritisiert. Als Herausforderung wird die Spezifität der Allgemeinbildung in der 4-jährigen Lehre genannt. Bisher habe man sich beim ABU stark am 3-jährigen Abschluss orientiert und wenig damit befasst, wie es für die 4-jährigen Lehren aussieht. Es gebe zudem Unterschiede zwischen den Kantonen. In St. Gallen beispielweise würden in der 3-jährigen Ausbildung drei, in der 4-jährigen zwei Aspekte pro Jahr behandelt. Im Kanton Zug seien demgegenüber das 1. und 2. sowie das 3. und 4. Lehrjahr jeweils identisch, wobei im 4. Lehrjahr Aspekte auf höherem Niveau vertieft würden.

Die OdA finden die unterschiedliche Lektionenzahl weniger problematisch, kritisieren jedoch, dass die Anforderungsniveaus beziehungsweise der Rahmenlehrplan für beide Lehrgänge gleich sind. Gerade beim EBA-Lehrabschluss sei der ABU oft eine Hürde, entsprechend würde eine Flexibilisierung oder sogar ein modulares System mit entsprechenden Leistungsstufen befürwortet.

Frage 11: Mit welcher Governance-Struktur lässt sich die Allgemeinbildung idealerweise regeln, umsetzen und weiterentwickeln (unter besonderer Beachtung der Implementierung und der Qualitätssicherung durch die Kantone und die Bildungsanbieter)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Gemäss dem Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz (Emmenegger/Seitzl 2019) besteht in folgenden Bereichen Handlungsbedarf:

- Es bestehen Unklarheiten betreffend die Zuständigkeit und die Notwendigkeit von strategischer Steuerung in der schweizerischen Berufsbildung».
- Vorhandene systemische Organe sind nicht aufeinander abgestimmt.
- Zu viele Unklarheiten und Lücken in der Steuerungsstruktur, beispielsweise unvollständige Einbindung von Akteuren.

Aufgrund der Ergebnisse des Expertenberichts beschlossen die Teilnehmenden des Spitzentreffens der Berufsbildung im Juni 2019, dass auf strategischer Ebene die Gremienstruktur ergänzt wird. Zudem wird die Verbundpartnertagung durch Dialogforen erweitert, um die Verbundpartner vermehrt einzubinden und zu stärken (SBFI 2019).

Caves, Oswald-Egg und Renold (2019) untersuchten in ihrer Studie die Governance des Berufsbildungssystems der Schweiz und gehen in ihrer Analyse auf zwölf Steuerungsdimensionen ein:

1. National einheitliche Vorgehensweise
2. Erneuerung des Systems (Regel- und Systemmanagement)
3. Informationsasymmetrie mit anderen Politikfeldern
4. Schnittstellen-Management zwischen den Bildungsstufen
5. Informationsasymmetrie der verschiedenen politischen Ebenen
6. Finanzierung der Berufsbildung
7. Lehrstellenmarkt
8. Antizipation der zu erzielenden Effekte bei Bildungsplänen
9. Qualität der Programme
10. Information für angehende Berufslernende
11. Anreize für Berufslernende
12. Durchlässigkeit (Bildungspfade, Übertragbarkeit von Kompetenzen)

Aufgrund der Resultate der Koppelungsintensität in der Schweiz sprechen Caves et al. (2019) folgende Handlungsempfehlungen aus:

- Forschungsnahe und innovative Unternehmen sollen vermehrt in die Entwicklung von Lehrplänen und der Aktualisierungen von Bildungsverordnungen eingebunden werden. Sie könnten ebenfalls für die Bildung einer Reformkommission durch die OdA berücksichtigt werden.
- Es sollen verstärkt empirische Erkenntnisse beigezogen werden, um den Zeitpunkt und das Ausmass von Bildungsreformen zu identifizieren.

Die Resultate zum Thema der Zusammenarbeit ergeben trotz kleinerer Unterschiede ebenfalls ein gutes Bild ab. Damit die Zufriedenheit erhalten beziehungsweise erhöht werden kann, empfehlen Caves et al. (2019):

- Die intensiven Kooperationsbeziehungen von Betrieben und Berufsfachschulen sollen durch die zuständigen Verbundpartner wertgeschätzt werden.
- OdA sollen vermehrt Anerkennung finden.
- Eine Reflexion zwischen der Kooperationsbeziehung zwischen Bund und OdA ist zu empfehlen.

Aufgrund der Ergebnisse zum Schnittstellen-Management werden folgende Empfehlungen ausgesprochen:

- Eine Prüfung bezüglich der Chancengleichheit zu den Zulassungsvoraussetzungen im allgemeinbildenden Bereich soll durchgeführt und schweizweit harmonisiert werden.
- Eine Thematisierung der unterschiedlichen Bedeutung von formaler und nicht-formaler Bildung ist notwendig.
- Es besteht Handlungsbedarf bei der Anerkennung non-formaler Lern-Leistungen.
- Die Informationswege über die Durchlässigkeit im Bildungssystem sollen überprüft werden.

I Ergebnisse der Interviews

Die interviewten Vertretenden der Kantone sehen es als problematisch an, dass die Allgemeinbildung im Vergleich zu den Berufen (bei denen die OdA diese wahrnehmen) keine «Vertretung» hat. Der Bund und die Kantone werden dadurch zu den Hütern der Allgemeinbildung und sollten deren Interessen vertreten. Entsprechende kantonale Gremien sind daher wichtig für die Implementierung. Die interviewten Vertretenden von Bund und Kantonen stellen fest, dass es keine einheitliche Steuerung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene gibt. Der RLP und die Verordnung würden zwar den Rahmen vorgeben, jedoch sei die Umsetzung und auch die Ausgangslage (finanzielle Ressourcen, Einstellung der Kantone gegenüber der Allgemeinbildung) sehr unterschiedlich. Aus ihrer Sicht wären verbindlichere Vorgaben durchaus sinnvoll, um das Ansehen und die Qualität der Allgemeinbildung auf Stufe der Berufsbildung zu verbessern.

Vonseiten der OdA wird ebenfalls mehr Steuerung und Standardisierung gewünscht, da die Unterschiede zwischen den Kantonen gross sind. Die jetzige Situation ist, dass die nationalen OdA den Berufslehrplan definieren und die Kantone den ABU. Wenn dann jede Schule die Umsetzung mit dem kantonalen Berufsverband diskutieren müsse, sei dies sehr zeitaufwendig und unbefriedigend. Eine stärkere Standardisierung und grössere Verbindlichkeit bei der Umsetzung und Qualitätssicherung würde aus Sicht der OdA-Vertretenden auch die Position der Allgemeinbildung gegenüber den Unternehmen und Verbänden stärken. Generell sollten die nationalen OdA in die Entwicklung einbezogen werden,

da handlungsorientiertes Lernen alle Ausbildungsverantwortlichen betreffe und übergreifende Kompetenzen immer wichtiger würden.

Nur eine befragte Person aus der Gruppe der Berufslehrpersonen äussert sich zu dieser Frage und betont, dass die Verantwortung der Implementierung auf kantonaler Ebene sinnvoll sei, da dies zeitnahe Anpassungen ermögliche und näher an der Praxis sei. Bezüglich der Weiterentwicklung und Qualität besteht aus ihrer Sicht die Problematik der Ressourcen und dem Stellenwert der Allgemeinbildung.

A 2.2 Ebene Unterricht

Die folgenden Fragen betreffen den Soll-Zustand der Allgemeinbildung auf Ebene des Unterrichts.

Frage 12: Mit welchen Methoden und Inhalten können Lernende (verschiedene Zielgruppen, u.a. auch Erwachsene) dazu gebracht werden,

- sich zu selbständig, offen und sozial denkenden und handelnden jungen Leuten zu entwickeln?
- genügend Allgemeinwissen zu haben, um die Zusammenhänge in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu verstehen?
- als aktiv handelnde Bürger/-innen für eine nachhaltige Entwicklung einzustehen?
- eine Haltung für das lebenslange Lernen zu entwickeln?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Literaturanalyse ergibt einige Resultate. Diese sind allerdings normativ begründet. Empirische Untersuchungen kommen kaum vor. Die meisten Ergebnisse werden auf allgemein didaktischer Ebene ausgeführt. Bezüglich Erwachsener (Nachholbildung) ist kaum Verwertbares vorhanden. Es zeigen sich keine theoretischen Auseinandersetzungen, höchstens angewandte Umsetzungsideen.

I Ergebnisse der Interviews

Aus den Stakeholder-Interviews gibt es zu dieser Frage keine Hinweise.

Die Vertretenden der PHZH betonen, dass in der Allgemeinbildung das Lösen von Problemen im Fokus stehen soll (bspw. Megatrends wie New Work, Individualisierung, Gesundheit, Globalisierung, Urbanisierung, Mobilität, Sicherheit) und nicht Situationen.

Frage 13: Wie soll die Allgemeinbildung von morgen vermittelt werden?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Da die Frage, was «Allgemeinbildung von morgen» sein soll, nicht geklärt ist, insofern es keinen wissenschaftlichen Diskurs darüber gibt, kann man sich auch nicht über deren Vermittlung äussern. Die Literaturanalyse ergibt keine Resultate.

I Ergebnisse der Interviews

Von den Vertretenden der Kantone werden verschiedene Punkte angesprochen. Die Allgemeinbildung von morgen sollte einen Bezug zum Lehrplan 21 und damit verbunden neu geförderte/erarbeitete Kompetenzen schaffen; sie könnte durchlässiger gestaltet werden und stärker an die Berufskunde anknüpfen; Sprache und Kommunikation sollten sich weniger auf die «Fachsprache» konzentrieren, sondern mehr am Begriff der Interaktion ausrichten, und schliesslich sollte Gesellschaft und Kultur stärker über die Reflektion der eigenen beruflichen oder kulturellen Identität vermittelt werden (z.B. der Einfluss der Digitalisierung auf die eigene Identität). Für die Vertretenden der OdA ist es zentral, dass sich

die Allgemeinbildung auf Handlungskompetenzen konzentriert. Die Allgemeinbildung von morgen sollte aus ihrer Sicht weiterhin den Menschen, seine Bedürfnisse, Kooperation und den Berufsweg ins Zentrum stellen. Des Weiteren sollte die Vermittlung der Inhalte nicht deduktiv, sondern anhand von konkreten Beispielen geschehen. Die befragten ABU-Lehrpersonen äusserten sich nicht genauer zum Inhalt, sondern zu den möglichen Organisationsformen der zukünftigen Allgemeinbildung (vgl. nächste Frage).

Frage 14: Welche Organisationsformen sind denkbar (Modularisierung, Flexibilisierung, Begleitetes Lernen, Selbständiges Lernen/Selbststudium)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt diverse Resultate; allerdings zeigen sich im Spezifischen keine konkreten Hinweise, die theoretischen Bezugsrahmen fehlen fast vollständig.

I Ergebnisse der Interviews

Der Vertreter des SBFI äussert sich zu dieser Frage sehr zurückhaltend und verweist darauf, dass diese Frage von der Wissenschaft beurteilt werden sollte. Im Kanton Zug will man die durch die Covid-19-Pandemie vorangetriebene Digitalisierung und die damit verbundene Flexibilität der Organisationsformen auch zukünftig beibehalten (z.B. blended learning, Abwechslung zwischen Präsenz- und Fernunterricht, projektbezogenes Arbeiten).

Was die Organisationsformen betrifft, zeigt sich bei den interviewten Vertretenden der Berufsfachhochschulen ein heterogenes Bild. Zum einen werden blended learning, Fernunterricht und autonomes Lernen positiv beurteilt, insbesondere auch durch die Erfahrungen, die während des Lockdowns gemacht wurden. Gleichzeitig hat man dadurch erkannt, dass autonomes Lernen eine Herausforderung sein kann, da die Lernenden darin noch zu wenig geübt sind. Die Digitalisierung biete eine Lösung für zeit- und ortsunabhängiges Lernen, was neue Möglichkeiten eröffne. Auch für die Lehrpersonen bedeuteten die technischen Lösungen sowohl Chancen als auch Herausforderungen, primär, was die Kommunikation mit den Lernenden anbelangt. Eine Modularisierung der Allgemeinbildung wird unterschiedlich beurteilt. Gegen die Modularisierung spreche, dass bei der Allgemeinbildung Aspekte wiederkehrend sind, entsprechend sollten sie vernetzt und regelmässig vermittelt werden. Abschliessend kann festgehalten werden, dass Methodenvielfalt im Sinne einer Kombination von digitalem und analogem Unterricht den Interviewten sinnvoll erscheint und die Möglichkeiten der Digitalisierung als Ergänzung zum Präsenzunterricht verstanden werden.

Der Vertreter des LCH erwähnt im Zusammenhang mit der Vermittlung vor allem die Notwendigkeit vermehrter Projektarbeit, die möglicherweise sogar berufsübergreifend organisiert werden könnte. Dies sei eine geeignete Methode, um sich der Berufsrealität anzunähern. Von den Querdenkern kommt der in die gleiche Richtung zeigende Hinweis auf eine stärkere Kontextualisierung und Verbindung zur Praxis.

Frage 15: Welche Kompetenzen müssen ABU-Lehrpersonen mitbringen, um die Allgemeinbildung der Zukunft unterrichten zu können? Wie gut sind die Lehrpersonen auf die Megatrends vorbereitet?

Diese Frage wurde erst während der laufenden Erhebungen zum Fragekatalog hinzugefügt. Sie ist deshalb nicht Teil der Literaturrecherche, sondern wurde mit den Stakeholdern und den Vertretenden der Partnerinstitutionen diskutiert.

I Ergebnisse der Interviews

Die Vertretenden des SBFI und der Kantone sehen es positiv, dass der Grossteil der ABU-Lehrpersonen eine Ausbildung an den PH oder dem EHB absolviert hat. Der formale Abschluss ist jedoch kein Masterabschluss, was das Ansehen der ABU-Lehrpersonen verringere. Ein einheitliches Qualitätsverständnis von ABU oder ein klarer Anforderungskatalog, der klärt, welche Kompetenzen auf welchem Level geprüft werden sollten, würden zu einer Harmonisierung beitragen und wären auch aus Sicht der befragten ABU-Lehrpersonen wichtig. Letztere betonen zudem, dass das Interesse an der Ausbildung zur ABU-Lehrperson gross sei, es gleichzeitig unterschiedliche kantonale Bestimmungen zur Zulassung und unterschiedliche Ausbildungsgänge an den verschiedenen Institutionen gebe. Auch hier wäre demnach eine Harmonisierung der Ausbildung respektive Klarheit über die geforderten Kompetenzen sinnvoll und wichtig.

In Bezug auf Megatrends und die zukünftige Allgemeinbildung wird von den Kantonen und den befragten Lehrpersonen die Weiterbildung angesprochen. Der ABU biete den Lehrpersonen viel Freiheit, was sinnvoll und wichtig sei. Entsprechend sei eine allgemeine Weiterbildungspflicht wenig zielführend. Vielmehr sollten die Weiterbildungen bedarfsorientiert sein. Passende externe Angebote seien an den PH und beim EHB vorhanden. Die Schulleitung könne bei der Entwicklung relevanter Kompetenzen eine aktive Rolle einnehmen, indem das Thema Weiterbildungsplanung in die Personalentwicklung aufgenommen werde. Auch die befragten ABU-Lehrpersonen sprechen sich für eine bedarfsorientierte Weiterbildung aus und betonen, dass Eigeninitiative, intrinsische Motivation und auch autodidaktisches Lernen wichtig für ABU-Lehrpersonen seien. Weitere qualitätssichernde Gefässe seien interne Weiterbildungsangebote, die im Zuge von Sparmassnahmen an den Schulen ausgebaut wurden, sowie die Mitarbeit in Fachschaften.

Eine Vertretung der Berufsfachschulen betrachtet es als wichtig, dass die ABU-Lehrpersonen auch Erfahrungen in den Betrieben sammeln, damit sie die Lebenswelt und Realität der Lernenden kennenlernen. Dieser Aspekt sollte auch in der Ausbildung berücksichtigt werden. Auch aus Sicht der OdA ist diese Nähe zur Praxis eine wichtige Kompetenz für ABU-Lehrpersonen, die aktuell zu wenig vorhanden sei. Dies sei umso wichtiger, da viele ABU-Lehrpersonen aus einem akademischen Umfeld stammten oder über eine lang zurückliegende Praxiserfahrung verfügten. Die Nähe zur Praxis trägt aus ihrer Sicht viel dazu bei, die Lernenden besser «abholen» zu können und gleichzeitig die aktuellen Entwicklungen in der Arbeitswelt in der Allgemeinbildung aufzugreifen. Die Bereitschaft von Betrieben und Firmen, entsprechende Gefässe und Unterstützung anzubieten, ist gemäss den Interviewten vorhanden.

Die befragten Querdenker erachten den Trend der Digitalisierung als besonders relevant und stellen fest, dass die Lehrpersonen zu wenig darauf vorbereitet sind. Zwar gebe es beispielsweise an der PH einen Kurs zu digitalem Lernen, jedoch fehle der Transfer respektive die Anwendung der präsentierten Methoden und Tools im Unterricht. Der Vertreter der EPFL sieht es als wichtig an, dass digitale Bildung auch durch die Schulleitungen stärker im Sinne eines «normalen» Arbeitsinstruments gefördert werden. Wie die anderen befragten Personen sprechen sie sich für eine Nähe zur Praxis aus. Dies stärke die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden, ermögliche eine bessere Kontextualisierung von Wissen und erlaube es den Lehrpersonen, zu den im Vergleich mit den Schulen und den Ausbildungsinstitutionen tendenziell technologieaffineren und in der Digitalisierung weiter fortgeschrittenen Betrieben aufzuschliessen.

Ein weiterer Aspekt, der vom Vertreter der Berufsbildung Schweiz und dem LCH-Vertreter angesprochen wird, sind die didaktischen und methodischen Kompetenzen der ABU-Lehrpersonen. Aus ihrer Sicht ist eine schlanke Ausbildung sinnvoll, jedoch sollten die

Unterrichtsqualifikationen gestärkt werden. Hier könnten die PH eine positive Rolle einnehmen, indem sie bereits so unterrichten, wie es in Zukunft sein sollte (z.B. projektorientiert, fächerübergreifend, Einsatz von Technologien). Aus Sicht des LCH-Vertreters ist dies noch zu wenig systematisch der Fall.

Die PHZH hält zur Ausbildung der ABU-Lehrpersonen fest, dass diese zwingend auf Masterstufe anzusetzen sei. Dadurch könnten einerseits die ABU-Lehrpersonen formal gleichwertig ausgebildet werden wie ein Teil ihrer Kollegen/-innen anderer Ausbildungen in der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II und andererseits wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Allgemeinbildung generiert werden.

In Bezug auf die Vorbereitung auf Megatrends erklären die Vertretenden der PHSG, dass es in der Aus- und Weiterbildung einer der Hauptaufträge an die Schulen sei, auf bestehende Megatrends einzugehen. Im RLP 1996 seien die Megatrends unter dem Begriff «weitere Blickwinkel» zusammengefasst worden. Heute seien es die transversalen Kompetenzen. Diesen werde in den verschiedenen Modulen der Ausbildung nachgegangen. Dabei werde den ABU-Lehrpersonen auch explizit aufgezeigt, wie sie die Megatrends in den Unterricht einbinden können.

Hinsichtlich des Weiterbildungsangebots für ABU-Lehrpersonen wird angemerkt, dass mit diesen früher relativ grosszügig umgegangen worden sei, im Zuge der Sparmassnahmen aber vermehrt bestimmt worden sei, dass Weiterbildungen nur in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden dürften. In dieser Zeit gebe es aber kaum Weiterbildungen. Die Weiterbildungen würden zudem fast nur noch von Kaderleuten besucht.

A 2.3 Outcome

Die Fragen 16 und 17 beschäftigen sich mit dem Soll-Zustand der Allgemeinbildung auf Ebene des Outcomes.

Frage 16: Was brauchen Lernende an Kompetenzen/Wissen/Haltungen, um in Zukunft in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt bestehen und kompetent handeln zu können (gem. Zielsetzungen VMAB)?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Die Identifikation künftig erforderlicher Kompetenzen/Haltungen/erforderlichem Wissen für die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe von Lernenden sowie Absolventen/-innen einer beruflichen Bildung ist Gegenstand verschiedener Projekte und Initiativen in der Schweiz, in Deutschland und den USA. Im Folgenden wird eine Auswahl von drei Projekten skizziert, an deren Befunde angeschlossen werden könnte.

Um zukünftig relevante Fähigkeiten beziehungsweise sogenannte Future Skills zu identifizieren, wurde unter anderem das Forschungsprojekt NextSkills lanciert. Dazu wurden als erstes sogenannte Future Organisations eruiert. Dies sind Organisationen, die bereits explizite Erfahrungen bei der Implementierung von Kompetenzmodellen vorweisen können. Gefunden wurden 17 Organisationen. Ehlers (2020) erwähnt, dass dabei multimethodische Forschungsdesigns zum Einsatz kamen und über internationale Konsultationen Modelle und Beschreibungen für zukünftig relevante Fähigkeiten, sogenannte Future Skills, gesucht wurden. Die Future Skills wurden dabei aus der additiv-anreicherungsorientierten und der integrativen Sichtweise betrachtet. Während beim additiv-anreicherungsorientierten Konzept Future Skills als Zusatzkomponenten für Bildungsprozesse angeschaut werden, wird beim integrativen Konzept versucht, die Bildungsprozesse so zu gestalten, dass der Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung nicht als zwei Additive

dastehen. Ehlers (2020) weist darauf hin, dass bei der letztgenannten Sichtweise auf Future Skills oftmals noch in domänenspezifische und generische beziehungsweise domänenübergreifende Kompetenzen unterteilt wird (Villa Sanchez/Poblete Ruiz 2008, zitiert in Ehlers 2020). Im Projekt NextSkills wird auf das integrative Konzept Bezug genommen und Future Skills als Handlungsdispositionen, die sich in komplexen und unvorbereiteten zukünftigen Handlungssituationen als (erfolgreiche) kompetente Handlung manifestieren, betrachtet.

Im Kontext von kompetenzorientiertem Unterricht stellt Adamina (2014) fest, dass das kumulative Lernen als zielführend für den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen zu betrachten ist. Dabei soll im Zentrum stehen, Lernende zu befähigen, ausgehend vom Vorwissen und Können, von Vorstellungen und Konzepten ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern, vertiefen, differenzieren und schlussendlich anwenden zu können. Dabei soll darauf geschaut werden, dass sich fächerübergreifende Kompetenzen in möglichst verknüpfter Form darstellen und direkt auf die Lernprozesse und -ergebnisse ausrichten (Adamina 2014). Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung sind gemäss Ehlers (2020) drei Veränderungsprozesse. Erstens soll der Fokus gezielter auf die Selbstorganisation und weniger auf die Standardisierung gelegt werden. Zweitens soll die Entwicklung vom Fachwissen hin zur Handlungskompetenz vollzogen werden und zuletzt soll ein Shift von hierarchischen zu vernetzten Organisationskontexten erfolgen.

Voogt, Erstad, Dede und Mishra (2013) tragen in einer Synopse die am häufigsten genannten Kompetenzen für das 21. Jahrhundert zusammen. Sie kommen zum Schluss, dass Kollaboration, Kommunikation, digitale Kompetenz, Staatsbürgerschaft, Problemlöseverhalten, kritisches Denken, Kreativität und Produktivität zu den essenziellen Kompetenzen für das Leben in der heutigen Gesellschaft zählen (vgl. auch Ausbildungsmodell 4K der PH Zürich). Zudem erwähnen Voogt et al. (2013), dass die Kompetenzen integrativ gefördert werden sollen und dies ein Umdenken bezüglich der Unterrichtsgestaltung, aber auch der Anforderungen an Lehrpersonen bedingt (Voogt et al. 2013). Karakoyun/Lindberg (2020) zeigen in ihrer Studie, die sie mit Vorschullehrpersonen aus der Türkei und Schweden realisiert haben, auf, dass sich diese der veränderten Anforderungen bewusst sind. Am häufigsten bringen sie die digitale Kompetenz mit den Kompetenzen für das 21. Jahrhundert in Verbindung. Als zweithäufigste Fähigkeit nennen Lehrpersonen aus der Türkei kritisches Denken und Problemlösefähigkeit, während Lehrkräfte aus Schweden Kommunikationsfähigkeit und Informationskompetenz erwähnen (Karakoyun/Lindberg 2020). Die Studie des SECO (2017) zum Thema «Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung» weist ähnliche Resultate auf. In Experteninterviews werden IT-Affinität, Fähigkeit zur Datenanalyse, Flexibilität, Kundenbetreuung und -beratung, Kommunikation, Prozessverständnis, Kreativität und Innovationsfähigkeit, Out-of-the-Box-Denken, Umgang mit Unsicherheiten, elektronische Kenntnisse, vernetztes Denken und analytisches Denken als wichtige zu erwerbende Kompetenzen genannt.

Im Rahmenlehrplan für den ABU wird festgehalten, dass der Unterricht themen- und handlungsorientiert durchgeführt werden soll. Damit ist eine gute Grundvoraussetzung für die gelingende Integration kompetenzorientierten Unterrichts gegeben. Inwiefern dies bereits in die Praxis umgesetzt wird, kann nicht gesagt werden. Ob ein Ansatz wie Ehlers (2020) ihn erwähnt für den allgemeinbildenden Unterricht zielführend ist, sollte geprüft werden. Insbesondere interessiert auch, ob Aussagen zum Umgang mit Aufgaben und Herausforderungen in Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt in der Schweiz möglich sind.

I Ergebnisse der Interviews

Was die zukünftigen Kompetenzen der Lernenden betrifft, sehen die Kantone folgende Kompetenzen als wichtig an: Kenntnisse der Politik beziehungsweise die Fähigkeit zur reflektierten politischen Teilhabe; den Umgang und die kritische Beurteilung von Informationen (Stichwort Fake News); Verständnis der Globalisierung und der damit verbundenen Einflüsse und Abhängigkeiten und den Einfluss von gesellschaftlichen Herausforderungen (Stichwort Covid-19-Pandemie und Lockdown) auf das Individuum und damit verbundene Lösungsansätze.

Aus Sicht der befragten ABU-Lehrpersonen sind Kreativität, kritisches Denken sowie Kommunikation und Kollaboration (4K) wichtige Kompetenzen. Auch sie sprechen von der Herausforderung der Informationsverarbeitung, wobei Verständnis, selbständige Recherche und entsprechende Beurteilung gefördert werden sollten. Wissensbereiche, die aus ihrer Sicht weiterhin wichtig bleiben, bei denen jedoch Defizite bestehen, sind Informatikgrundlagen, Mathematik und Sprache. In Bezug auf den Arbeitsmarkt werden vermehrt nachgefragte, branchenübergreifende Soft Skills wie Entscheidungsfindung und selbständiges Denken erwähnt.

Auch aus Sicht der befragten Querdenker sollte die Praxis respektive die Förderung von praktischen Fähigkeiten mehr Gewicht erhalten. Weitere genannte Punkte sind Kreativität und selbstbestimmtes Arbeiten, der Umgang mit Informationen und die Verarbeitung von Wissen (kritisches Denken), aber auch soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und transdisziplinäre Zusammenarbeit (Kollaboration). Alle sehen zudem «computational thinking» im Sinne der informatorischen Bildung für die Zukunft als besonders relevant an. Dabei geht es neben der Nutzung und Anwendung der Technologien (z.B. gängige Office-Programme) auch darum, wie und wo sie bei der Problemlösung eingesetzt werden können und was dies für die Organisation der Arbeit bedeutet. In diesem Sinn wird eine transversale Fähigkeit erlernt.

Frage 17: Welche Voraussetzungen müssen gewährleistet werden, damit Chancengleichheit für alle auf Stufe berufliche Grundbildung erreicht werden kann?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Das Gleichstellungsgesetz sieht bereits seit 1981 gleiche Rechte für Frau und Mann vor. Dennoch bestehen trotz dieser Regelungen Unterschiede, die vor allem auf gesellschaftliche Rollenzuweisungen zurückzuführen sind. Nicht selten führen diese Unterschiede wiederum zu Diskriminierungen (SDDDB 2018). Chancengerechtigkeit ist nicht ausschliesslich auf die Geschlechterzugehörigkeit (vgl. DAB-Panelstudie; Bildungsbericht Schweiz 2018) zu begrenzen. Vielmehr geht es darum, allen Individuen zu ermöglichen, ihr Begaubungspotenzial auszuschöpfen und die Fähigkeit zu entwickeln, eigenständig zu handeln. Dabei sollen diese Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, Herkunft, Religion, sozialem Status oder körperlicher, geistiger oder psychischer Behinderung gewährleistet werden (SBFI 2020).

Das BBG fokussiert darauf, Personen, die über besondere Fähigkeiten oder Lernschwierigkeiten sowie Behinderungen verfügen, angemessen zu fördern und zu unterstützen (BBG 2019). Dennoch weisen Befunde aus PISA, Berichte der OECD sowie weitere Studien darauf hin, dass Chancenungleichheiten bestehen und es der Schule nicht gelingt, Ungleichheit zu vermindern (PH Bern, o. D.). Das SBFI (2020) zeigt in ihrer Übersicht über Aktivitäten mit Schwerpunkt Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich Instrumente, Massnahmen und Aktivitäten auf, die dazu beitragen, die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Im Bereich der Berufs- und Weiterbildung werden Verbesserungen in der Berufsbil-

dungspolitik, der beruflichen Grundbildung, der höheren Berufsbildung, der Projektförderung, dem EHB und der Weiterbildung angestrebt. Auf der Ebene der Berufsbildungspolitik werden diverse Stossrichtungen formuliert, unter welchen Projekte zur jeweiligen Förderung in Angriff genommen werden (SBFI 2020):

Ausrichtung der Berufsbildung auf das lebenslange Lernen

Im Rahmen der Initiative Berufsbildung 2030 wird dazu beigetragen, die Berufsbildung durchlässiger zu gestalten. Dadurch sollen unter anderem für Frauen mit unterbrochenen Bildungs- oder Erwerbskarrieren bessere Rahmenbedingungen geboten werden. Zudem sollen die Integration von Menschen mit Behinderungen in die Berufsbildung und die soziale und regionale Chancengerechtigkeit gefördert werden (SBFI 2020).

Stärkung der Information und Beratung über die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn

Projekte mit dieser Ausrichtung sollen unter anderem die Förderung geschlechtsuntypischer Berufswahlentscheide in den Fokus nehmen. Zudem soll im gesamten Berufsbildungsangebot auf geschlechtsneutrale Formulierungen geachtet werden (SBFI 2020).

Schulische Ebene

Auf schulischer Ebene sind die Grundsätze im Bereich Chancengerechtigkeit bereits in den Bildungszielen (Berufsmaturität) sowie im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen verankert. Somit besteht die Möglichkeit, diese Problematik im Unterricht aufzugreifen und zu vertiefen. Für Menschen mit Beeinträchtigungen ist ein sogenannter Nachteilsausgleich vorgesehen. Um Bildungsfachleute und Berufsbildungsverantwortliche zu unterstützen und zu sensibilisieren, sind Merkblätter zu den Themen Chancengleichheit und korrekter Umgang frei zugänglich (SBFI 2020).

Dass die Stossrichtungen, die das SBFI anstrebt, von erheblicher Relevanz sind, zeigt auch die Literatur. Sempert/Kammermann (2011) sehen bei den Übergängen von der Schule in die berufliche Bildung und später ins Erwerbsleben die grösste Herausforderung.

Insbesondere Lernende aus Sonderschulen (Gyseler 2008, Imdorf 2007, Wagner 2005, zitiert in Sempert und Kammermann 2011) oder Angehörige des unteren Leistungsspektrums sind überdurchschnittlich stark vom Risiko der Berufsbildungslosigkeit betroffen (Reissig et. al. 2008, Bertschy et. al. 2008, Meyer 2004, zitiert in Sempert/und Kammermann 2011).

Fischer (2008) hat sich im Zusammenhang mit den Veränderungen im Bildungssystem der Schweiz unter anderem mit Chancengerechtigkeit befasst. Dabei sieht er die höhere Berufsbildung als zentrales Element zur Erreichung von mehr Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem. Allerdings ist das Bildungssystem von soziodemografischen Ungleichheiten geprägt. Nicht nur die Qualität der Grundschule variiert je nach Wohnort, sondern auch die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Lehrstellensuche hängt von der jeweiligen Region ab. Auch Schellenbauer, Walser, Lepori, Hotz-Hart und Gonon (2010) weisen auf die Tatsache hin, dass sich der Kampf um die Aufteilung zwischen der akademischen und der beruflichen Bildung aufgrund demographischer Veränderungen verschärfen wird. Zudem besteht eine Beschränkung des Zugangs zur erweiterten Allgemeinbildung aufgrund eines Mangels an zukunftsfähigen Lehrstellen, was wiederum zu einer Erhöhung der Konkurrenz bei der Suche um gute Lehrstellen führt (Schellenbauer et al. 2010). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Gleichwertigkeit bei ähnlichen Bildungsabschlüssen, je nachdem ob diese an einer Hochschule oder im Rahmen der höheren Berufsbildung absolviert werden, nicht gegeben ist (Fischer 2008). Damit die Grundbildung nicht als «zweite Wahl» angeschaut wird, verfolgt der Bund zurzeit verstärkt das Ziel,

diese attraktiver zu machen, wobei der Allgemeinbildung ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Novak 2018).

Um die Fragestellung abschliessend zu beantworten, müsste diese Gegenstand vertiefter Untersuchungen sein. Allein die Tatsache, dass die Begrifflichkeiten zwischen Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit unterschiedlich interpretiert und verwendet werden, weist auf einen erhöhten Forschungsbedarf hin.

I Ergebnisse der Interviews

Die Interviewpartner/-innen konnten sich zu dieser Frage nicht äussern.

A 2.4 Gesellschaftlicher Rahmen

Dieser Abschnitt beantwortet Frage 18, in der es um die Frage der Megatrends geht, welche die Gesellschaft und die Arbeitswelt und damit die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung beeinflussen und verändern.

Frage 18: Wie verändern die Megatrends (v.a. Digitalisierung/Automatisierung/Mobilität/Flexibilisierung/ökologische Themen) die Gesellschaft und Wirtschaft, und welche Anforderungen lassen sich daraus für die Allgemeinbildung ableiten?

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Als Megatrends werden langfristige Entwicklungen, die eine hohe Relevanz für alle Bereiche von Wirtschaft und Gesellschaft aufweisen und sich mit hoher Verlässlichkeit in die Zukunft «verlängern» lassen, bezeichnet (zukunftsInstitut 2020). Sie können grundsätzlich unterschiedlich systematisiert werden, etwa in einer «Megatrend-Map». Im Folgenden wird vertieft auf die Literatur von Imboden (2018) eingegangen. Dieser fasst die Megatrends, die insbesondere für die Bildung eine grosse Relevanz aufweisen, aus diversen Quellen, wie beispielsweise dem SBFI, W.I.R.E und dem zukunftsInstitut, zusammen. Seine Zusammenstellung soll zu einem besseren Verständnis künftiger Bildungsprozesse beitragen (Imboden 2018). Megatrends wie Individualisierung und Digitalisierung führen zu stark verdichteten und schnelllebigen Prozessen (Schutz 2018). Wissenschaft und Forschung tragen einen entscheidenden Teil dazu bei, da sie als Grundlage des digitalen Wandels beziehungsweise der digitalen Innovation, sei dies in der Weiterentwicklung künstlicher Intelligenz oder dem Verarbeiten grosser Datenmengen, gelten. Im Weiteren zählen sie auch als Grundlage der Wettbewerbsfähigkeit und sind unabdingbar bei der erfolgreichen Bewältigung des Strukturwandels im Hinblick auf die digitale Kompetenz (BAKOM, 2018). Was diese Änderungen und Megatrends für die Schule bedeuten, erläutert Imboden (2017). In der Liste, die Imboden (2018) aus diversen Quellen zusammenstellt, erwähnt er folgende Trends, die direkten Einfluss auf die Sekundarstufe II haben:

Globalisierung

Die globale Kultur wird zunehmend gefördert und die Nachfrage von hochqualifiziertem Personal nimmt stetig zu. Hochentwickelte Länder wie die Schweiz haben dabei einen komparativen Vorteil.

Konnektivität und Robotik

Das vernetzte Leben bietet gleichermassen Chancen und Gefahren. Durch Innovationen wie Augmented Reality oder Real-Digital wird die Verschmelzung der Online- und Offline-Welt vorangetrieben. Diese Technologien bieten Chancen in der Umsetzung neuer didaktisch-pädagogischer Möglichkeiten, Chancen als auch Gefahren im Bereich von Big Data und der Wahrung der Privatsphäre und des Datenschutzes.

Wissenskultur

Die Möglichkeit an Wissen zu gelangen, war noch nie grösser und die Wissensmenge, die zugänglich ist, wächst stetig. Dadurch wird sowohl das Bildungs- und Qualifizierungsniveau als auch die Geschwindigkeit von Innovations- und Technologiewechsel weltweit beschleunigt. Der Förderung von individuellen Talenten und leidenschaftlicher Neugier wird daher als Voraussetzung für Innovationen und sozialen Aufstieg verstanden.

Mobilität und Flexibilität

Die örtliche Gebundenheit verliert sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich an Bedeutung. Es gilt, einen flexiblen und mobilen Lebensstil zu pflegen, was der Rund-um-die-Uhr-Verfügbarkeit einen hohen Stellenwert zuteilkommen lässt. Technologie soll so verfügbar sein, dass von überallher alles erledigt werden kann. Die Schule ist daher als Lern- und Sozialisationsraum gefordert, der die Möglichkeit bietet, selbstgesteuert und eigenverantwortlich zu lernen.

Individualisierung

Neu steht der Einzelmensch im Zentrum. Darauf deuten immer kleiner werdende Haushalte, Personalisierung von Märkten und der Bildung hin. Self-Tracking steht in allen Lebensbereichen im Zentrum und wird zur Festhaltung von Lernfortschritten jeglicher Art eingesetzt. Die vermehrte Ausrichtung auf persönliche Werte und Zielsetzungen sowie der Wunsch nach Selbstverwirklichung gewinnen an Gewicht. Die Stärkung der gesellschaftlichen Solidarität erlangt dadurch sowohl in der Politik und Gesellschaft als auch in der Bildung einen hohen Stellenwert. Durch die grosse Heterogenität sowie den Einfluss des mobilen Lernens entwickelt sich die Rolle der Lehrperson hin zur Lernbegleitung und Lernförderung. Die Lehrarbeit wird somit vermehrt zur Beziehungsarbeit.

Sicherheit

Im Zeitalter von Big Data verändert sich der Begriff der Sicherheit. Nicht nur der physische Schutz ist relevant, sondern auch der Schutz der digitalen Identität. Damit gewinnen Datenschutz und Datensicherheit an Bedeutung. Schulen sehen sich dabei mit der Komplexität neuer Technologien konfrontiert. Es stellt sich unter anderem die Frage, wie die Mensch-Maschine-Schnittstellen im Unterricht gestaltet und realisiert werden können (Imboden 2017).

Der Einzug der Digitalisierung in der Bildungslandschaft bedingt somit grössere Änderungen, auch was das Wissen von Lehrpersonen anbelangt. Um effektiv mit digitalen Technologien zu unterrichten, ist eine Kombination von fachdidaktischem, pädagogischem und technologischem Wissen analog dem TPACK-Modell von Koehler und Mishra (2009) notwendig (Schmid, Krannich und Petko 2020). Dabei soll «das Digitale» nicht «das Analoge» verdrängen oder ergänzen, sondern es soll integriert werden. Für die Bildung bedeutet das, dass sie in Bezug zu einer Welt steht, die durch digitale Technik geprägt ist. Jede Entwicklung hat dabei Einfluss auf das Handeln der Menschen. Dabei sollen die neuen Möglichkeiten, die sich ergeben, genutzt werden (Kerres 2020). Auch die durch das SBFI in Auftrag gegebene Studie zur Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung (SBFI 2018) weist darauf hin, dass zukünftig ein offenes digitales Lern-Ökosystem in einem rechtlich geschützten digitalen Datenraum aufgebaut werden sollte. Damit wird dann das Ziel verfolgt, für die Lernenden personalisierte, intelligente Lernumgebungen zu schaffen. Als Zwischenschritt werden flexible Netzwerkstrukturen und Blended-Learning-Szenarien im Rahmen einer abgestimmten Lernkooperation zielführend sein.

Die Auswirkungen der Digitalisierung und anderer Megatrends sind sehr vielfältig und betreffen nicht ausschliesslich den Bildungsbereich. Da an Berufsfachschulen Lernende

aus den unterschiedlichsten Berufen unterrichtet werden, ist anzunehmen, dass diese je nach Domäne mit anderen Herausforderungen, Megatrends und einem anderen Ausmass an Digitalisierung konfrontiert werden. Aus diesem Grund wären künftig vermutlich domänenspezifische Anforderungsanalysen zielführend.

Aus einer übergeordneten Betrachtungsweise des Umgangs mit den angesprochenen Megatrends der Zukunft lassen sich aus der Literaturanalyse folgende Ergebnisse ableiten:

In vielen arbeitsmarktorientierten Studien (ganzer Arbeitsmarkt oder sektorspezifische bzw. bestimmte Berufsfelder) wurden in den vergangenen Jahren Trendanalysen gemacht, zum Teil mit verschiedenen Szenarien, die mehr oder weniger klare Konsequenzen bezüglich des künftigen Qualifikationsbedarfs aufzeigen. Eine Rolle spielt auch, zu welchen Megatrends sich solche Studien äussern (oft v.a. zur digitalen Transformation, z.T. auch über andere Trends oder über die gemeinsamen Auswirkungen verschiedener Trends).

Oft basieren die zugrunde gelegten Kompetenzmodelle (sofern es welche gibt) auf Klassifikationssystemen, die Kompetenzen oder Kompetenzaspekte so einteilen und beschreiben, dass sie nicht unbedingt dem Schweizer Berufsbildungssystem entsprechen (da viele Länder kein gleichermassen ausgebautes duales Berufsbildungssystem haben und auch nicht das gleiche Konzept von Beruflichkeit). Weiter sind die Konsequenzen bezüglich künftig erforderlicher Kompetenzen nicht eindeutig. Zudem werden die benötigten Kompetenzen oft allgemein-generisch beschrieben, denn es interessieren vor allem überfachliche (transversal nutzbare) Kompetenzen, von denen man sich verspricht, dass sie Auszubildende flexibel machen und sie auf den stetigen und immer rascheren Wandel der Arbeitsmärkte in der Zukunft vorbereiten. Die Ergebnisse solcher Studien zeigen oft auf, dass sich generell ein Trend zur Höherqualifizierung ergibt, dem Rechnung zu tragen ist, indem lebenslanges Lernen und Weiterbildung, vor allem auch im tertiären Bereich, notwendig ist. Daraus ergibt sich ein vermehrter Bedarf, eine breite Allgemeinbildung zu sichern, die komplexeres Denken und Problemlösen allgemein fördert sowie IT-bezogene Skills, Skills im Umgang mit Medien, aber auch Soft Skills im Allgemeinen. In Bezug auf berufliche Grundbildungen wird zudem darauf verwiesen, dass dem Erwerb solider Grundkompetenzen (Kulturtechniken im weiteren Sinne) genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Mit der Betonung auf transversal nutzbaren Kompetenzen geht oft vergessen, dass diese nicht in einem «Vakuum» gefördert werden können, sondern immer nur im Zusammenspiel mit Sach- beziehungsweise Fachwissen wirksam werden; das heisst bei der Erarbeitung von Curricula als kompetentes Verhalten operationalisiert werden müssen. Damit werden sie auch kontextualisiert, was einerseits die Frage aufwirft, welches und wieviel Sachwissen wie zu vermitteln ist, und andererseits, inwiefern die vermittelten Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Haltungen) von den Lernenden auch tatsächlich transversal eingesetzt werden können (da menschliches Lernen im Allgemeinen viel kontextspezifischer ist als gewünscht wäre).

Letztlich bedeutet das, dass die gewünschte transversale Nutzung von Kompetenzen nur mittels geeigneter pädagogisch-didaktischer Leitprinzipien gefördert werden kann und nicht allein über die Vorgabe allgemein-generischer Kompetenzumschreibungen. In diesem Sinne müssten beispielsweise RLP und SLP für den ABU allenfalls nähere Festlegungen zur pädagogisch-didaktischen Umsetzung enthalten (Was heisst es, kompetenz- und transferorientierte Lernaufgaben, Lernprozesse, Lernhilfen und konsistent darauf abgestimmte Prüfungen zu gestalten?). Solche pädagogisch-didaktische Festlegungen finden sich beispielsweise bereits im RLP-ABU (Handlungskompetenz- und Themenorientierung, Verknüpfung beider Lernbereiche). Allenfalls müssten – bisher nicht üblich wegen der Autonomie der Kantone beziehungsweise der Schulen bei der Entwicklung der SLP

und der Lehrfreiheit – in dieser Hinsicht weitergehende Vorgaben gemacht werden, aber sicher vor allem die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung vorangetrieben werden.

Weiter gab es verschiedene bildungspolitisch motivierte Studien (z.B. in Europa, USA, Asien), in denen sich Expertengruppen seit den frühen 2000er Jahren über die Ausrichtung der Bildung (insgesamt, nicht nur auf BB bezogen) Gedanken gemacht haben, die es in modernen Demokratien und Volkswirtschaften und im Sinne global vernetzter Informations- und Wissensgesellschaften unter Berücksichtigung einer nachhaltigen Entwicklung braucht, und entsprechende Kompetenzkataloge formuliert und validiert (Experten-Konsens) haben (z.B. EDK Expertenmandat BNE, OECD DeSeCo, OECD Future of the Internet Economy, PISA 2006, UNESCO, 21st C Skills, Key Start2 Work usw.). Daher wird auch oft gefordert, dass diese Meta-Rahmen und Empfehlungen zu «Schlüsselkompetenzen» in künftigen Bildungsstrategien und der Gestaltung von Curricula zu berücksichtigen sind. Dabei geht es auch über Mindestkompetenzen in der Allgemeinbildung, weil diese Rahmen inhaltlich und zeitlich einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und propagieren, dass lebenslanges Lernen sowie Bereiche wie Nachhaltigkeit, Multi- oder Interkulturalität, kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und andere mehr in die Curricula einfließen müssen.

Auch wenn beispielsweise dem Lehrplan 21, den VMAB sowie dem RLP-ABU und dem RLP-BM kein solcher Rahmen explizit zugrunde liegt, werden unseres Erachtens die Vorstellungen, die in solchen Meta-Rahmen zu finden sind, im Grossen und Ganzen abgedeckt (vgl. Scharnhorst/Kaiser 2018). Dennoch könnte man beispielsweise den RLP-ABU ausführlicher fundieren (Theoriebezüge und Bezüge zu solchen umfassenden bildungspolitischen Rahmenvorstellungen). Das könnte helfen, die pädagogisch didaktischen Leitprinzipien und die curricularen Vorstellungen besser einzuordnen und zu begründen. Inwiefern solche Intentionen dann auch in der Praxis umgesetzt werden (können), ist unter anderem auch eine Frage der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Allgemeinbildung sowie von QE und QS auf der Ebene der Schulen, Kantone und des Bundes.

Die Monitorings und Trendberichte des EHB-Observatoriums können (im Unterschied zu allgemeinen Megatrends) für die Entwicklung der Berufsbildung daten- und faktenbasiert spezifische Entwicklungen aufzeigen. Das Gleiche gilt beispielsweise für die Publikation von Aepli et al. (2017) über die Entwicklung der Kompetenzanforderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung. Sie sind damit eine bessere Grundlage für Entscheidungen und sollten unseres Erachtens bei Zukunftsüberlegungen herangezogen werden, die über den ABU hinausgehen.

I Ergebnisse der Interviews

Laut der befragten Personen aus den Kantonen wird sich der Stellenwert der Arbeit durch die Globalisierung und die Digitalisierung verändern. In diesem Zusammenhang sollten Kompetenzen gefördert werden, welche die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Gesellschaft, aber auch auf die persönliche Identität ins Zentrum stellen und nicht nur solche, welche die Nutzung der technologischen Möglichkeiten fördern. Digitalisierung und die Sozialen Medien führen zudem zu einer Informationsflut und der Verbreitung sogenannter Fake News oder Verschwörungstheorien. Der Umgang mit Information wird entsprechend eine wichtige Kompetenz sein, die im ABU gefördert werden soll. Globale Entwicklungen wie der Klimawandel verlangen auch ein gewisses politisches Engagement, wobei der Staat aus Sicht der Kantone nicht nur als «Dienstleister» verstanden werden sollte. Vielmehr sei es wichtig, dass die Lernenden die Möglichkeiten der politischen Teilhabe erkennen und sie ergreifen könnten, da sie als Generation besonders betroffen

seien. Es gehe dabei darum, Kompetenzen zu fördern, die die individuelle Handlungsfähigkeit ermöglichen (z.B. faktenbasiertes Entscheiden, Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Partizipation).

Aus Sicht der OdA sind folgende Trends und die damit einhergehenden Kompetenzen besonders relevant: Globalisierung und Migration, die vernetztes Denken und Handeln sowie interkulturelles Know-how verlangen, Nachhaltigkeit und die Frage der Optimierung der Ressourcennutzung, das Thema Work-Life-Balance und die Auswirkung der Arbeit auf die eigene Gesundheit und schliesslich die Digitalisierung, welche Informatikkenntnisse und einen reflektierten Umgang mit Social Media erfordere. Die Vertretenden der OdA sind der Meinung, dass ein methodisch geeigneter Ansatz wäre, wenn die Lernenden selbst Trends entdecken und recherchieren und basierend darauf mögliche Konsequenzen für sich persönlich und ihre Arbeit ableiten. Ähnlich wie die Kantone sehen sie es somit auch als wichtig an, dass Bezüge zwischen Megatrends/gesellschaftlichen Veränderungen und dem Individuum (Lernende) hergestellt werden. Zudem sprechen sie sich dafür aus, dass die OdA stärker eingebunden werden, wenn es um das Thema «Veränderungen in der Arbeitswelt» geht, da diese «näher» an den aktuellen Entwicklungen sind.

Wie die Kantone betonen auch die Vertretenden der Berufsfachschulen die Wichtigkeit von sprachlichen Kompetenzen in Zukunft. Diese könnten durch Mobilität mit angepassten Formen oder bilingualen Unterricht im ABU gefördert werden. Dabei ist insbesondere das Konzept des Content and Language integrated Learning (CLIL) zu erwähnen, das eine kohärente didaktische Grundlage für den bilingualen Unterricht bietet. ICT-Kenntnisse werden ebenfalls als zentral angesehen. In beiden Bereichen werden Defizite festgestellt. Aktuelle Themen in diesem Zusammenhang seien Bring Your Own Device (BYOD), Datenschutz, aber auch der Umgang mit neuen Medien. Auch die Politik wird als relevantes Thema gesehen und ähnlich wie die Kantone wird ein stärkerer Fokus des ABU auf die Realpolitik als zielführend wahrgenommen. In diesem Sinne sollten die Teilbereiche «policy» (Inhalte, politische Massnahmen und Ziele) sowie «politics» (Prozesse, Debatten) im Zentrum des Unterrichts stehen und weniger «polity» (Form, institutioneller Rahmen). Schliesslich wird das verbundpartnerschaftliche Pilotprojekt Unternehmerisches Denken und Handeln erwähnt. Dieser Aspekt ist gemäss der SBBK eine wichtige Kompetenz für die Zukunft, weil die Lernenden dadurch ein besseres Verständnis dafür gewinnen, wie verantwortungsvolles, unternehmerisches Denken und Handeln in Anbetracht der verschiedenen Herausforderungen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft funktioniert.

Der interviewte Vertreter des GDI nennt vor allem drei Megatrends, die Konsequenzen für die Gesellschaft, die Arbeitswelt und damit auch den ABU haben: Technologisierung und Digitalisierung und die dadurch ausgelösten Veränderungen der Arbeitswelt (Welche Arbeit gibt es überhaupt noch, wie verändert sich die Arbeit?), Klimawandel und die Alterung der Gesellschaft (z.B. intergenerationale Solidarität).

Die vorherrschende Haltung der Menschen in Bezug auf die Zukunft sei, dass man dieser machtlos ausgeliefert sei, dass Zukunft «passiere». Tatsächlich könne Zukunft aber gemeinsam gestaltet werden (durch gemeinsame Perspektiven, gemeinsame Übernahme von Verantwortung, kreative Herangehensweisen und Vertrauen). Diese Haltung solle auch Lernenden mit geeigneten Techniken vermittelt werden. Die Herausforderungen für den ABU ergeben sich demnach primär auf methodisch-didaktischer Ebene. Die Förderung oben genannter Kompetenzen verlangt selbstbestimmtes («experimentelles») und projektbezogenes Arbeiten in kleinen Gruppen. Dabei sei es wichtig, als Ergebnis des Projekts ein konkretes Produkt zu erhalten, das einen Wert habe, der nicht nur durch die Benotung oder Bewertung durch die Lehrperson entstehe. Auch der Vertreter der EPFL erachtet es

als zentral, dass didaktisch eine Kontextualisierung der vermittelten Inhalte stattfindet. Die Lernenden sollten Zusammenhänge und Verbindungen verstehen. Eine geeignete Methode wären demnach Simulationen. Ebenfalls erwähnt wird, dass die Vermittlung von transversalen Fähigkeiten auch transversal erfolgen soll. Beispielsweise braucht es keinen Kurs für Digitaltechniken, vielmehr sollten die Kurse «digitaler» werden, indem sie die vorhandenen Tools nutzen.

A 2.5 Zusammenfassung

Zur Beantwortung der Fragestellungen zum Soll-Zustand durch die Literaturrecherche lassen sich zunächst folgende zusammenfassende Aussagen machen:

- Die Fragen auf Ebene *Bund und Kantone* lassen sich auf Basis der Literaturrecherche nicht oder nur sehr allgemein und normativ beantworten.
- Die Fragen auf Ebene *Unterricht* sind auf der Grundlage der Literaturrecherche kaum (keine theoretische Auseinandersetzung) und höchstens normativ zu beantworten. Es gibt einige angewandte Umsetzungsideen (z.B. Modell des blended learning für Erwachsene im Kanton OW).
- Zu den Fragen zum *Outcome* ist Literatur vorhanden.
- Zu den *Megatrends*, vor allem zur Digitalisierung, ist Literatur vorhanden.

Ausgehend von dieser Grundlage lassen sich die Ergebnisse der Literaturrecherche wie folgt zusammenfassen:

Für die Allgemeinbildung wird auch in Zukunft ein eigener Unterrichtsbereich als notwendig erachtet. Der ABU wird als eigenständiger Bereich verstanden und im Rahmen des Reviews wurde keine Literatur gefunden, die eine Integration in den BKU (oder umgekehrt) nahelegen würde. Die Kooperation und Koordination der Unterrichtsbereiche ABU und BKU sind hingegen wichtig für die Förderung von «transversalen Kompetenzen». Kooperation soll über den geplanten und wiederholten Einsatz von gleichen Lern- und Förderinstrumenten sichergestellt werden.

In der Literatur besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Kompetenzorientierung *die* pädagogische «Orientierung» darstellt. Uneinigkeit besteht darüber, wie diese Kompetenzen beschrieben und strukturiert werden sollen. Auch die Leitprinzipien des ABU sind in der analysierten Literatur unumstritten. Die Fundierung der Prinzipien des ABU kann als solide und zukunftstauglich bezeichnet werden. Transversale oder überfachliche Kompetenzen sind (auch) zu fördern. Ob diese in allen «Fächern» und an allen Lernorten gefördert werden sollen oder sich spezifische Gefässe dafür anbieten, wird unterschiedlich beantwortet.

Aus der Literatur und den Interviews geht relativ klar der Bedarf hervor, den RLP und die SLP für die 2-jährigen Grundbildungen anzupassen. Auch werden Differenzierungen zwischen lernstarken und lernschwachen Lernenden gefordert, manchmal auch Unterscheidungen von 3- und 4-jährigen Grundbildungen.

Die Validierung von Bildungsleistungen sowie die Bildung für Erwachsene gewinnen an Bedeutung. Die Durchlässigkeit des Bildungssystems wird dabei als wichtig für den Erfolg der Lernenden angesehen.

Zu den Inhalten einer zukünftigen Allgemeinbildung sind nur sehr wenige publizierte Erkenntnisse vorhanden. Weder die übergeordnete Beschreibung der Ziele noch die konkrete Zusammenstellung der Gebiete/Lernbereiche/Aspekte werden grundsätzlich infrage ge-

stellt. Die Gewichtung müsse aber justiert, die Komplexität reduziert und die Konkretisierung/Operationalisierung verbessert werden. Auch die Heterogenität und die Überfrachtung vieler SLP wird oft kritisiert. Der allgemeinbildende Anteil an der Berufsbildung muss gemäss Literatur gestärkt werden. Dies muss allerdings nicht in jedem Fall mit einem Ausbau der Lektionenzahl des ABU einhergehen. Ein flächendeckendes Fremdsprachenobligatorium wird weder als erforderlich noch als durchsetzbar erachtet. Alle Akteure sollen ihre Anstrengungen gemäss ihren Verantwortlichkeiten intensivieren (bilingualer Unterricht, mehrsprachige BM, Sprachkurse/-austausche usw.).

In Bezug auf die zukünftige Steuerung und Aufsicht wird ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Gremium als ideal beurteilt. Regionale Gremien (wie die früher bestehenden RUM-PLUR) zur Stärkung der Zusammenarbeit und der Koordination werden als nützlich gesehen. Deren Finanzierung und Einsetzung soll durch das SBFI erfolgen. Auch die Bildung von regionalen oder interkantonalen Gruppen für ABU-Verantwortliche (QE und QS), wie sie in der Romandie bereits umgesetzt ist, wird empfohlen. Die EBBK soll neu organisiert und mit von Verbundpartnern unabhängigen Personen mit Systemwissen und Systemperspektive besetzt werden. Zudem wird die Schaffung eines Dialog- und Arbeitsforums zur Verbesserung der Rückkopplung und der Kommunikation zwischen den Oda, Spitzenverbänden und dem Bund empfohlen.

Hinsichtlich der zukünftigen Kompetenzen von Lernenden lassen sich aus der Literatur die Prinzipien des kumulativen Lernens, die Darstellung von fächerübergreifenden Kompetenzen in verknüpfter Form sowie eine direkte Ausrichtung auf Lernprozesse und -ergebnisse identifizieren. Der Fokus soll erstens gezielter auf die Selbstorganisation und weniger auf die Standardisierung gelegt werden. Zweitens soll die Entwicklung vom Fachwissen hin zur Handlungskompetenz vollzogen werden und zuletzt soll ein Wechsel von hierarchischen zu vernetzten Organisationskontexten erfolgen. Kollaboration, Kommunikation, digitale Kompetenz, Staatsbürgerschaft, Problemlöseverhalten, kritisches Denken, Kreativität und Produktivität gehören zu den essenziellen Kompetenzen für das Leben in der heutigen Gesellschaft. Chancengleichheit soll durch durchlässigere Gestaltung der Berufsbildung, Stärkung der Information und Beratung über die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn, Nachteilsausgleich sowie das Aufgreifen und Vertiefen der Problematik im Unterricht erhöht werden.

Die Literatur nennt insbesondere die folgenden Megatrends, die einen Einfluss auf die Arbeitswelt und damit die Berufsbildung haben (werden): Digitalisierung, Globalisierung, Konnektivität und Robotik, Wissenskultur, Mobilität und Flexibilität, Individualisierung sowie Sicherheit. Daraus erwächst ein vermehrter Bedarf, eine breite Allgemeinbildung zu sichern, die komplexeres Denken und Problemlösen allgemein fördert. Daneben soll sie IT-bezogene Skills, Skills im Umgang mit Medien, aber auch Soft Skills im Allgemeinen vermitteln. In Bezug auf die gewünschte transversale Nutzung von Kompetenzen wird festgestellt, dass diese nur mittels geeigneter pädagogisch-didaktischer Leitprinzipien gefördert werden kann.

Aus den Ergebnissen der Interviews lässt sich folgende Zusammenfassung für den Soll-Zustand der Allgemeinbildung formulieren:

Die Interviewten wünschen sich eine klarere Regelung und Festlegung bestimmter Minimalstandards durch den Bund, zum Beispiel in Bezug auf das QV. Diese Vorgaben sollen formuliert werden, ohne dabei das Prinzip «Wer lehrt, prüft» zu gefährden. Dieses wird grundsätzlich befürwortet. Die Schulen und Lehrpersonen sollen bei der Umsetzung des RLP vom Bund unterstützt werden. Die Idee der Wiedereinführung von regionalen Gruppen (nach Vorbild RUM-PLUR) wird dabei von vielen befürwortet. Von den Oda wird

eine einheitlichere Steuerung und Aufsicht des ABU durch die Kantone gewünscht. Auch viele andere Interviewte befürworten eine grössere Einheitlichkeit. Gleichzeitig sollen die Kantone weiterhin auf ihre individuellen Gegebenheiten und regionalen Spezifitäten eingehen können («Einheit in der Vielfalt»).

Allgemeinbildung soll nach Meinung der Interviewpartner/-innen ein eigenständiger Unterrichtsbereich bleiben und für alle Berufe (also auch fürs KV und den Detailhandel) die gleichen Inhalte haben.

Eine noch konsequentere Handlungskompetenzorientierung und die bestehende Themenorientierung werden von allen Interviewten auch in Zukunft als die idealen pädagogischen Leitprinzipien für die Orientierung der Allgemeinbildung gesehen. Die Dotierung der Allgemeinbildung mit 120 Lektionen pro Lehrjahr wird als Minimum angesehen, vor allem für die 3-jährigen Lehren. Es besteht kein expliziter Wunsch nach einer Erhöhung der Lektionenzahl, allerdings wird betont, dass die Einbindung neuer Inhalte (bspw. einer Fremdsprache) nicht zulasten des ABU gehen dürfe. Eine unterschiedliche Lektionenzahl für 3- und 4-jährige Lehren ist für die Interviewten nicht sinnvoll.

Die Allgemeinbildung der Zukunft soll gemäss den Interviewpartnern/-innen weiterhin die Themen bearbeiten, bei denen Defizite bestehen (Sprache, Mathematik, Informatik). Daneben soll die Allgemeinbildung weiterhin kritisches Denken und staatspolitisches Verständnis fördern und Digitalisierung als wichtigen Trend verstärkt thematisieren. Die Vermittlung einer Zweitsprache wird als wichtig erachtet, könne aber mit dem derzeitigen Umfang nicht in den ABU integriert werden. Die Allgemeinbildung soll auf die jeweilige Landessprache fokussieren, um die teilweise beobachteten Defizite in diesem Bereich zu beheben.

Bei der zukünftigen Vermittlung wird Methodenvielfalt im Sinne einer Kombination von digitalem und analogem Unterricht als sinnvoll beurteilt. Die Möglichkeiten der Digitalisierung werden dabei als Ergänzung zum Präsenzunterricht verstanden. Es soll vermehrt selbstbestimmt und projektorientiert in kleinen Gruppen gearbeitet werden, allenfalls sogar berufsübergreifend. Bei den in Zukunft wichtigen Kompetenzen werden die reflektierte politische Teilhabe, die kritische Beurteilung von Informationen, das Verständnis der Globalisierung sowie die Kommunikation und Kollaboration genannt. Die Bedeutung des selbstbestimmten Arbeitens nimmt zu. Didaktisch solle vermehrt eine Kontextualisierung der vermittelten Inhalte stattfinden und die Vermittlung von transversalen Kompetenzen solle transversal erfolgen.

Zur Frage der Aus- und Weiterbildung der ABU-Lehrpersonen äussern sich die Interviewpartner/-innen wie folgt: Die Ausbildung der ABU-Lehrpersonen soll aus Sicht eines Teils der Akteure auf Masterstufe angesiedelt sein. Dies wäre auch förderlich für die vor allem von den interviewten ABU-Lehrpersonen selbst gewünschte Harmonisierung der Ausbildung respektive die Schaffung von Klarheit über die geforderten Kompetenzen. Die Unterrichtsqualifikationen der ABU-Lehrpersonen sollten gemäss der Mehrheit der Akteure in der Ausbildung noch systematischer gestärkt werden (z.B. Fachdidaktik Sprache). Die Weiterbildung der ABU-Lehrpersonen sei wichtig, solle aber bedarfsorientiert erfolgen und auch auf Eigeninitiative gründen. Eine Weiterbildungspflicht wird nicht für sinnvoll befunden. Die ABU-Lehrpersonen sollen regelmässig Erfahrungen im Betrieb sammeln, damit sie die Lebens- und Arbeitswelt ihrer Lernenden besser verstehen.

Als wichtige Megatrends und damit verbundene Kompetenzen wurden Digitalisierung und Technologisierung, Globalisierung und Migration, Klimawandel und Nachhaltigkeit,

Alterung der Gesellschaft genannt. Es wird allerdings kein Bedarf gesehen, diese Megatrends stärker in den Grundlagen (z.B. RLP) zu verankern. Eine Stärke des ABU ist seine Aktualität und Flexibilität, um Trends und Strömungen jederzeit aufnehmen und abbilden zu können. Diese Flexibilität würde durch die Nennung von gewissen Megatrends eher eingeschränkt.

A 2.6 Vertiefende Studien zum Soll-Zustand

Beim Soll-Zustand zeigen sich für einige der aufgeworfenen Fragestellungen nur wenige brauchbare Ergebnisse der Literaturanalyse, dementsprechend wird die vertiefte Untersuchung der folgenden drei Bereiche vorgeschlagen:

- Zusätzliche Möglichkeiten der Steuerung des ABU auf kantonaler Ebene
- Inhalte (Lerngebiete und Bildungsziele) der Allgemeinbildung der Zukunft
- Aufnahme einer 2. Landessprache/Fremdsprache in die Allgemeinbildung und ideale Form der Vermittlung dieser Fremdsprache

A 3 Fragestellungen zum Ist-Zustand

DA 2: Fragestellungen zum Ist-Zustand

<i>Nationale Ebene</i>	
1	Was wird unter Allgemeinbildung in der Berufsbildung verstanden (auch im Vergleich mit der Allgemeinbildung der gymnasialen Maturität, Fachmaturität, Berufsmaturität, zu Berufskennnissen)?
2	Was bezweckt der ABU in der beruflichen Grundbildung (auch im Vergleich mit der gymnasialen Maturität, Fachmaturität, Berufsmaturität, zu Berufskennnissen)?
3	Was bedeutet der Kompetenzbegriff im Konzept der Allgemeinbildung?
4	Wie erfolgen die Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht des ABU auf Ebene Bund (SBFI)?
5	Welche Instrumente sind zentral (Rahmenlehrplan in mittlerer Regeldichte, Spannungsfeld Einfachheit–Flexibilität–Verbindlichkeit)?
<i>Kantonale Ebene</i>	
6	Welches lerntheoretische Wirkungsmodell lässt sich für die Allgemeinbildung entwickeln, um die Wirksamkeit zu überprüfen? Wie lassen sich die leitenden didaktischen Prinzipien des RLP-ABU (Kompetenzorientierung, Themenorientierung, Sprache und Kommunikation, Sprachförderung) lerntheoretisch fundieren und wie werden sie im ABU umgesetzt?
7	Welche Formen der Integration von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung im Sinne von Art. 19 Abs. 2 der Berufsbildungsverordnung existieren?
8	Wie wird das Qualitätsverfahren (QV) in den Kantonen umgesetzt? Welche QV-Formen und -Varianten gibt es?
9	Wie erfolgen die Qualitätssicherung, Steuerung und Aufsicht des ABU auf Ebene Kantone?
<i>Schulebene</i>	
10	Wie erfolgt die Umsetzung der definierten Vorgaben (von RLP/VMAB/BBG Art. 15) in der heutigen «Schulrealität» (auf Ebene der Schullehrpläne, des Unterrichts, des Qualifikationsverfahrens, der Lehrmittel)?
11	Welche Funktion übernehmen die Bildungsanbieter bei der Implementierung und Qualitätssicherung der Allgemeinbildung?
12	Wie lässt sich die Verbindlichkeit der Umsetzung verbessern (Einführung, Implementierung, Begleitung der Lehrpersonen)?
<i>Unterricht</i>	
13	Wie wird der ABU methodisch-didaktisch umgesetzt?
14	Wie ist das Verhältnis Allgemeinbildung–Berufskennnisse in Bezug auf Eigenständigkeit, Kooperation, Verknüpfungen?
15	Wie lassen sich die Koordination und Zusammenarbeit zwischen Allgemeinbildung und Berufskennnissen, die Verknüpfung von allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung im Hinblick auf eine berufsspezifische Umsetzung verbessern?
16	Was ist guter ABU und lassen sich wissenschaftlich definierte Kriterien identifizieren?
17	Wie konsistent bildet der ABU in der Schule das «reale Leben» ab?
18	Wie zielführend ist das heutige Qualifikationsverfahren?
19	Wie zeitgemäss ist das Sprachenkonzept? Wie lässt sich die jeweilige Landessprache lernwirksam vermitteln?
<i>Lernende</i>	
20	Was bringen die Lernenden mit in Bezug auf Herkunft, Vorwissen, Lernvoraussetzungen, ihre Tätigkeit im Betrieb (auch im Kontext der Volksschullehrpläne [Lehrplan 21, Plan d'études romand [PER], Piano di studio della scuola dell'obbligo PSSO])?

A 4 Fragestellungen zum Soll-Zustand

DA 3: Fragestellungen zum Soll-Zustand

<i>Nationale Ebene/Kantonale Ebene</i>	
1	Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Steuerung des ABU auf Ebene Bund wären zielführend (Vorgaben und Standards, Aufsicht, Evaluationen, zentrales QV)?
2	Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Steuerung der ABU auf Ebene Kantone wären zielführend (Vorgaben und Standards, Aufsicht, Evaluationen, zentrales QV)?
3	Wie sollte Allgemeinbildung eingebettet und abgegrenzt sein (als ein eigenständiger Unterrichtsbereich, ein in den BK integrierter ABU, als Kooperation mit BK-Unterricht)?
4	Welche pädagogische «Orientierung» sollte angestrebt werden (Handlungsorientierung/Handlungskompetenzorientierung, Themenzentrierung, Fächerorientierung resp. fächerübergreifend, fächerverbindend, interdisziplinär und themenorientiert, basierend auf welcher theoretischen Fundierung)?
5	Wie lassen sich die Ausbildungsinhalte curricular in verschiedenen Ausbildungen abbilden (in 2-jährige EBA-Ausbildung, 3-jährige EFZ-Ausbildung, 4-jährige EFZ-Ausbildung, in individuellen Lernwegen)?
6	Welche Inhalte (Lerngebiete und Bildungsziele) muss die Allgemeinbildung der Zukunft abdecken?
7	Soll die Vermittlung einer 2. Landessprache/Fremdsprache in die Allgemeinbildung aufgenommen werden? (Konsequenzen, z.B. Erhöhung der Stundendotation oder Weglassen bisheriger Inhalte?) Wie soll eine Zweitsprache (2. Landessprache oder Englisch) vermittelt werden?
8	Welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) werden in der Volksschule (Lehrplan 21, PER, PSSO) vermittelt, welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) sollen in der Allgemeinbildung der beruflichen Grundbildung vermittelt werden und welche Kompetenzen (Wissen, Haltungen) gehören in die weiterführenden Bildungsstufen?
9	Genügt der Umfang von 120 Lektionen pro Lehrjahr (3 Lektionen pro Woche)?
10	Ist eine unterschiedliche Lektionenzahl in der Allgemeinbildung bei einer 4-jährigen und einer 3-jährigen EFZ-Ausbildung beziehungsweise bei einem EBA-Lehrabschluss notwendig und sinnvoll?
11	Mit welcher Governance-Struktur lässt sich die Allgemeinbildung idealerweise regeln, umsetzen und weiterentwickeln (unter besonderer Beachtung der Implementierung und der Qualitätssicherung durch die Kantone und die Bildungsanbieter)?
<i>Unterricht</i>	
12	Mit welchen Methoden und Inhalten können Lernende (verschiedene Zielgruppen, u.a. auch Erwachsene) dazu gebracht werden, <ul style="list-style-type: none"> – sich zu selbständig, offen und sozial denkenden und handelnden jungen Leuten zu entwickeln? – genügend Allgemeinwissen zu haben, um die Zusammenhänge in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu verstehen? – als aktiv handelnde Bürger/-innen für eine nachhaltige Entwicklung einzustehen? – eine Haltung für das lebenslange Lernen zu entwickeln?
13	Wie soll die Allgemeinbildung von morgen vermittelt werden?
14	Welche Organisationsformen sind denkbar (Modularisierung, Flexibilisierung, Begleitetes Lernen, Selbständiges Lernen/Selbststudium)?
15	Welche Kompetenzen müssen ABU-Lehrpersonen mitbringen, um die Allgemeinbildung der Zukunft unterrichten zu können? Wie gut sind die Lehrpersonen auf die Megatrends vorbereitet?
<i>Outcome</i>	
16	Was brauchen Lernende an Kompetenzen/Wissen/Haltungen, um in Zukunft in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt bestehen und kompetent handeln zu können (gem. Zielsetzungen VMAB)?
17	Welche Voraussetzungen müssen gewährleistet werden, damit Chancengleichheit für alle auf Stufe berufliche Grundbildung erreicht werden kann?
<i>Gesellschaftlicher Rahmen</i>	
18	Wie verändern die Megatrends (v.a. Digitalisierung/Automatisierung/Mobilität/Flexibilisierung/ökologische Themen) die Gesellschaft und Wirtschaft, und welche Anforderungen lassen sich daraus für die Allgemeinbildung ableiten?

A 5 Glossar

Zentrale Begriffe respektive Konzepte, die im Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts verwendet werden, sind nicht eindeutig geklärt. Trotzdem wird nachfolgend zur besseren Verständlichkeit des Reviews Arbeitsdefinitionen der zentralen Begriffe respektive Konzepte aufgeführt.

I Handlungsorientierung

Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht den Lernenden einen handelnden Umgang mit Lerngegenständen. Dies mit dem Ziel, dass für die Lernenden Erfahrungs- und Handlungsräume geschaffen werden, wodurch die Trennung von Schule und Leben teilweise aufgehoben werden kann (vgl. Gudjons 1997 zit. nach Schori Bondelli et al. 2017). Gleichzeitig ist handlungsorientierter Unterricht als ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht zu verstehen, in dem die Handlungsprodukte im Vordergrund stehen und den Unterrichtsprozess leiten. Kopf- und Handarbeit sollen in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden (vgl. Jank & Meyer 2011 zit. nach Schori Bondelli et al. 2017). Die Umsetzung der Handlungsorientierung bedeutet, dass auf der strukturellen Ebene die Lehrpläne sich zumindest zeitweilig auf private, gesellschaftliche und berufliche Situationen respektive Handlungsfelder anstelle von Bezugswissenschaften (Wirtschaft, Recht usw.) beziehen. Auf Ebene der Prozesse fokussiert handlungsorientierter Unterricht nicht auf die Erkenntnisystematik eines Fachgebiets, sondern auf die vollständige Handlung (Planung, Ausführung, Präsentation, Kontrolle/Auswertung). Hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse bedeutet Handlungsorientierung, Lernumgebungen zu schaffen, die auf kognitive Dissonanzen als Antriebsfeder des Lernens fokussieren, kooperative Unterrichtsformen umzusetzen, bei denen die Lernenden ihren Lernprozess selbst steuern sowie induktive Lernprozesse zu fördern (Schori Bondelli et al. 2017).

I Themenorientierung

Der Inhalt des Unterrichts ist in Form von Themen organisiert und folgt nicht einer disziplinären Fachlogik. Die Themen nehmen Bezug auf die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Realität der Lernenden (vgl. RLP-ABU). Lerntheoretisch wird dabei davon ausgegangen, dass das Lernen situationsgebunden erfolgt. Konkrete Lebenssituationen bilden den Ausgangspunkt des Lernens. Folglich steht nicht die Fachsystematik im Vordergrund, sondern die konkrete Problemlösung. Neues Wissen wird anhand von Problemen in konkreten Handlungsfeldern (Themen) respektive Handlungssituationen (Unterthemen) erschlossen (vgl. Schori Bondelli et al. 2017).

I Kompetenzorientierung

Die Kompetenzen werden im RLP-ABU als übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, die zur Bewältigung komplexer, beruflicher wie persönlicher Situationen benötigt werden. Sie werden in Sprach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen aufgeteilt und bilden zusammen mit der Sachkompetenz den Kern des allgemeinbildenden Unterrichts. Gemäss Schori Bondelli et al. (2017) wird in Erweiterung dazu Kompetenz als das Vermögen eines Individuums verstanden, eine bestimmte Lebenssituation oder Aufgabe effektiv und eigen- und sozialverträglich zu bewältigen. Die Kompetenz basiert auf Ressourcen (situatives, deklaratives und prozedurales Wissen) und die Fähigkeit und dem Willen, diese Ressourcen in einer konkreten Handlungssituation zu aktivieren und zu organisieren. Kompetenzorientierung heisst also, situations- und kontextbezogen zu unterrichten. Dabei nimmt sie Bezug auf abgegrenzte Gegenstandsbereiche, Problem- und Handlungsfelder.

I Handlungskompetenzorientierung

Die Handlungskompetenzen definieren die Erwartungen und Anforderungen an eine berufliche Grundbildung. Handlungskompetenz ist in der Regel ein ganzheitliches Handlungsrepertoire und wird als Disposition einer Person verstanden, in unterschiedlichen Situationen selbstorganisiert zu handeln. Handlungskompetent ist, wer berufliche Aufgaben und Tätigkeiten eigeninitiativ, zielorientiert, fachgerecht und flexibel ausführen kann. Das Handlungskompetenz-Modell beschreibt Handlungskompetenzen in den vier Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Die Handlungskompetenzen werden als Leistungsziele konkretisiert und den Lernorten zugewiesen. Durch die Leistungsziele ist das Anforderungsniveau zum Erfüllen einer Handlungskompetenz definiert (vgl. www.sbfi.admin.ch Zugriff am 08.02.2021).

A 6 Interviewte Stakeholder

DA 4: Interviewte Stakeholder

<i>Name</i>	<i>Institution</i>	<i>Funktion</i>
Toni Messner	SBFI	Leiter Ressort Berufliche Grundbildung
Sven Sievi	Bildung Detailhandel Schweiz	Geschäftsführer
Marc-Aurel Hunziker	Schweizerischer Baumeisterverband	Leiter Berufsbildung
Arthur Glättli	Swissmem	Ehem. Geschäftsleiter Berufsbildung
Hans Jörg Höhener	Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich	Stv. Amtsleiter Mitglied Begleitgruppe
Gilles Miserez	Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) Kanton Genf	Directeur Général
Georg Berger	Berufsbildungszentrum BBZ Olten	Schulleiter Mitglied Begleitgruppe
Tony Röösl	Berufsbildungszentrum Wirtschaft Informatik Technik Luzern	Vorsitzender der Schulleitung Berufsbildungsamt LU ABU-Lehrperson
Antonio Punzi	CPT – Centro professionale tecnico del settore tessile	Vizedirektor/Dozent Mitglied Begleitgruppe
Bertrand Chanez	EPAI – École professionnelle artisanale et industrielle	Dekan, Schulleiter Mitglied Begleitgruppe
Flavia Sutter	Berufs- und Weiterbildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe St. Gallen	ABU-Lehrperson
Simon Haueter	SVABU	Vorstandsmitglied Mitglied Begleitgruppe ABU-Lehrperson
Kevin Koch	Berufsbildung Schweiz	Vorstandsmitglied Präsident der Fachsektion Berufsmaturität bei Berufsbil- dung Schweiz
Beat Schwendimann	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)	Leiter Pädagogische Arbeitsstelle
Jakub Samochowicz	Gottlieb-Duttweiler Institut	Senior Projektleiter
Pierre Dillenbourg	EPFL	Professeur ordinaire Laboratoire d'ergonomie éducative

A 7 Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen

DA 5: Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen

<i>Name</i>	<i>Institution</i>	<i>Funktion</i>
Claudio Caduff	PH Zürich	Professur für Berufspädagogik
Saskia Sterel	PH Zürich	Dozentin Fachdidaktik, Teamleiterin 4K-Studienmodell
Manfred Pfiffner	PH Zürich	Professur Berufspädagogik
Mathieu Perrin	EHB/IFFP Lausanne	Leiter Diplomstudiengang ABU
Luca Bausch	EHB/IUFFP Lugano	Dozent Diplomstudiengang ABU
Elena Boldrini	EHB/IUFFP Lugano	Leiterin Diplomstudiengang ABU
Daniel Schmucki	EHB	Dozent Fachdidaktik ABU
André Zbinden	EHB	Leiter Diplomstudiengang ABU
Doreen Holtsch	PH St. Gallen	Institutsleiterin Professionsforschung und Kompetenzentwicklung
Max Koch	PH St. Gallen	Studiengangleiter Sek II ABU
Claudia Zimmermann	PH St. Gallen	Wissenschaftliche Assistentin

A 8 Workshop-Teilnehmer/-innen

DA 6: Liste der Workshop-Teilnehmer/-innen

<i>Name</i>	<i>Institution</i>	<i>Funktion</i>
Arpagaus Jürg	PH Luzern	Prorektor Weiterbildung und Verantwortlicher Berufsbildung PH Luzern Co-Präsident Ressort Berufsbildung der Kammer PH/swissuniversities
Berger Georg	BBZ Olten – Berufsbildungszentrum	Schulleiter Mitglied Begleitgruppe
Bortolotto Flavia	SBFI	Projektverantwortliche
Bühlmann Dario	Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen	ABU-Lehrperson
Butti Rosa	Centro professionale sociosanitario Lugano	Enseignante ECG Membre groupe d'accompagnement
Chanez Bertrand	EPAI – École professionnelle artisanale et industrielle Fribourg	Doyen Membre groupe d'accompagnement
Constantin René	École professionnelle commerciale et artisanale Sion	Directeur Membre groupe d'accompagnement
Eckert-Stauber Rahel	EHB	Dozentin

Elsasser Peter	Holzbau Schweiz	Bereichsleiter Bildung Mitglied Begleitgruppe
Fahmy Odile	SBFJ	Unité Formation professionnelle initiale, responsable de projet Co-Projektleitung
Fischli Bernadette	SBBK KBAE – Kommission Berufsabschluss für Erwachsene	Geschäftsstelle
Frauchiger Marco	Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil	Schulleiter Mitglied Begleitgruppe
Galvanetto Kottelat Cindy	IFFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle	Responsable de filière d'étude
Gehrig Nadine	BAFU	Fachspezialistin Umweltbildung
Giger Sabina	SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation	Projektverantwortliche
Gilli Urs	Berufsfachschule Verkehrswegbauer Sursee	Mitglied der Schulleitung
Giordari Selina	Swisstextiles	Bildung und Nachwuchsförderung
Girardot Cédric	Ecoles professionnelles du CIFOM, du CPLN et du CPMB (NE)	Doyen ECG Montagnes Enseignant ECG
Grossenbacher Simone	Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Bern	Abteilungsleiterin Berufsfachschulen
Haueter Simon	SVABU	Vorstandsmitglied Mitglied Begleitgruppe ABU-Lehrperson
Höhener Hans Jörg	Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich	Stv. Amtsleiter Mitglied Begleitgruppe
Hohl Roland	IGKG Schweiz – Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung SKKAB – Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen	Geschäftsleiter Mitglied Begleitgruppe
Holtsch Doreen	PH St. Gallen	Institutsleiterin / Dozentin
Marc Viridiana	Institut de recherche et de documentation pédagogique Neuchâtel	Directrice
Meili Barbara	éducation21	Grundlagen und Verankerung
Mero Riccardo	OdASanté	Bereichsleiter Systempflege
Messner Toni	SBFI	Leiter Ressort Berufliche Grundbildung, Mitglied Begleitgruppe
Munch Anne-Marie	Direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II) Genève	Cheffe de secteur des formations professionnelles

Novak Pavel	PH St. Gallen	Bereichsleiter Fachdidaktik und Spezialisierung Dozent Medienethik/ABU Sek II
Pfiffner Manfred	PH Zürich	Professur Berufspädagogik Mitglied Begleitgruppe
Preckel Daniel	Kanton Luzern – Dienststelle Beruf & Weiterbildung	Leiter Schulische Bildung Co-Projektleitung
Prelicz-Huber Katharina	VPOD – Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste	Präsidentin Mitglied Begleitgruppe
Ragazzi Serena	Dipartimento Educazione Cultura e Sport Ticino	Collaboratrice scientifique
Rösli Tony	BBZW – Berufsbildungszentrum Wirtschaft Informatik Technik Luzern	Vorsitz Schulleitung BBZW
Schoch Andreas	ZAG – Zentrum für Ausbildung im Gesundheitswesen Winterthur	Chefexperte Validierung Allgemeinbildung Kanton Zürich
Schönbächler Martin	Hotel & Gastro formation	Stv. Direktor
Sutter Flavia	Berufs- und Weiterbildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe St. Gallen.	ABU-Lehrperson
Zaugg-Jsler Monika	SBFI	Projektleiterin Ressort Berufliche Grundbildung Co-Projektleitung
Zbinden André	EHB	Leiter Diplomstudiengang Allgemeinbildung Mitglied Begleitgruppe
Zimmermann Claudia	PH St. Gallen	Wissenschaftliche Assistentin Forschung und Entwicklung

A 9 Verzeichnis der im Review zitierten Literatur

- Adamina, M. (2014): Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32(3), S. 359–372.
- Aeppli, M.; Angst, V.; Iten, R.; Kaiser, H.; Lüthi, I.; Schweri, J. (2017): Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. Arbeitsmarktpolitik 47 (Band 11.2017). Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Amos, J.; Strobel, O. (2002): Mise en œuvre du PEC et autonomie des écoles professionnelles : rôles et opinions des autorités cantonales de Suisse romande. Genève: SRED.
- Aprèa, C.; Leumann, S.; Gerber, C. (2014): Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsfachschulen. Folio, 139(3), S. 40–41.
- Avenir Suisse (2017): Wenn die Roboter kommen. Den Arbeitsmarkt für die Digitalisierung vorbereiten. Zürich: Avenir Suisse. www.avenir-suisse.ch/publication/wenn-die-roboter-kommen/, Zugriff am 17.07.2020.
- Bach, D. (2010): Schullehrplan kritisch diskutiert. Folio, 4, S. 38–41.
- Backes-Gellner, U.; Renold, U.; Wolter, S.C. (2020): Economics and Governance of Vocational and Professional Education and Training (including Apprenticeship). Theoretical and Empirical Results for Researchers and Educational Policy Leaders. Bern: hep Verlag.
- Bähr, K.; Künzli, R. (1999): Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit (NFP 33). https://www.konstantinbaehr.ch/dl-fi_les/lehrplan_lehrmittel.pdf, Zugriff am 20.10.2020.
- BAKOM (2018): Aktionsplan «Digitale Schweiz». <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz.html>, Zugriff am 30.05.2020.
- BBT (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Berufsberatung Kanton Zürich (2020): Zulassung, Anmeldung, Studienbeginn – Zulassung FH. <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/6658>, Zugriff am 17.07.2020.
- Bichsel, B.; Seiler, P.; Barmettler, Ch. (2012): Stossrichtungen zur Förderung der Mobilitätsaktivitäten und des schulischen Fremdspracherwerbs in der Berufsbildung. Bern: BBT.
- Bonati, P. (2017): Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. Bern: hep Verlag.
- Brohy, C.; Gurtner, J.-L. (2011): Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich (Schlussbericht z.H. des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Bildungsdirektion Kanton Zürich). Freiburg: Universität Freiburg.
- Büchter, K. (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, P.; Stock, M.; Moser, D.; Schmid, K.; Gramlinger F. (Hrsg.) Berufsbildung, eine Renaissance? (S. 21–43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019): SR 412.10. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/201901010000/412.10.pdf>, Zugriff am 03.04.2020.
- Caduff, C. et al. (2010): Unterrichten an Berufsfachschulen. Allgemeinbildender Unterricht. Bern: hep Verlag.
- Caves, K. M.; Oswald-Egg, M. E.; Renold, U. (2019): Governance im Berufsbildungssystem Schweiz: Systemische Steuerung des schweizerischen Berufsbildungssystems. ETH Zürich. <https://www.research-collection.ethz.ch/handle/20.500.11850/337058>, Zugriff am 03.04.2020.
- Changkakoti, N.; Soussi, A. (1998): Opinions et représentations des enseignants de culture générale et des directeurs (en Suisse romande). Genève: SRED. (unveröffentlicht)
- Changkakoti, N.; Soussi, A. (2001): Evaluation du PEC pour l'enseignement de la culture générale (ECG) dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers. Genève: SRED.
- Criblez, L. (2008): Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In Criblez, L. (Hrsg.) Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, S. 277–300.
- Dayer, G.; Vuilleumier, P. (2015): Enseignement de la culture générale en Suisse romande. Rapport sur l'état de situation de l'enseignement de la culture générale en Suisse romande. Neuchâtel: CREME-CIIP.
- D-EDK (2014): Lehrplan 21. Rahmeninformation. https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Leitideen und Kritik. Spectrum, S. 33–35. https://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3333.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyszig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1997): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten (Dokument 1, Hrsg. R. Dubs). St. Gallen: IWP.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyszig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1998): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Umfrage bei den Lehrkräften des allgemeinbildenden Unterrichts zur Umsetzung des Rahmenlehrplans (Dokument 2, Hrsg. R. Dubs). St. Gallen: IWP.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyszig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1999): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Meinungen der Lehrkräfte der Allgemeinbildung zur Reform (Dokument 3, Hrsg. R. Dubs). St. Gallen: IWP.

- Eberle, F.; Gehrler, K.; Jaggi, B.; Kottonau, J.; Oepke, M.; Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995, (EVAMAR) (S.26ff). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- ecoplan (2017): Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF, Bern. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills: Lernen Der Zukunft – Hochschule Der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017): Förderung des Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Grundbildung (Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 14.4258 Bulliard-Marbach). Bern: WBF.
- Emmenegger, P.; Seitzl, L. (2019): Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz. Expertenbericht. St. Gallen: Universität St. Gallen. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Bericht_Systemische_Steuerung_BB2030.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement EVD (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung.html>, Zugriff am 24.04.2020.
- Expertengruppe ABU (mandatiert durch die ABU-Kommission) (2014): Grundlagen für Revisionsempfehlungen für den Rahmenlehrplan Allgemeinbildender Unterricht (ABU) in der beruflichen Grundbildung. Unveröffentlichte und unlektorierte Fassung.
- Fischer G. (2008): Veränderungen im Bildungssystem der Schweiz und daraus resultierende Probleme im Bereich der beruflichen Grundbildung, der höheren Berufsbildung und der Weiterbildung, in: Schweizerischer Gewerkschaftsbund. Dossier 57.
- Fitzli, D. et al. (2013): Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung (Zwischenbericht – Bestandesaufnahme, i.A. des SBFI). Zürich: econcept.
- Ghisla, G.; Bausch, L.; Boldrini, E. (2013): Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion (S. 48–58). Babylonia, 2.
- Ghisla, G.; Boldrini, E.; Bausch, L. (2014): DpS. Didactique par situation. Un guide pour les enseignants de la formation professionnelle. Lugano: IFFP.
- Gonon, P. (1994): Die Einführung der «Berufsmatura» in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 389–404.
- Hoefele, J.; Konstantinidou, T.L.; Weber, Ch. (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Kiefer, K.-H.; Efig, Ch. (Hrsg.), Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 131–156.

- Imboden, S. (2018): Digitaler Wandel in Schulen, Megatrends, Thesen und strategische Handlungsoptionen, Zürich: Mittel- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich.
- Kaiser, H. (2019): Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen. Bern: hep Verlag.
- Kaiser, H.; Vonlanthen, M.; Zbinden, A. (2018): Der beschleunigte Technologiewandel als didaktische Herausforderung in der Berufsbildung. Zollikofen: EHB. (<https://hrkll.ch/lehrerbildung/technologiewandel-als-didaktische-herausforderung/>), Zugriff am 17.07.2020.
- Karakoyun, F.; Lindberg, O.J. (2020): Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Educ Inf Technol.* <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>, Zugriff am 17.07.2020.
- Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In Rothland, M.; Herrlinger, S. (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung (Bd. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung). Münster: Waxmann.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), S. 60–70.
- Koller, D. (2017): Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern.
- Konsortium PISA.ch (2019): PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich, Bern und Genf, SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kreis Müller, A. (2003): Gestaltung von allgemeinbildendem Unterricht an Berufsschulen. Merkmale lernwirksamen Berufsschulunterrichts aus lehr-lerntheoretischer und institutioneller Sicht sowie aus der Perspektive von Berufsschul-Lehrpersonen. Empirische Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut Fachbereich Pädagogische Psychologie II, Universität Zürich.
- Lang, B. (2012): Die Allgemeinbildung dient der Persönlichkeitsentwicklung. *Panorama: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt*, 3, S. 16–17.
- Langhans E.; Fleischmann, D. (2010): Diese Revision hat viele überfordert. *Folio*, 4, S. 18–21.
- Leutert, S.; Strub-Tanner, P. (2010): Allgemeinbildung: Schulung überfachlicher Inhalte und Kompetenzen. In: *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 1 (71. Jahrgang), S. 6–8.
- Novak, P. (2018): Berufliche Mobilität von Lehrpersonen: eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel von Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen. Münster: Waxmann.
- PH Bern (o. D.): Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/fernunterricht-waehrend-der-coronavirus->

[pandemie/digitalisierung-und-chancenungleichheit/bildungsgerechtigkeit-chancen-gleichheit-chancengerechtigkeit](#), Zugriff am 29.07.2020.

Philipp, M. (2015): Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In: Efing, C. (Hrsg.). Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 151–168.

Plüss, D.; Sterel, S. (2019): Sprache und Kommunikation an der Berufsfachschule: Unterrichtsmappe und Sprachspeicher. Bern: hep Verlag.

SBBK (2016): Statut der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), der Schweizerischen Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (KBSB) und der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW). http://www.sbbk.ch/dyn/bin/19591-20677-1-statut_sbbk_ikw_kbsb_2017.pdf, Zugriff am 10.04.2020.

SBBK (2020): Unternehmerisches Denken und Handeln (UDH) an den Berufsfachschulen. Brief an die Leiterinnen und Leiter der Berufsbildungsämter, Bern. <https://www.sbbk.ch/dyn/20099.php>, Zugriff am 01.12.2020.

SBFI (2020): Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich. Übersicht über Aktivitäten mit Schwerpunkt Chancengerechtigkeit. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bfi-politik/bfi-2021-2024/transversale-themen/chancengerechtigkeit-bfi.html>, Zugriff am 20.10.2020.

SBFI (2018): Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien», Bern.

Scharnhorst, U.; Kaiser, H. (2018): Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien». Bern: SBFI.

Schellenbauer, P.; Walser, R.; Lepori, D.; Hotz-Hart, B.; Gonon, P. (2010): Zukunft der Lehre. Zürich: Avenir Suisse.

Schmid, M.; Krannich, M.; Petko, D. (2020): Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 1, S. 116–124.

Schmuki, D. (2012): Wie der ABU schlanker, aber auch nährstoffreicher werden könnte. Folio 3/2012, S. 44–49.

Schori Bondeli, R.; Schmuki, D.; Erne, M. (2017): Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht ABU an Berufsfachschulen. Bern: hep Verlag.

Schori Bondeli, R. (2019): Profis haben einen Plan. Inhalte und Lerninstrumente im Lernbereich «Sprache und Kommunikation». Zollikofen: EHB. <https://www.ehb.swiss/profis-haben-einen-plan-inhalte-und-lerninstrumente-im-lernbereich-sprache-und-kommunikation>, Zugriff am 20.03.2020.

- Schutz, T. (2018): Schein und Sein: Alternative Noten in der Bildung – Zur Notwendigkeit, digitale Führung fächer- und institutionenübergreifend zu verstehen und zu entwickeln. In: Schutz, T.; Ciesielski, M. A. (Hrsg.): Digitale Führungskräfteentwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- SDBB (2016): berufsbildung.ch. Dokumentation Berufsbildung – Die Schulische Bildung an der Berufsfachschule: <https://doku.berufsbildung.ch/download/dokubb/index.html>, Zugriff am 17.04.2020.
- SDBB (2018): berufsbildung.ch. Merkblatt 202 Gleichstellung: <https://www.berufsbildung.ch/download/mb202.pdf>, Zugriff am 01.06.2020.
- SECO (2017): Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung (Schlussbericht). https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen_Arbeitsmarktforschung/kompetenzanforderungen_digitalisierung.html, Zugriff am 29.07.2020.
- Sempert, W.; Kammermann, M. (2011): Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS. Schweiz. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 16–21.
- SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf, Zugriff am 29.07.2020.
- Stadelmann-Steffen, I.; Koller, D.; Sulzer, L. (2015): Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. (Expertenbericht i.A. des SBFI). Bern: WiSo-Fakultät der Universität Bern.
- Streit, B. (2001): Ethik im ABU. Gedanken und Erfahrungen. Spirale, 01, S. 49–51. Bern: BBT/SIBP.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: «Grundbildung» und «Basiskompetenzen». Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), S. 169–182.
- Tenorth, H.-E. (2004): Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e. V., https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/07_tenorth.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Universität Bern (2020): DAB-Panelstudie. <https://www.dab.edu.unibe.ch/>, Zugriff am 29.07.2020.
- Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (Stand am 4. März 2014): SR 412.101.241.
- Volz Zumbrunnen, Ch.; Dannecker, K.; Stucki, R. (2014): Forschungsprojekt «Stand der Umsetzung der Umweltbildung in der beruflichen Grundbildung» (i.A. des Bundesamtes für Umwelt). Zollikofen: EHB.
- von Davier, R. (dir.) (2016): Elèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire 2? Cadre, pratiques et perspectives. Berne: CSPS.

- Voogt, J.; Erstad, O.; Dede, C.; Mishra, P. (2013): Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, S. 404–413.
- Weber, T. (2020): Teilevaluation des Berufsbildungsgesetzes im Bereich der Umsetzung der politischen Bildung im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen in der Schweiz. Universität Zürich.
- Wolter, S. C.; Cattaneo, M. A.; Denzler, S.; Diem, A.; Hof, S.; Meier, R.; Oggenfuss, C. (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zimmerli, W.C.; Malaguerra, C.; Künzli, R.; Fischer, M. (2009): *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- zukunftsInstitut (2020). Megatrends. <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>, Zugriff am 28.07.2020.

A 10 Verzeichnis der für das Review gesichteten Literatur

- Adamina, M. (2014): Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), S. 359–372.
- Aeppli, M.; Angst, V.; Iten, R.; Kaiser, H.; Lüthi, I.; Schweri, J. (2017): Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. Arbeitsmarktpolitik 47 (Band 11). Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2014): Plädoyer für eine nationale Bildungsstrategie. Swiss Academies Reports 9 (2). Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Amos, J.; Strobel, O. (2002): Mise en œuvre du PEC et autonomie des écoles professionnelles: rôles et opinions des autorités cantonales de Suisse romande. Genève: SRED.
- Aprèa, C.; Leumann, S.; Gerber, C. (2014): Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsfachschulen. Folio, 139(3), S. 40–41.
- Avenir Suisse (2017): Wenn die Roboter kommen. Den Arbeitsmarkt für die Digitalisierung vorbereiten. Zürich: Avenir Suisse. www.avenir-suisse.ch/publication/wenn-die-roboter-kommen/, Zugriff am 17.07.2020.
- Bach, D. (2010): Schullehrplan kritisch diskutiert. Folio, 4, S. 38–41.
- Backes-Gellner, U.; Renold, U.; Wolter, C. (2020): Economics and Governance of Vocational and Professional Education and Training (including Apprenticeship). Theoretical and Empirical Results for Researchers and Educational Policy Leaders. Bern: hep Verlag.
- Badan, M.; Bonini, L.; Gnosca, R.; Spinedi, G. (2012): Progetto Lingua Si, Rapporto finale. Lugano: Divisione della Formazione Professionale.
- Bähr, K.; Künzli, R. (1999): Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit (NFP 33). https://www.konstantinbaehr.ch/dl-fi_les/lehrplan_lehrmittel.pdf, Zugriff am 20.10.2020.
- BAKOM (2018): Aktionsplan «Digitale Schweiz». <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz.html>, Zugriff am 30.05.2020.
- Baumgartner, P.; Brandhofer, G.; Ebner, M.; Köberer, N.; Trültzsch-Wijnen, C.; Wiesner, C. (2018): Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens). Österreichischer Bildungsbericht.
- BBT (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Berufsberatung Kanton Zürich (2020): Zulassung, Anmeldung, Studienbeginn – Zulassung FH. <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/6658>, Zugriff am 17.07.2020.

- Bichsel, B.; Seiler, P.; Barmettler, Ch. (2012): Stossrichtungen zur Förderung der Mobilitätsaktivitäten und des schulischen Fremdspracherwerbs in der Berufsbildung. Bern: BBT.
- Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (2017): Lehrplan Volksschule St. Gallen. https://sg.lehrplan.ch/container/SG_DE_Gesamtausgabe.pdf, Zugriff am 20.03.2020.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017): Entwicklung der Berufsbildung im Kanton Zürich 2008–2017.
- Bleisch B.; Huppenbauer M. (2011): Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis. Zürich: Versus.
- Boecker, M. C. (2008): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/2889>, Zugriff am 20.03.2020.
- Boldrini, E.; Ghisla, G.; Bausch, L. (2014): Progetti di didattica per situazioni. In Quaglino, G.P. Manuale di Metodi didattici. Torino: Cortina.
- Bolli, T.; Egg, M.E.; Rageth, L. (2017): Meet the need – The role of vocational education and training for the youth labour market. KOF Working Papers, 429. <https://doi.org/10.1088/0264-9381/21/10/010>, Zugriff am 17.07.2020.
- Bonati, P. (2009): Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen: ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende. Bern: hep Verlag.
- Bonati, P. (2017): Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. Bern: hep Verlag.
- Brohy, C.; Gurtner, J.-L. (2011): Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich (Schlussbericht z.H. des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Bildungsdirektion Kanton Zürich). Freiburg: Universität Freiburg.
- Büchter, K. (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, P.; Stock, M.; Moser, D.; Schmid, K.; Gramlinger F. (Hrsg.) Berufsbildung, eine Renaissance? (S. 21–43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019): SR 412.10. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/201901010000/412.10.pdf>, Zugriff am 03.04.2020.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Arbeiten 4.0. Berlin: BMAS.
- Bundesrat (2014): Botschaft zur Förderung der Kultur in den Jahren 2016–2020.
- Bundesrat (2016): Politische Bildung in der Schweiz – Gesamtschau.
- Bundesrat (2016): Staatskundeunterricht auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz.
- Caduff, C. (2007): Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung. Folio Berufsbildung, (3)132, S. 6–12.

- Caduff, C. (2010): Unterrichten an Berufsfachschulen. Allgemeinbildender Unterricht. Bern: hep Verlag.
- Caduff, C. (2014): Im dysfunktionalen Schwebezustand: Zur politischen Bildung in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz. In O. Wucherer (Hrsg.), Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Deutschland – Österreich – Schweiz (S. 127–142). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Caduff, C. (2014): Wenig Interesse, geringe Partizipation, diffuse Orientierung. Zürich: Orell Füssli.
- Caduff, C. (2016): Strukturiert Allgemeinbildung unterrichten. Bern: hep Verlag.
- Caduff, C. (2018): Interdisziplinäres Arbeiten an der Berufsmaturitätsschule Winterthur (Projektbericht). Zürich: PHZH.
- Caduff, C. (2020): Politisch urteilen ohne Wissen und Verstehen? Bern: hep Verlag.
- Caves, K. M.; Oswald-Egg, M. E.; Renold, U. (2019): Governance im Berufsbildungssystem Schweiz: Systemische Steuerung des schweizerischen Berufsbildungssystems. ETH Zürich. <https://www.research-collection.ethz.ch/handle/20.500.11850/337058>, Zugriff am 03.04.2020.
- Changkakoti, N. ; Soussi, A. (1998) : Opinions et représentations des enseignants de culture générale et des directeurs (en Suisse romande). Genève: SRED. (unveröffentlicht)
- Changkakoti, N. ; Soussi, A. (2001) : Evaluation du PEC pour l'enseignement de la culture générale (ECG) dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers. Genève: SRED.
- Chitez, M.; Hoefele, J.; Konstantinidou, L. (2017): Korpora in der beruflichen Bildung: Grundlage einer bedürfnisorientierten Förderung der Schreibkompetenz. In Perrin, D.; Kleinberger, U. (Hrsg.), Doing Applied Linguistics Zürich: ZHAW, S. 32–43.
- Criblez, L. (2008): Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In Criblez, L. (Hrsg.) Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, S. 277–300.
- Criblez, L. (2011): Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-e577-0b01-0000000045a91db4/Gymnasium_Allgemeinbildung_110106.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Criblez, L. (2012): Das ABU-Einheitsmenü in der Berufsbildung. Folio Berufsbildung, (3), S. 18.
- Dayer, G.; Vuilleumier, P. (2015): Enseignement de la culture générale en Suisse romande. Rapport sur l'état de situation de l'enseignement de la culture générale en Suisse romande. Neuchâtel: CREME-CIIP.
- D-EDK (2014): Lehrplan 21. Rahmeninformation. https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf, Zugriff am 10.04.2020.

- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Leitideen und Kritik. Spectrum, S. 33–35. https://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3333.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Dietrich, F. (2019): Governanceforschung und Schulkulturforschung. In Langer, R.; Brüsemeister, Th. (Hrsg.), Handbuch Educational Governance Theorien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4, Zugriff am 10.04.2020.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyssig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1997): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten (Dokument 1). In Dubs, R. (Hrsg.), St. Gallen: IWP.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyssig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1998): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Umfrage bei den Lehrkräften des allgemeinbildenden Unterrichts zur Umsetzung des Rahmenlehrplans (Dokument 2). In Dubs, R. (Hrsg.), St. Gallen: IWP.
- Dubs, R.; Prandini, M.; Zwyssig, M.; Käppeli, M.; Soussi, A. (1999): Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Meinungen der Lehrkräfte der Allgemeinbildung zur Reform (Dokument 3). In Dubs, R. (Hrsg.), St. Gallen: IWP.
- Eberle, F.; Schumann, S.; Ackermann, N.; Jüttler, A.; Kaufmann, E. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz. Valorisierungsbericht, Zürich/Konstanz. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsforschung/einzelprojekte/themenbereich-kompetenzentwicklung/modellierung-und-messung-wirtschaftsbuergerlicher-kompetenzen.html>, Zugriff am 24.04.2020.
- Eberle, F.; Gehrler, K.; Jaggi, B.; Kottonau, J.; Oepke, M.; Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995, (EVAMAR) (S.26ff). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- ecoplan (2017): Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF, Bern. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills: Lernen Der Zukunft – Hochschule Der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017): Förderung des Fremdspracherwerbs in der beruflichen Grundbildung (Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 14.4258 Bulliard-Marbach). Bern: WBF.
- Eickelmann, B.; Bos, W. (2011): Messung computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert. Medienimpulse, S. 1–16.

- Emmenegger, P.; Seitzl, L. (2019): Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz. Expertenbericht, Universität St. Gallen. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Bericht_Systemische_Steuerung_BB2030.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Erne, M.; Schmuki, D.; Schori Bondeli, R. (2018): Skilled. *Compétence*, 2(18), S. 20–21.
- Erziehungsdirektion Kanton Bern (2008): Empfehlungen des Kantons Berns für den allgemeinbildenden Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. <https://docplayer.org/9806985-Empfehlungen-des-kantons-bern-fuer-den-allgemeinbildenden-unterricht-in-der-zweijaehrigen-beruflichen-grundbildung.html>, Zugriff am 24.04.2020.
- Expertengruppe ABU (mandatiert durch die ABU-Kommission) (2014): Grundlagen für Revisionsempfehlungen für den Rahmenlehrplan Allgemeinbildender Unterricht (ABU) in der beruflichen Grundbildung. (Unveröffentlichte und unektorierte Fassung)
- Fischer, G. (2008): Veränderungen im Bildungssystem der Schweiz und daraus resultierende Probleme im Bereich der beruflichen Grundbildung, der höheren Berufsbildung und der Weiterbildung. In Schweizerischer Gewerkschaftsbund. Dossier 57.
- Fitzli, D.; Fontana, M.; Inderbitzi, L.; Kaiser, N.; Schmalz, H.; Haering, B. (2013): Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung (Zwischenbericht – Bestandesaufnahme, i.A. des SBFJ). Zürich: econcept.
- Fleischmann, D.; Langhans E. (2010): Diese Revision hat viele überfordert. *Folio*, 4, S. 18–21.
- Fleischmann, D. (2014): Allgemeinbildung – wie lehrt man das? *Schulblatt des Kantons Zürich*, 1, S. 36–37.
- Gerber, C. (2011): Financial Literacy in der Berufsbildung tut Not. *Folio Berufsbildung*, (10)136, S. 4–5.
- Ghisla, G. (2006): *L'intedisciplinarietà nella maturità professionale*. Lugano: Divisione della formazione professionale e IUFFP.
- Ghisla, G.; Bausch, L.; Boldrini, E. (2013): Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. *Babylonia*, 2, S. 48–58.
- Ghisla, G.; Boldrini, E.; Bausch, L. (2014): *DpS. Didactique par situation. Un guide pour les enseignants de la formation professionnelle*. Lugano: IFFP.
- Gonon, P. (1994): Die Einführung der «Berufsmatura» in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 389–404.
- Gonon, P. (2017): Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung. In Schlögl, P.; Stock, M.; Moser, D.; Schmid, K.; Gramlinger, F. (Hrsg.), *Berufsbildung eine Renaissance* (S. 44–60). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gonon, P.; Hägi, L. (2019): Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960–2010). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Hangartner, J. (2019): Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4, Zugriff am 24.04.2020.
- Hangartner, J.; Collet, J.; Gobby, B.; Wilkins, A. (2019): Translations of a new public management: a decentered approach to school governance in four OECD countries. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>, Zugriff am 24.04.2020.
- Hoefele, J.; Konstantinidou, T.L.; Weber, Ch. (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In Kiefer, K.-H.; Efing, Ch. (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 131–156.
- Hoefele, J.; Konstantinidou, T.L. (2018): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, C.; Kiefer, K. (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 339–345.
- Honegger, D.; Petko, D.; Prasse, D. (2018): Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(2), S. 157–174.
- Imboden, S. (2018): *Digitaler Wandel in Schulen, Megatrends, Thesen und strategische Handlungsoptionen*, Zürich: Mittel- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich.
- Kaiser, H. (2019): *Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen*. Bern: hep Verlag.
- Kaiser, H.; Vonlanthen, M.; Zbinden, A. (2018): Der beschleunigte Technologiewandel als didaktische Herausforderung in der Berufsbildung. Zollikofen: EHB. <https://hrkll.ch/lehrerbildung/technologiewandel-als-didaktische-herausforderung/>, Zugriff am 17.07.2020.
- Karakoyun, F.; Lindberg, O.J. (2020): Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>, Zugriff am 17.07.2020.
- Kerres, M. (2018): Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: *denk-dochmal.de*, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten.
- Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In Rothland, M.; Herrlinger, S. (Hrsg.): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (Bd. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung). Münster: Waxmann.
- Köck, P. (2012): *Handbuch des Ethikunterrichts*. Donauwörth: Auer.

- Koehler, M. J.; Mishra, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), S. 60–70.
- Koller, D. (2017): Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern.
- Kottelat, C. (2014): Développement de compétences en compréhension de textes de culture générale. Module EDU2 du MSc, sous la direction de Berger Jean-Louis. Zollikofen: IFFP.
- Kreis, A. (2003): Gestaltung von allgemeinbildendem Unterricht an Berufsschulen. Merkmale lernwirksamen Berufsschulunterrichts aus lehrerlerntheoretischer und institutioneller Sicht sowie aus der Perspektive von Berufsschullehrpersonen. Empirische Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut Fachbereich Pädagogische Psychologie II, Universität Zürich.
- Landert, Ch.; Panchaud, Ch. (2013): Binnenstaatliche Sprachtauschen und Mobilität in der beruflichen Grundbildung Bericht über die Bestandsaufnahme. Bern: BBT.
- Lang, B. (2012): Die Allgemeinbildung dient der Persönlichkeitsentwicklung. *Panorama: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt*, 3, S. 16–17.
- Langhans, E. (2017): Ethikunterricht an Berufsfachschulen: ein Leitfaden für strukturierten Unterricht. Bern: hep Verlag.
- Langhans, E. (2019): Methoden für den Ethikunterricht: ein Leitfaden für die Sekundarstufe II. Bern: hep Verlag.
- Leutert, S.; Strub-Tanner, P. (2010): Allgemeinbildung: Schulung überfachlicher Inhalte und Kompetenzen. In: *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 1 (71. Jahrgang), S. 6–8.
- Mahler, W. (2011): Denn das Leben ist nicht in Fächer sortiert. *Folio*, 6, S. 31–35.
- Novak, P. (2011): ABU-Fallen. Rückschau auf 15 Jahre Allgemeinbildung. *Folio, Zeitschrift des BCH/FPS*, 136 (4), S. 44–47.
- Novak, P. (2018): Berufliche Mobilität von Lehrpersonen: eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel von Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen. Münster: Waxmann.
- OECD (2018): The future of education and skill. Education 2030. <http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>, Zugriff am 17.07.2020.
- PH Bern (o. D.): Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/fernunterricht-waehrend-der-coronavirus-pandemie/digitalisierung-und-chancenungleichheit/bildungsgerechtigkeit-chancen-gleichheit-chancengerechtigkeit>, Zugriff am 29.07.2020.

- Philipp, M. (2015): Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In Efing, C. (Hrsg.). Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 151–168.
- Plüss, D. (2007): Allgemeinbildung: Die Sprache reibt sich die Augen. Folio Berufsbildung, (3)132, S. 14–15.
- Plüss, D. (2007): Allgemeinbildung: Die Sprache schläft nicht. Folio Berufsbildung, (1), S. 6–13.
- Plüss, D. (2011): Didaktische Überlegungen zur Allgemeinbildung. Folio Berufsbildung, (10)136, S. 46–49.
- Plüss, D.; Caduff, C. (2016): ABU – Allgemeinbildung für die Berufslernenden? In P. Gonon & M. Maurer (Hrsg.), Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven (101-118). Bern: hep Verlag.
- Plüss, D.; Serel, S. (2016): Literatur im Berufsfachschulunterricht: Allgemeinbildung und Berufsmaturität. Bern: hep Verlag.
- Plüss, D.; Sterel, S. (2019): Sprache und Kommunikation an der Berufsfachschule: Unterrichtsmaske und Sprachspeicher. Bern: hep Verlag.
- Portmann, R. (2009): Alles gelesen, nichts verstanden. Förderung des Textverständnisses. Folio Berufsbildung, (2)134, S. 34–37.
- Rieckmann, M. (2018): Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2, S. 4–8.
- Rösch, A. (2012): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Münster: LIT-Verlag.
- Rüfenacht, K. (2020): Arbeitsdossier 2020 für bildungssachverständige Personen der SBBK in Schweizerischen Kommissionen für Berufsentwicklung und Qualität (erstellt durch die Geschäftsstelle der Kommission Berufsentwicklung, Version Januar 2020). Bern: SBBK.
- SBBK (2016): Statut der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), der Schweizerischen Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (KBSB) und der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW). http://www.sbbk.ch/dyn/bin/19591-20677-1-statut_sbbk_ikw_kbsb_2017.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- SBFI (2014): Von Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061526/201403040000/412.101.241.pdf>, Zugriff am 17.07.2020.
- SBFI (2017): Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung.html>, Zugriff am 20.03.2020.

- SBFI (2019): Eckwerte und Bericht zum SBBK-Modell Flexibilisierung ABU 2030. <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte-2030/kantone/flexibilisierung-berufsfachschulen>, Zugriff am 20.03.2020.
- SBFI (2019): Tagungsbeiträge. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/aktuell/veranstaltungskalender/herbsttagung-berufsbildung/tagungsbeitraege.html>, Zugriff am 28.05.2020.
- SBFI (2019): Thesen der Expertengruppen zur Politischen Bildung auf Sekundarstufe II. <file:///C:/Users/jtanner/AppData/Local/Temp/politische-bildung.pdf>, Zugriff am 20.03.2020.
- SBFI (2020): Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich. Übersicht über Aktivitäten mit Schwerpunkt Chancengerechtigkeit. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bfi-politik/bfi-2021-2024/transversale-themen/chancengerechtigkeit-bfi.html>, Zugriff am 20.10.2020.
- Scharnhorst, U.; Kaiser, H. (2018): Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien». Bern: SBFI.
- Scharnhorst, U.; Kipfer, N.; Niederbacher, E. (2013): Soutenir l'autorégulation dans le cadre des cours interentreprises de la formation professionnelle. Dans Berger, J.-L.; Büche, F.P. (dir.), L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications (pp. 125-151). Nice: Ovidia.
- Schellenbauer, P.; Walser, R.; Lepori, D.; Hotz-Hart, B.; Gonon, P. (2010): Zukunft der Lehre: Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit. Zürich: Avenir Suisse.
- Schmid, M.; Krannich, M.; Petko, D. (2020): Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. In Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 1, S. S. 116–124.
- Schmuki, D. (2012): Wie der ABU schlanker, aber auch nährstoffreicher werden könnte. Folio 3/2012, S. 44–49.
- Schmuki, D. (2017): Rechtliche Bildung als Teil der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II. Legitimation, Bildungsziele, Kompetenzmodell, Aufgaben. Bern: hep Verlag.
- Schneider, H.; Becker-Mrotzek, M.; Sturm, A.; Jambor-Fahlen, S.; Neugebauer, U.; E-fing, C. (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf, Zugriff am 20.10.2020.
- Schneider, S. (2014): Sprachförderung in der Berufsbildung – Chancen und Risiken in der Berufsfachschule.
- Schori Bondeli, R.; Novak, P.; Schmuki, D. (2010): Test your tests! Was Prüfungen über das Lernen und Lehren im ABU aussagen. Folio Berufsbildung (4)135, S. 26–31.

- Schori Bondeli, R.; Schmuki, D.; Erne, M. (2017): Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht ABU an Berufsfachschulen. Bern: hep Verlag.
- Schori Bondeli, R. (2019): EHB. Kurzpublikationen zum ABU – Impulse für die Praxis. <https://www.ehb.swiss/impulse-fuer-die-praxis>, Zugriff am 20.03.2020.
- Schori Bondeli, R. (2019): Profis haben einen Plan. Inhalte und Lerninstrumente im Lernbereich «Sprache und Kommunikation». Zollikofen: EHB. <https://www.ehb.swiss/profis-haben-einen-plan-inhalte-und-lerninstrumente-im-lernbereich-sprache-und-kommunikation>, Zugriff am 20.03.2020.
- Schutz, T. (2018): Schein und Sein: Alternative Noten in der Bildung – Zur Notwendigkeit, digitale Führung fächer- und institutionenübergreifend zu verstehen und zu entwickeln. In: Schutz, T.; Ciesielski, M. A. (Hrsg.): Digitale Führungskräfteentwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- SDBB (2016): berufsbildung.ch. Dokumentation Berufsbildung – Die Schulische Bildung an der Berufsfachschule. <https://doku.berufsbildung.ch/download/dokubb/index.html>, Zugriff am 17.04.2020.
- SDBB (2018): berufsbildung.ch. Merkblatt 202 Gleichstellung. <https://www.berufsbildung.ch/download/mb202.pdf>, Zugriff am 01.06.2020.
- SECO (2017): Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung (Schlussbericht). https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen_Arbeitsmarktforschung/kompetenzanforderungen_digitalisierung.html, Zugriff am 29.07.2020.
- Sempert, W.; Kammermann, M. (2011): Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS. Schweiz. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 16–21.
- SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf, Zugriff am 29.07.2020.
- Stadelmann-Steffen, I.; Koller, D.; Sulzer, L. (2015): Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. (Expertenbericht i.A. des SBFI). Bern: WiSo-Fakultät der Universität Bern.
- Steiner, G. (2007): Der Kick zum effizienten Lernen. Bern: hep Verlag.
- Steiner, G. (2008): Les processus de l'apprentissage. Analyse détaillée de trente exemples de cas. Berne: hep Verlag.
- Sterel et al. (2018): Ausbilden nach 4K: ein Bildungsschritt in die Zukunft. Bern: hep Verlag.
- Stiftung für Bildung und Entwicklung (2010): Globales Lernen - ein Leitfaden. Bern: Stiftung für Bildung und Entwicklung.

- Streit, B. (2001): Ethik im ABU. Gedanken und Erfahrungen. Spirale, 01, S. 49–51. Bern: BBT/SIBP.
- Strobel, O.; Soussi, A. (2002): Opinions et représentations des maîtres d'apprentissage et d'atelier à propos de la culture générale et de son enseignement. Genève: SRED.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: «Grundbildung» und «Basiskompetenzen». Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), S. 169–182.
- Tenorth, H.-E. (2004): Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e. V., https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/07_tenorth.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Tosch, F. (2015): Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. In Meier, B.; Gerhard, B. (Hrsg.). Gesellschaft und Erziehung historische und systematische Perspektiven, 15, S. 15–33.
- Universität Bern (2020): DAB-Panelstudie. <https://www.dab.edu.unibe.ch/>, Zugriff am 29.07.2020.
- Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) (Stand am 1. Februar 2019): SR: 412.101.
- Verordnung des SBFJ über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (Stand am 4. März 2014): SR 412.101.241.
- Voit, J. et al. (2011): Abschlussbericht zum Einbezug der Allgemeinbildung in die Validierungsverfahren (Validierung der Allgemeinbildung). Zollikofen: EHB.
- Volz Zumbrunnen, Ch.; Dannecker, K.; Stucki, R. (2014): Forschungsprojekt «Stand der Umsetzung der Umweltbildung in der beruflichen Grundbildung» (i.A. des Bundesamtes für Umwelt). Zollikofen: EHB.
- Von Davier, R. (dir.) (2016) : Elèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire 2? Cadre, pratiques et perspectives. Berne: CSPS.
- Voogt, J.; Erstad, O.; Dede, C.; Mishra, P. (2013): Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. Journal of Computer Assisted Learning, S. 404–413.
- WBF (2017): Förderung des Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Grundbildung (Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 14.4258). Bern: WBF.
- Weber, T. (2020): Teilevaluation des Berufsbildungsgesetzes im Bereich der Umsetzung der politischen Bildung im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen in der Schweiz. Universität Zürich.
- Werner, B.; Efing, C.; Clauss, M. (2015): Analyse ausbildungsbezogener Anforderungen bei Schülern ohne Schulabschluss – Untersuchungen in einem Berufs-Bildungswerk (BBW). In: Efing, C. (Hrsg.). Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 71–89.
- Wettstein et al. (2014): Berufsbildung in der Schweiz. Bern: hep Verlag.

- Wettstein, E.; Schmid, E.; Gonon, P. (2016): La formazione professionale in Svizzera. Edizione italiana a cura di Ghisla, G. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- Widmer, T. et al. (2007): Wirkungsanalyse Umweltbildung Bundesamt für Umwelt (BUWAL/BAFU) Schlussbericht zuhanden des BAFU. Zürich: Universität Zürich.
- Wolter, S. C. (2014): Gut unterwegs, aber mit ein paar Stolpersteinen. Folio, S. 28–30.
- Wolter, S. C.; Cattaneo, M. A.; Denzler, S.; Diem, A.; Hof, S.; Meier, R.; Oggenfuss, C. (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zimmerli, W. C.; Malaguerra, C.; Künzli, R.; Fischer, M. (2009): Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Zimmerli, W. C.; Malaguerra, C.; Künzli, R.; Fischer, M. (2009): Berufsbildung 2030. <https://berufsbildung2030.ch/de/hintergrund>, Zugriff am 24.04.2020
- zukunftsInstitut (2020): Megatrends. <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>, Zugriff am 28.07.2020.