



**Étude « Culture générale 2030
dans la formation professionnelle
initiale »**

**Rapport à l'intention du Secrétariat d'État à la formation, à la
recherche et à l'innovation (SEFRI)**

Lucerne, le 14 mars 2021

I | Auteur-e-s

Interface

Ruth Feller, lic. phil. I (direction du projet)
Milena Iselin, MA (collaboration au projet)

**INTERFACE Politikstudien
Forschung Beratung GmbH**

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Lucerne
Tél. : +41 (0)41 226 04 26

Avenue de l'Europe 7
CH-1003 Lausanne
Tél. : +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)

André Zbinden-Bühler
Ursula Scharnhorst

Haute école pédagogique de Saint-Gall

Claudia Zimmermann
Doreen Holtsch
Maximilian Koch

Haute école pédagogique de Zurich

Manfred Pfiffner
Claudio Caduff

I Rapport mandaté par (co-direction)

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI (Monika Zaugg-Jsler, Odile Fahmy)
Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (Daniel Preckel)

I Groupe d'accompagnement

Georg Berger, Berufsbildungszentrum, Olten
Rosa Butti, Centro professionale sociosanitario, Lugano
Bertrand Chanez, École professionnelle artisanale et industrielle, Fribourg
René Constantin, École professionnelle commerciale et artisanale, Sion
Peter Elsasser, Holzbau Schweiz
Marco Frauchiger, Berufs- und Weiterbildungszentrum, Wil-Uzwil

Regula Gnosca, Divisione della formazione professionale, canton du Tessin
Simon Haueter, Association suisse pour l'enseignement de la culture générale (SVABU)
Hans Jörg Höhener, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, canton de Zurich
Roland Hohl, Communauté d'intérêts Formation commerciale de base (CIGFC Suisse) et
Conférence suisse des branches de formation et d'examens commerciales (CSBFC)
Maxilian Koch, Haute école pédagogique de Saint-Gall
Toni Messner, Formation professionnelle initiale, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et
à l'innovation (SEFRI)
Manfred Pfiffner, Haute école pédagogique de Zurich
Katharina Prelicz-Huber, Syndicat suisse des services publics (SSP)
Antonio Punzi, Centro professionale tecnico del tessile CPT, Lugano
Urs Sieber, OdASanté
André Zbinden, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)

I Pour citer la publication

Feller et al. (2020) : Rapport « Culture générale 2030 dans la formation professionnelle initiale »,
Lucerne.

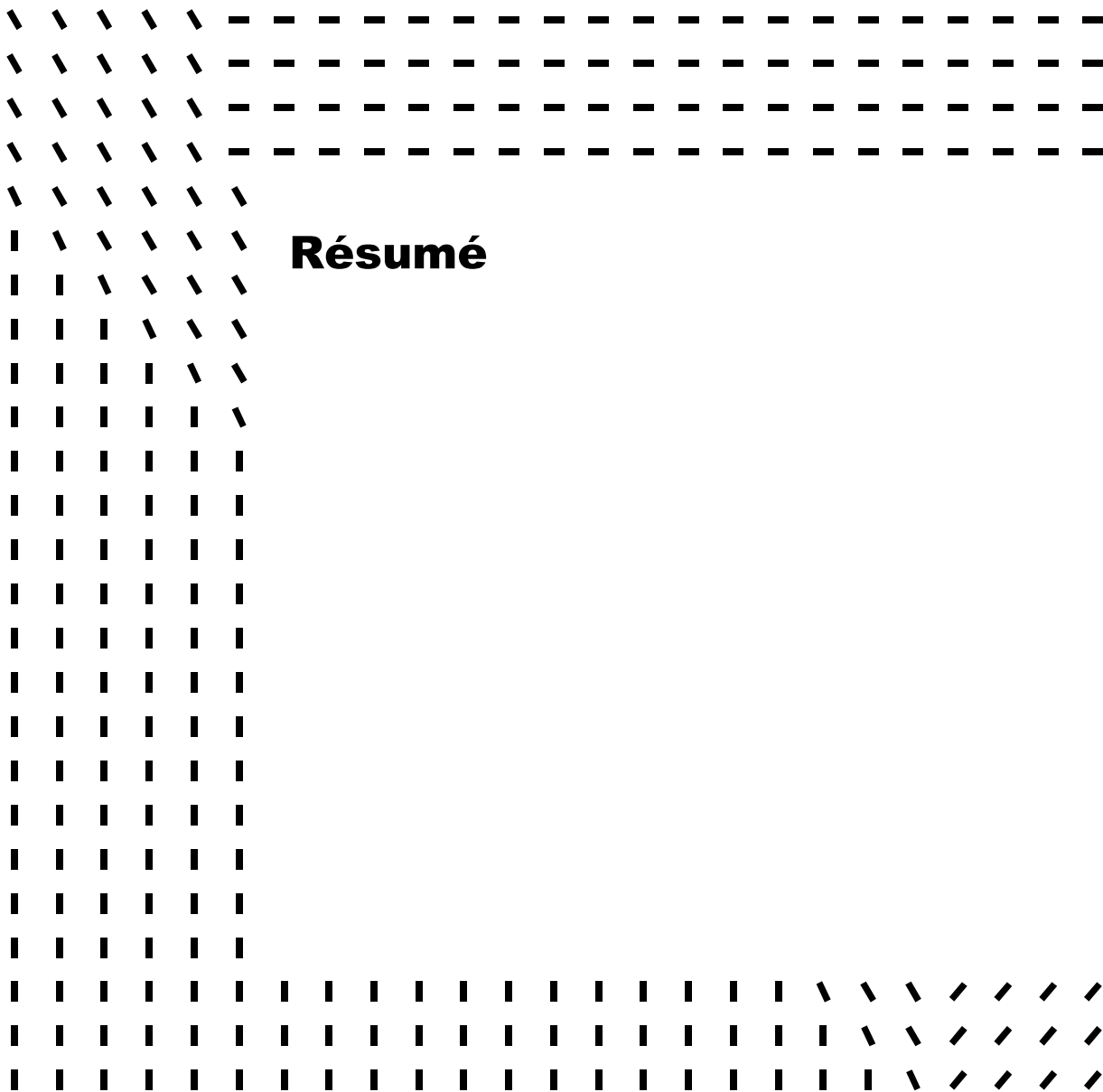
I Période

décembre 2019 à mars 2021

I Référence projet

Numéro de projet : 19-96

Résumé	5
1. Contexte et démarche	15
1.1 But	17
1.2 Objet et questions soulevées	17
1.3 Approche méthodologique	18
1.4 Structure du rapport	19
1.5 Remerciements	19
2. Avenir de la culture générale	20
2.1 Matrice morphologique et descripteurs	21
2.2 Descripteur 1 : pilotage au niveau de la Confédération	22
2.3 Descripteur 2 : qualité (CMCG et PEC)	22
2.4 Descripteur 3 : pilotage et surveillance par les cantons	23
2.5 Descripteur 4: orientation et structure du PEC CG	23
2.6 Descripteur 5 : structuration de l'EnCG	24
2.7 Descripteur 6 : axes de l'EnCG	24
2.8 Descripteur 7 : langue étrangère	24
2.9 Descripteur 8 : domaine de qualification CG	25
2.10 Résultats des ateliers	25
3. Conclusions	35
3.1 Pilotage au niveau fédéral	36
3.2 Pilotage au niveau des cantons	40
3.3 Renforcement et soutien au corps enseignant	41
Annexe	44
A 1 Résultats: Ist-Zustand	45
A 2 Résultats: Soll-Zustand	76
A 3 Fragestellungen zum Ist-Zustand	105
A 4 Fragestellungen zum Soll-Zustand	105
A 5 Glossar	107
A 6 Interviewte Stakeholder	109
A 7 Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen	110
A 8 Workshop-Teilnehmer/-innen	110
A 9 Verzeichnis der im Review zitierten Literatur	113
A 10 Verzeichnis der für das Review gesichteten Literatur	120



I Contexte et démarche

Le projet « Culture générale 2030 » a pour dessein d'examiner si l'enseignement de la culture générale (EnCG) dispensé dans le cadre de la formation professionnelle initiale satisfait aux exigences de demain et, si nécessaire, de procéder à des adaptations de ce domaine d'enseignement pour qu'il réponde aux besoins futurs. Il s'inscrit dans l'initiative « Formation professionnelle 2030 », dont le but est d'anticiper les changements du marché du travail et de la société et, ainsi, de préparer la formation professionnelle aux défis à venir. Dans ce contexte, le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) met en place, avec les organisations du monde du travail (Ortra) et les cantons, des mesures en accord avec les axes définis comme prioritaires. C'est donc à lui qu'incombe, avec les partenaires de la formation professionnelle, la mise en œuvre du projet « Culture générale 2030 ». Le présent rapport qu'il a mandaté dresse un état des lieux de l'enseignement de la culture générale et examine la manière dont celui-ci pourrait se concevoir à l'avenir. Les travaux menés se sont traduits par une recherche et une analyse documentaires exhaustives – menées à bien avec le soutien de trois institutions partenaires (Haute école pédagogique de Saint-Gall [PHSG], Haute école pédagogique de Zurich [PHZH] et Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle [IFFP]) –, des discussions avec les acteurs concernés et un atelier réunissant un grand nombre de ceux-ci. Tout en apportant des réponses à des questions essentielles relatives à la culture générale dans la formation professionnelle, le rapport qui en découle formule des propositions de développement futur et pointe les aspects méritant une révision. Sans toutefois émettre directement de recommandations à l'intention de la Confédération, le présent rapport synthétise les résultats clés de l'analyse effectuée, en tire les conclusions centrales et en déduit de premières pistes à suivre. Sont également abordés les points de désaccord ainsi que les divergences d'opinion et/ou de résultats. Les résultats présentés sont un condensé de sources très diverses (littérature scientifique, lois, règlements, ordonnances, décisions politiques, documents administratifs, opinions de divers acteurs, etc.), et les conclusions qui en sont tirées permettent d'esquisser les approches à adopter. À noter que l'évaluation n'a pas pour objectif de lever les contradictions apparues lors de l'évaluation, mais de les mettre en évidence et de les documenter. C'est sur cette base que seront élaborées par le SEFRI, en collaboration avec les partenaires de la formation professionnelle, des recommandations à l'intention de la Confédération.

Les principales questions posées ainsi que les réponses apportées sont exposées ci-après :

Situation actuelle

I Quels aspects de l'enseignement actuel de l'EnCG, p. ex. procédure de qualification, contenu de la formation, ont-ils fait leurs preuves ?

Les acteurs s'accordent sur le fait que la mission principale de l'EnCG (favoriser l'aptitude à apprendre et à exercer un métier tout en promouvant le développement de la personnalité et l'intégration de chaque personne dans la société) est incontestable et a toute sa raison d'être.

Les entretiens menés avec les divers acteurs montrent clairement qu'un EnCG à la fois thématique et orienté vers une pédagogie active¹ est un atout. Un tel enseignement fait le lien avec le monde dans lequel évoluent les personnes en formation et permet à celles-ci de développer leur aptitude à vivre en société. Il n'en reste pas moins que des potentiels d'amélioration se font jour : il s'avère en effet que les enseignants eux-mêmes perçoivent encore trop l'EnCG comme la transmission d'un savoir technique et que cet enseignement pourrait tirer encore plus systématiquement profit de l'approche axée sur les compétences opérationnelles.

Le rapport montre que les plans d'étude école ne sont pas tous élaborés de la même manière et que leur niveau de qualité diffère beaucoup les uns des autres. Il en découle un EnCG dispensé de manière très disparate, ce qui a des côtés tant positifs que négatifs. Cette hétérogénéité est considérée comme un atout en ce sens qu'elle permet une plus grande flexibilité de l'enseignement, celui-ci pouvant en tout temps être adapté à l'actualité du moment. En revanche, l'importance de l'EnCG s'en trouve amoindrie au profit de l'enseignement des connaissances professionnelles. Entre autres conséquences, les enseignants EnCG ne disposent pas d'une formation équivalente à celle suivie par ceux des écoles de culture générale du degré secondaire II, et la culture générale compte pour relativement peu (20 % au moins) dans la note finale de la procédure de qualification.

L'état des lieux conclut par ailleurs que le domaine de formation « Langue et communication » est négligé au profit du domaine de formation « Société ». Pourtant, dans le plan d'études cadre (PEC), le rapport entre les deux est de 1:1, ce qui signifie que les objectifs de formation de l'un et de l'autre doivent être traités sur un pied d'égalité. De l'avis des personnes interviewées cependant, le PEC actuel tient moins compte du domaine « Langue et communication » que du domaine « Société ». Or, les personnes en formation accusent pour certaines d'importantes lacunes dans la langue nationale. Ce constat, qui s'applique à toutes les régions linguistiques, rend d'autant plus important le domaine « Langue et communication » de l'EnCG.

À noter enfin de grandes disparités dans la procédure de qualification même si, dans l'ensemble, les conditions minimales relatives à la culture générale spécifiées dans l'ordonnance du SEFRI du 27 avril 2006 concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale (RS 412.101.241, ci-après ordonnance CG) sont satisfaites et la part de la note finale de l'EnCG dans la note globale de la procédure de qualification est partout similaire (elle compte pour au moins 20 % de la note globale). Par ailleurs, la procédure de qualification a parfois trop peu recours à l'orientation vers les compétences opérationnelles. Certaines suggestions ont été avancées pour améliorer ce point.

I Que penser de l'assurance qualité, du pilotage et de la surveillance ?

L'assurance qualité, le pilotage et la surveillance sont réglés de manière exhaustive au niveau de la Confédération et des cantons par la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr ; 412.20) et l'ordonnance CG y afférente. Le pilotage au niveau *fédéral* est jugé insuffisant, ce qui s'explique par un EnCG considéré insatisfaisant car dispensé de façon très disparate d'un canton à l'autre. Certes, les conditions minimales de l'ordonnance CG et le PEC répondent aux besoins en termes de mobilité intercantonale accrue des personnes en formation et de comparabilité nationale des diplômes, mais le manque d'uniformité des modalités d'enseignement nuit à la réussite des objectifs fixés en la matière. Au vu des enjeux de société à venir (notamment les réformes), un renforcement du pilotage de la part de la Confédération est jugé pertinent. Pour ce qui est

¹ Voir définition de travail des termes et concepts centraux pour l'EnCG à l'annexe A 5.

des conditions minimales et du PEC en particulier, l'avis est qu'elles se concentrent trop sur la formation sur trois ans au détriment de celle sur deux et quatre ans et que les adultes sont insuffisamment pris en compte. Enfin, il est regrettable que ne soient pas régulièrement examinés les conditions minimales et le PEC, et il apparaît que ce dernier requiert des mesures de soutien pour être appliqué. Ajoutons également que certains aspects requièrent des règles plus claires et la définition de normes minimales. Enfin, l'organisation de groupements régionaux de mise en œuvre du PEC – qui pourraient jouer un rôle dans le cadre de l'assurance qualité – rencontre un écho favorable.

À l'échelle des cantons, les différences en termes d'assurance qualité, de pilotage et de surveillance se manifestent à plusieurs niveaux. C'est ainsi que tandis que certains cantons font vérifier la conformité de leur plan d'étude école par rapport au PEC, d'autres élaborent un plan d'étude cantonal valable pour toutes les écoles. Quant à l'évaluation scolaire externe en tant qu'instrument d'assurance de la qualité, elle n'est pas considérée par tous comme une obligation. Ces disparités peuvent constituer une force en ce sens qu'elles permettent de répondre aux spécificités de tel ou tel canton (ne disposant p. ex. que d'une seule école professionnelle), mais aussi une faiblesse, car les différences en termes d'EnCG laissent à penser que les diplômes délivrés n'ont pas la même valeur. La place de la CG dans la formation initiale s'en trouve par ailleurs amoindrie. Dans ces conditions, l'EnCG doit être davantage accompagnée dans les cantons, ce qui implique une plus grande coordination entre ceux-ci, mais aussi entre les écoles professionnelles, qui doivent mieux collaborer les unes avec les autres.

I Comment renforcer le caractère contraignant de l'EnCG ?

Le caractère plus contraignant de l'EnCG passe premièrement par un enseignement davantage orienté vers les compétences opérationnelles ainsi que par un PEC différencié en fonction des différents niveaux de formation (formations initiales de 2, 3 ou 4 ans, formations pour adultes). Est par exemple concernée la procédure de qualification, qu'il serait souhaitable d'associer à des exigences plus strictes, tous cantons confondus. Les multiples thématiques pourraient pour leur part être restreintes par la mise en place de domaines à option. Deuxièmement, des efforts doivent être déployés en termes de pilotage par les cantons, qui doivent veiller à ce que le contenu et le concept pédagogique de l'EnCG soient mis en œuvre de manière plus uniforme. Troisièmement, il convient de mieux encadrer les enseignants, que ce soit par une meilleure perception de leur identité professionnelle, la mise au point d'un outil didactique disciplinaire propre à l'EnCG ou le recours à des instruments spécifiques. Quatrièmement, un échange (plus ou moins) institutionnalisé s'avérerait bénéfique, tant au niveau des cantons que de celui des écoles, ces dernières pouvant par exemple faire appel à des responsables de l'EnCG ou à des entités mixtes regroupant les directions d'école et d'autres acteurs concernés, notamment des représentants de l'EnCG.

Situation souhaitée

I Quels sont les effets des mégatendances sur la culture générale de demain ?

La littérature spécialisée met en évidence un certain nombre de tendances majeures (mégatendances) dont l'impact sera décisif sur le monde du travail et par là même sur la formation professionnelle (mondialisation, connectivité et robotique, culture du savoir, mobilité et flexibilité, individualisation, sécurité). Il apparaît clairement qu'une vaste culture générale est nécessaire ; celle-ci ne doit pas se focaliser sur quelques mégatendances, mais, en favorisant le développement de compétences, donner aux personnes en formation les moyens d'appréhender nombre d'entre elles. Il est ici moins question de connaissances techniques que de compétences opérationnelles spécifiques – sens de la collaboration et de la communication, aptitude numérique, attitude orientée solution, esprit critique et créativité (cf. modèle de formation 4K de la Haute école

pédagogique de Zurich), etc. D'après la littérature spécialisée, la transmission de ces compétences passe par un encouragement spécifique à certains domaines, tandis que d'après les entretiens menés, elle suppose le recours à tout un éventail de méthodes – enseignement à la fois numérique et traditionnel, démarche privilégiant les petits groupes (dans certains cas pluridisciplinaires), insistant davantage sur le travail autonome et plus fortement orientée projet. L'acquisition de compétences transversales en lien avec des compétences spécifiques au contexte s'avère ici pertinente, de même que la transposition à d'autres contextes, point très important qu'il convient de mettre explicitement en avant.

I Comment atteindre à l'avenir les objectifs liés à l'EnCG énoncés dans l'ordonnance CG ?

Il est essentiel de définir plus précisément les compétences dont doivent disposer les personnes en formation à l'issue de leur formation initiale. De plus, la démarche d'apprentissage mérite d'être améliorée, l'objectif étant de mettre davantage l'accent sur le processus d'acquisition des compétences que sur les produits didactiques.

À l'avenir, la CG doit davantage insister sur le domaine « Langue et communication » de manière à le remettre sur un pied d'égalité avec le domaine « Société ». Jusqu'à présent en effet, l'enseignement est axé sur les thèmes de société (aspects) au détriment de la langue et de la communication, d'abord par ce que le PEC est insuffisamment consacré à ce domaine d'enseignement, et ensuite parce que les enseignants se perçoivent peu comme des enseignants de langue. Un enseignement systématiquement orienté vers les compétences opérationnelles permettrait de pallier ce déséquilibre. Enfin, il importe de transmettre aux personnes en formation des compétences transversales leur donnant des clés pour bien appréhender les mégatendances.

La maîtrise d'une langue étrangère ouvre les portes des formations subséquentes et constitue un atout important pour les personnes en formation. Elle n'est cependant pas forcément nécessaire à tous les domaines professionnels. Il importe donc de trouver des solutions spécifiques aux différents corps de métiers qui envisagent la langue étrangère de manière globale, ce qui signifie repenser l'éventail de cours de langue en y intégrant des périodes d'enseignement pour allophones de la langue nationale locale. Quant à l'enseignement bilingue, il devrait demeurer facultatif pour les formations initiales, même s'il doit être encouragé. Dans tous les cas, l'enseignement d'une langue étrangère ne doit pas pénaliser celui de la langue nationale locale.

Le rapport montre que culture générale et connaissances professionnelles devraient entretenir des liens plus étroits, mieux se coordonner et davantage se recouper. Une telle démarche serait saluée par un certain nombre de parties prenantes et contribuerait à la réalisation des objectifs de la formation professionnelle initiale. Les différents acteurs souhaiteraient par ailleurs que s'instaure entre eux un climat d'échange et de coopération, qui selon eux serait propice à l'avenir. Un éventuel remaniement du PEC CG doit permettre un enseignement conjuguant culture générale et connaissances professionnelles et proposer des solutions pour y parvenir.

I Comment appréhender l'EnCG dans sa verticalité (interfaces avec le Lehrplan 21, formations subséquentes) et son horizontalité (interfaces avec la maturité gymnasiale et professionnelle) ? Quels sont les contenus pertinents ?

Le rapport montre que le point important est avant tout non pas le contenu, mais l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles. Dans l'idéal, l'enseignement orienté vers les compétences doit être appliqué à tous les niveaux de la culture générale et, dans le même temps, être en accord avec le plan d'étude tout en permettant l'accès aux formations subséquentes. À l'école obligatoire, l'expérience acquise en la matière est

jugée positive en vue de la formation professionnelle. Cette approche permet aux entreprises de mieux évaluer les dossiers de candidature, et les enseignants EnCG sont mieux informés des compétences des personnes en formation.

Dans la formation professionnelle initiale, le nombre d'heures consacré à la culture générale n'est pas du tout le même que celui dispensé dans le cadre de la maturité professionnelle ou du gymnase. Il ressort clairement de la littérature spécialisée qu'un renforcement de l'EnCG ne suffirait pas à pallier le déséquilibre entre les différents cursus de formation. Il n'en reste pas moins que la culture générale est considérée comme essentielle à la formation professionnelle initiale, car elle ouvre des perspectives en termes d'examens professionnels et d'examens professionnels supérieurs, qui vont de pair avec des exigences plus élevées mais ne requièrent pas en soi de maturité professionnelle.

En ce qui concerne les formations subséquentes, la tendance générale est à l'augmentation du niveau de qualification, ce qui implique un apprentissage et un perfectionnement tout au long de la vie et, partant, une vaste culture générale. Dans ces conditions, il importe que la formation professionnelle initiale accorde toute l'attention nécessaire à l'acquisition de solides compétences de base (au sens large, ce qui inclut la langue nationale locale pour allophones).

I Comment intégrer à l'avenir (en termes de volume, d'orientation pédagogique, de modalités d'organisation) dans la formation professionnelle initiale ?

L'étude montre clairement que toutes les personnes interrogées estiment qu'à l'avenir également, l'enseignement thématique doit perdurer et être complété par un enseignement encore davantage orienté vers une pédagogie active. Ce sont là les principes pédagogiques idéaux qui doivent guider la culture générale de demain. Il importe cependant d'en définir les contours, ce qui représente un défi. Il est important de veiller à avoir recours à une orientation vers les compétences opérationnelles non seulement dans le cadre du plan d'étude, mais aussi dans celui des procédures de qualification du domaine de la culture générale.

Le recours à des *méthodes diversifiées* est jugé pertinent pour l'avenir. Il s'agit ici de conjuguer enseignement numérique et non numérique. Les possibilités qu'offrent le virtuel sont ici perçues comme complémentaires aux cours en présentiel. Par ailleurs, l'accent doit être mis sur des activités (dans certains cas pluridisciplinaires) en petits groupes insistant davantage sur le travail autonome et orientées projet. Mandaté par le SEFRI, le rapport de 2018 intitulé « Flexibilisation de la formation professionnelle dans le contexte de la numérisation » indique que l'avenir est au développement d'un écosystème d'apprentissage numérique ouvert dans un espace de données numérique juridiquement protégé, le but étant de créer un environnement intelligent et personnalisé pour la personne en formation. Une étape intermédiaire dans cette direction pourrait consister à rechercher des structures de réseau flexibles et des scénarios d'apprentissage mixte (blended learning) dans le cadre d'une coopération coordonnée entre lieux d'apprentissage.

Il ressort par ailleurs du rapport que la culture générale doit continuer à être dispensée en tant que *domaine d'enseignement distinct*. Il n'en reste pas moins que pour favoriser l'acquisition de compétences transversales, il importe de veiller à la coopération et à la coordination avec l'enseignement des compétences professionnelles, par exemple par le recours aux mêmes instruments d'apprentissage et d'encouragement. Cette coopération et cette coordination doivent d'ailleurs être explicitement exigées dans le PEC CG.

Les *domaines de formation et les objectifs* existants de la CG ne sont par ailleurs pas remis en question. Il s'agit cependant de les simplifier, de les concrétiser et de mieux les axer sur une démarche opérationnelle. L'enjeu est aussi de ne plus négliger le domaine « Langue et communication » et de lui donner plus de poids pour revenir à l'équilibre requis avec le domaine « Société ». En effet, le domaine « Langue et communication » est central pour la culture générale. Dans ce contexte, il est fondamental d'accorder une attention particulière à la langue nationale de la région concernée. De plus, le rapport entre les aspects de la culture générale (tels que décrits dans le PEC CG) et l'encouragement des compétences de base est peu clair et mérite d'être explicité.

Le caractère obligatoire de la *langue étrangère* sur tout le territoire n'est pas jugé nécessaire ni systématiquement possible, notamment en raison de l'augmentation – considérée inopportune – du nombre de cours de culture générale qui en résulterait pour tous les acteurs. Les partenaires interrogés insistent sur le fait que les 120 périodes d'enseignement par année que compte la culture générale constituent un minimum et ne laissent pas la place à d'autres contenus. Diverses solutions doivent être mises en œuvre (enseignement bilingue, maturité professionnelle multilingue, cours de langue et échanges linguistiques). Selon l'estimation de certains acteurs, un concept semble ici prometteur, celui du Content and Language Integrated Learning (CLIL), soit l'enseignement intégré de contenus et de langue, qui constitue une base didactique cohérente à l'enseignement bilingue.

La *procédure de qualification du domaine EnCG* est jugée obsolète et son importance pour l'application du PEC doit être prise en compte. Les modalités d'examen devraient être adaptées et diversifiées, là aussi dans une optique d'enseignement orientée vers les compétences. La cohérence de l'ensemble du système doit être ici au centre des préoccupations, de l'enseignement aux examens en passant par la procédure de qualification. C'est ainsi que des changements apportés aux examens finaux impliquent aussi des changements au niveau des examens ayant lieu en cours de formation (notamment en termes d'orientation sur les compétences, mais aussi d'attribution de notes). Ajoutons cependant que la comparabilité des diplômes doit continuer à être assurée même en cas de diversification des modalités d'examen.

Synthèse

I En quoi l'EnCG répond-il déjà à la situation souhaitée ?

En termes *d'orientation et de conception*, le PEC CG contient d'ores et déjà le principe général de l'enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active. L'enjeu consiste uniquement à assurer une meilleure visibilité à l'axe « orientation vers les compétences opérationnelles » et de mieux encadrer sa mise en pratique dans les écoles et auprès du personnel enseignant. En termes de *structure*, les bases de l'EnCG sont pour l'essentiel déjà posées. Ainsi, celui-ci est aujourd'hui enseigné en tant que domaine distinct, approche qui est également recommandée à l'avenir. Dans le même temps, la démarche engagée, à savoir l'harmonisation des plans d'étude des branches professionnelles avec intégration (partielle) du PEC CG est considérée comme une voie possible en cas d'importants recoupements entre compétences liées aux compétences professionnelles et compétences liées à la CG. La mise en œuvre de l'art. 19, al. 2 de l'ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (OFPr) doit être réglée de manière plus contraignante à un niveau supérieur. Pour ce qui est du PEC CG, une coordination et une coopération plus étroites entre l'EnCG et l'enseignement des connaissances professionnelles sont préconisées. Des efforts doivent être déployés dans ce contexte pour favoriser l'échange et mettre en avant des exemples de collaboration réussie. En ce qui concerne l'aspect *langue étrangère*, le rapport montre qu'une solution spécifique aux différents domaines professionnels existe déjà et que les modalités

actuelles de l'EnCG répondent donc à la situation souhaitée. Une analyse des groupes cibles est ici nécessaire pour déterminer les domaines professionnels pour lesquels la langue étrangère est pertinente ainsi que la manière dont celle-ci doit être enseignée. Certes, la maîtrise d'une langue étrangère constitue un atout, mais elle ne doit pas pénaliser l'enseignement de la langue nationale locale. Quant à l'enseignement bilingue, il doit être encouragé.

I Quelles sont encore les questions à clarifier et les lacunes à combler (p. ex. absence de fondement scientifique, décision purement normative) en amont d'une révision ?

L'état des lieux montre que la littérature spécialisée ne fournit que des réponses très partielles aux questions d'ordre cantonal. Il en va de même pour les questions relatives aux écoles, à l'enseignement et aux personnes en formation. Les bases théoriques sont très lacunaires et tant les études actuelles et que les résultats empiriques font défaut. Quant aux réponses aux questions portant sur la didactique, elles s'inscrivent presque exclusivement dans une perspective globale. Ajoutons enfin que dans toutes les régions linguistiques, les données théoriques et empiriques relatives à l'EnCG sont pratiquement inexistantes, en particulier en ce qui concerne la didactique spécifique à ce domaine. Des besoins se font donc jour en termes de recherche sur l'EnCG et plus précisément sur la didactique de l'EnCG. Les points à traiter sont nombreux – procédure de qualification dans la formation professionnelle, différences de compétences et d'enseignement selon la formation initiale, atouts d'un EnCG spécifique à chaque domaine professionnel, compétences requises, effets des instruments d'apprentissage et d'encouragement spécifiques, qualité de l'EnCG, etc.

Les objectifs visés par la culture générale doivent être définis à différents niveaux, et surtout sur le plan normatif. Or, la littérature spécialisée est très peu exploitable, car le débat théorique fait défaut. Trois pistes d'approfondissement sont en particulier proposées : 1. possibilités supplémentaires de pilotage de l'EnCG au niveau cantonal, 2. contenu (domaines d'apprentissage et objectifs de formation) de la CG de demain, et 3. conditions-cadres permettant l'éventuelle intégration d'une deuxième langue nationale / langue étrangère dans la CG et modalités idéales de son enseignement.

La mise en pratique de l'EnCG de demain étant avant tout axée sur une approche moins complexe et plus contraignante, il n'est probablement pas nécessaire de clarifier ces points plus en détail avant la révision.

I Quelles sont les conclusions à tirer en termes de pilotage de l'EnCG de la part de la Confédération ?

À l'avenir, les conditions minimales et le PEC doivent régler de manière plus contraignante certains domaines du pilotage, de l'assurance qualité et de la surveillance. Il convient en particulier de garantir la compatibilité entre différents groupes cibles (notamment en termes de durée des formations initiales). Les différences à prendre ici en compte concernent non seulement le niveau de formation, mais aussi les compétences. De plus, le PEC doit mettre l'accent sur la description des compétences requises et moins insister sur les aspects à aborder et les points de vue sous lesquels les enseigner, ces deux derniers éléments constituant le moyen et non l'objectif. Les compétences décrites doivent être en accord avec celles de l'école obligatoire et préparer celles du degré tertiaire. Dans ce contexte, le PEC CG pourrait reposer sur des bases plus solides (en faisant plus explicitement référence à la théorie et en s'appuyant sur des concepts approfondis de politique de formation), ce qui permettrait de mieux appréhender et de mieux motiver les principes directeurs du concept didactique et pédagogique ainsi que la conception des cursus. Par ailleurs, les différents acteurs attendent de la Confédération qu'elle fixe des règles plus claires et des standards minimaux (p. ex. en ce qui concerne la procédure de

qualification). Ajoutons également que les tendances globales et leurs modalités de prise en compte doivent être explicitées. Enfin, la surveillance des conditions minimales spécifiées dans l'ordonnance CG et du PEC doivent être revues. Dans ce contexte, il est jugé pertinent de procéder à un examen régulier du PEC CG, comme c'est le cas pour les ordonnances sur la formation.

La mise en place d'une instance nationale dotée des compétences nécessaires est considérée comme la solution idéale en termes d'assurance qualité, même si la mission de cette « commission suisse pour le développement et la qualité de la culture générale dans la formation professionnelle initiale » reste à préciser.

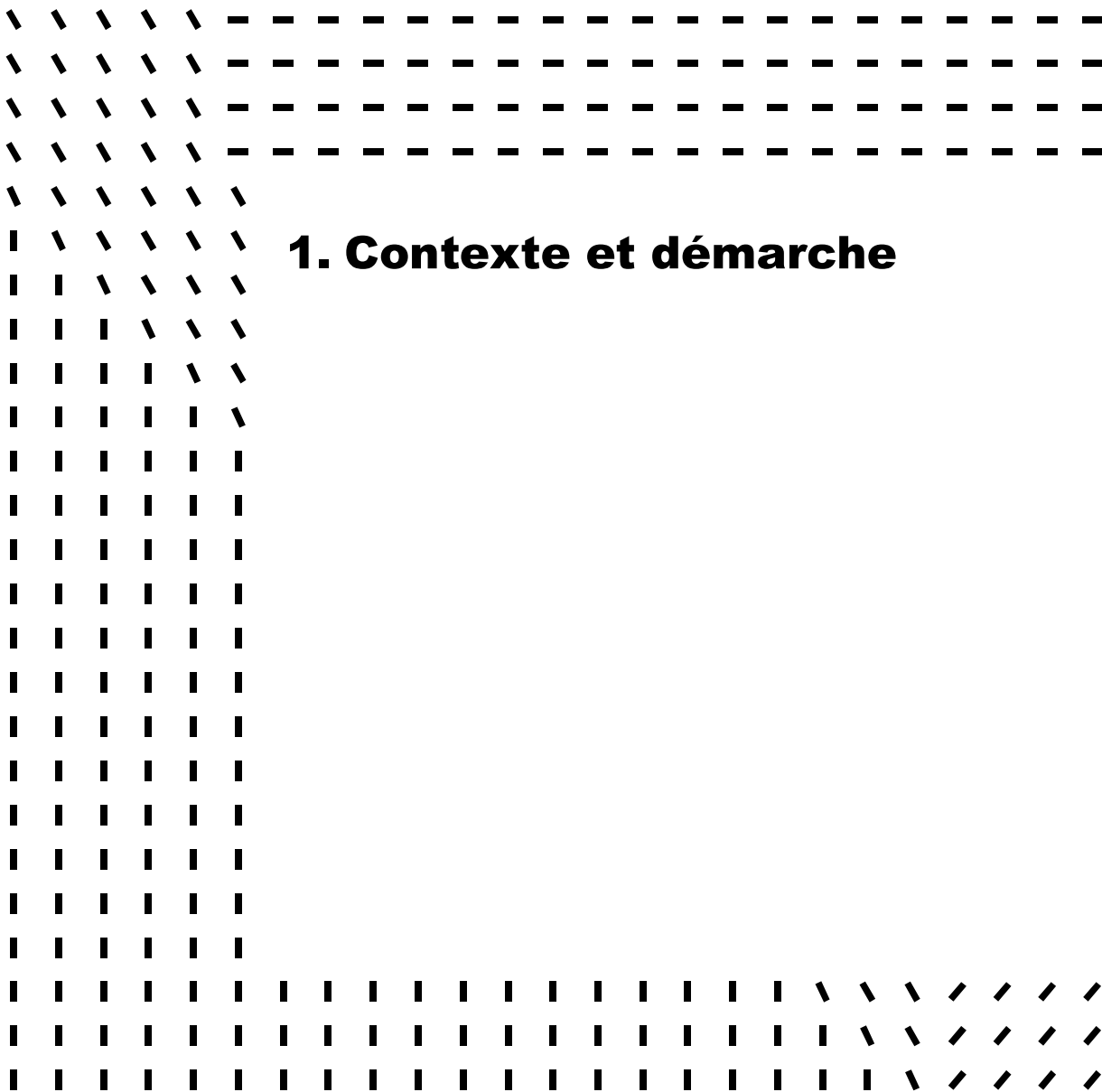
Les représentants des Ortra des employeurs du groupe d'accompagnement demandent à ce que la mise en œuvre de l'art. 19, al. 2, OFPr soit réglée de manière contraignante à un niveau supérieur, et ce dans le cadre de l'assurance qualité de la Confédération. Il convient ici de se référer à l'expérience des employés de commerce et à ce qui a cours dans le commerce de détail, secteur où la CG est intégrée au domaine des connaissances professionnelles. Le plan d'étude fédéral spécifique à une profession (qui constitue un instrument en aval des différents plans de formation) permet d'harmoniser l'enseignement de la culture générale et des compétences professionnelles et est l'assurance que les objectifs de l'EnCG sont atteints.

I Quelles sont les conséquences pour les cantons et les éventuels autres acteurs concernés ?

Les difficultés liées aux disparités en matière de pilotage et de surveillance sont reconnues par tous les acteurs. Ceux-ci appellent de leurs vœux un pilotage plus contraignant à l'échelle *cantonale*, l'objectif étant de mieux harmoniser la mise en œuvre et les diplômes. Il en résulte que les acteurs concernés doivent assumer davantage de responsabilités tout au long du processus. Dans l'optique d'une révision, il serait souhaitable d'envisager un système d'assurance qualité sur le plan cantonal et, dans ce contexte, de développer des instruments et des guides assurant une mise en pratique plus cohérente du PEC au niveau des écoles professionnelles (p. ex. en ce qui concerne l'approche orientée vers les compétences opérationnelles). Par ailleurs, il convient d'inviter à l'échange intercantonal ainsi qu'à la coordination et à la coopération entre les écoles professionnelles, deux mesures qui contribuent de manière décisive à la qualité de la mise en œuvre du PEC. À noter enfin qu'une approche systématiquement orientée vers les compétences passe impérativement par un renforcement de la collaboration entre les acteurs des connaissances professionnelles et ceux de la culture générale. Il appartient aux cantons d'ouvrir la voie d'une telle coopération au niveau des écoles professionnelles et d'en assurer le développement.

Les *organismes de formation* ont eux aussi un rôle à jouer dans le cadre de la mise en œuvre de l'EnCG, et il est attendu d'eux un soutien auprès des enseignants. Notons au passage que la perception du métier d'enseignant de culture générale constitue un levier essentiel pour assurer la qualité et l'essor de la culture générale de demain. Dans le même temps, les exigences auxquelles doivent répondre les enseignants de culture générale sont insuffisamment définies. Pour donner à ceux-ci les moyens d'étayer de manière professionnelle les compétences des personnes en formation, il convient d'accorder davantage d'importance aux qualifications nécessaires à l'enseignement et à l'approche didactique qu'il demande, en particulier en termes de didactique des langues. Cette remarque vaut non seulement pour la formation, mais aussi pour la formation continue, qui est de la responsabilité des écoles professionnelles et des cantons et dont le contenu est sous-tendu par les institutions de formation. En matière de formation et de formation continue, il importe de vérifier dans le PEC des responsables de la formation les exigences

auxquelles les enseignants doivent satisfaire. Ceux-ci doivent par ailleurs être amenés à développer leur aptitude à pratiquer un enseignement orienté vers les compétences opérationnelles. Enfin, il convient de vérifier si une formation de niveau master renforcerait les qualifications nécessaires à l'enseignement et constituerait une valeur ajoutée à une formation équivalente à celle d'une partie des collègues d'autres formations à la CG pour le degré secondaire II.



1. Contexte et démarche

L'ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale² ainsi que le plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale (ordonnance CG)³ datent de 2006. L'ordonnance CG précise les objectifs de l'enseignement en culture générale : celui-ci doit transmettre des compétences fondamentales permettant aux personnes en formation de s'orienter sur les plans personnel et social et de relever des défis tant privés que professionnels. Il vise notamment les objectifs suivants:

- le développement de la personnalité ;
- l'intégration de l'individu dans la société ;
- l'encouragement des aptitudes à l'apprentissage et à l'exercice d'une profession ;
- la promotion de connaissances et d'aptitudes économiques, écologiques, sociales et culturelles qui rendent les personnes en formation capables de contribuer au développement durable ;
- la concrétisation de l'égalité des chances pour les personnes en formation des deux sexes dont le parcours scolaire et le vécu culturel sont différents.

Ces objectifs sont encore valables aujourd'hui. Il s'agit cependant d'analyser les besoins futurs de l'enseignement de la culture générale (EnCG) en tenant compte des différentes tendances mondiales (comme par ex. la numérisation, les changements démographiques, l'internationalisation et la flexibilisation des relations professionnelles ainsi que la mobilité croissante) afin de proposer les adaptations nécessaires. Dans cette optique a été lancé le projet « Culture générale 2030 », projet qui s'inscrit dans l'initiative « Formation professionnelle 2030 », dont le but est d'anticiper les changements du marché du travail et de la société et, ainsi, de préparer la formation professionnelle aux défis à venir. Dans ce contexte, le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) met en place, avec les organisations du monde du travail (Ortra) et les cantons, des mesures en accord avec les axes définis comme prioritaires. C'est donc à lui qu'incombe, avec les partenaires de la formation professionnelle, la mise en œuvre du projet. Le présent rapport qu'il a mandaté dresse un état des lieux de l'enseignement de la culture générale et examine la manière dont celui-ci pourrait se concevoir à l'avenir. À noter que le projet « Culture générale 2030 » s'articule en quatre phases et que le rapport constitue l'une des étapes de la phase II Analyse et recommandations.

² Ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale, ordonnance CG, RS 412.101.241. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2006/510/fr>. Consultée le 23.12.2019.

³ Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale (PEC CG), Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), avril 2006. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/formation-professionnelle-initiale/culture-generale.html>. Consulté le 23.12.2019.

Le mandat résulte d'une étroite collaboration entre Interface, le SEFRI et trois institutions partenaires (Haute école pédagogique de Saint-Gall [PHSG], Haute école pédagogique de Zurich [PHZH] et l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle [IFFP]). Responsables de la recherche et de l'analyse documentaires, ces institutions étaient par ailleurs représentées dans le groupe d'accompagnement et se tenaient à disposition pour des entretiens.

Sont exposés ci-après le but du mandat (point 1.1), son objet et les questions qu'il entendait soulever (point 1.2) ainsi que l'approche méthodologique adoptée (point 1.3).

1.1 But

Les objectifs poursuivis étaient de quatre ordres :

1. premièrement, apporter des réponses à des questions essentielles relatives à la culture générale dans la formation professionnelle ;
2. deuxièmement, exposer la situation telle qu'elle était souhaitée ;
3. troisièmement – et ce point découle de l'objectif 2 –, formuler des propositions de développement futur ;
4. quatrièmement, préciser si et dans quelle mesure l'offre existante en matière d'EnCG doit être adaptée pour, ensuite, déterminer la nécessité éventuelle d'une révision des prescriptions et formuler des recommandations en ce sens à l'intention de la Confédération.

Le rapport constitue une base à des scénarios d'avenir plus concrets et met en évidence les thèmes à étudier de manière plus approfondie dans le cadre de la phase II du projet « Culture générale 2030 ».

1.2 Objet et questions soulevées

L'analyse avait d'une part pour objet de dresser un état des lieux de l'EnCG (situation actuelle), et d'autre part de définir ce qu'elle devrait être (situation souhaitée). Pour ce faire, un certain nombre de questions ont été examinées afin de proposer des axes de réflexion pour l'avenir. Sans toutefois émettre directement de recommandations à l'intention de la Confédération, le présent rapport synthétise les résultats clés de l'analyse effectuée, en tire les conclusions centrales et en déduit de premières pistes à suivre. C'est sur cette base que seront élaborées par le SEFRI, en collaboration avec les partenaires de la formation professionnelle, des recommandations à l'intention de la Confédération. L'analyse a pour cadre la base légale réglant l'enseignement de la culture générale dans toutes les formations professionnelles initiales, à savoir l'ordonnance CG.

Les questions soulevées, qui découlent des documents d'appel d'offres et des discussions menées avec le groupe d'accompagnement et les institutions partenaires, s'envisagent sur plusieurs plans. Elles concernent en effet :

- la Suisse dans son ensemble ;
- les cantons ;
- les écoles ;
- l'enseignement ;
- les personnes en formation.

Les grandes questions soulevées sont les suivantes :

I Situation actuelle

- Quels aspects de l'EnCG, p. ex. procédure de qualification et contenu de la formation, ont-ils fait leurs preuves ?
- Que penser de l'assurance qualité, du pilotage et de la surveillance ?
- Comment renforcer le caractère contraignant de l'EnCG ?

I Situation souhaitée

- Quels sont les effets des tendances majeures (mégatendances) sur la culture générale de demain ?
- Comment atteindre à l'avenir les objectifs liés à l'EnCG énoncés dans l'ordonnance CG ?
- Comment appréhender l'EnCG dans sa verticalité (interfaces avec le Lehrplan 21, formations subséquentes) et son horizontalité (interfaces avec la maturité gymnasiale et professionnelle) ? Quels sont les contenus pertinents ?
- Comment intégrer l'EnCG à l'avenir (en termes de volume, d'orientation pédagogique, de modalités d'organisation) dans la formation professionnelle initiale ?

I Synthèse

- En quoi l'EnCG répond-il déjà à la situation souhaitée ?
- Quelles sont encore les questions à clarifier et les lacunes à combler (p. ex. absence de fondement scientifique, décision purement normative) en amont d'une révision ?
- Quelles sont les conclusions à tirer en termes de pilotage de l'EnCG de la part de la Confédération ?
- Quelles sont les conséquences pour les cantons et les éventuels autres acteurs concernés ?

Les questions détaillées sont récapitulées aux annexes DA 2 et DA 3.

1.3 Approche méthodologique

Les méthodes adoptées – exclusivement qualitatives – sont présentées ci-après.

I Recherche et analyse de la littérature

Dans un premier temps, les institutions partenaires ont mené une recherche et une analyse documentaires exhaustives. Il s'agissait d'une part de recenser la documentation existante sur la culture générale – que celle-ci soit abordée sous l'angle de la situation actuelle ou de celui de la situation souhaitée –, et d'autre part d'en tirer des conclusions sur les tendances majeures (mégatendances) qui s'en dégagent. Les recherches bibliographiques se sont au départ fondées sur les sources mentionnées par le SEFRI. S'y sont ajoutées d'autres sources tant nationales qu'internationales (pour la plupart issues de l'espace germanophone). Sur la base de leurs travaux, les institutions partenaires ont par ailleurs identifié des thématiques méritant une étude plus approfondie. Le présent rapport propose une synthèse des résultats obtenus par les institutions partenaires suite à leurs investigations ainsi qu'un récapitulatif des points qu'elles estiment devoir être examinés plus en détail.

I Entretiens (de groupe) avec des experts issus des institutions partenaires concernées

Les résultats de la recherche et de l'analyse documentaires ont par ailleurs fait l'objet de discussions avec les experts des institutions partenaires concernées, qui ont chacune participé à un entretien de groupe structuré pour examiner les données identifiées et donner leur avis. Le nom des experts sollicités figure à l'annexe DA 5.

I Discussions avec les parties prenantes concernées

Des entretiens téléphoniques ont de plus été menés avec des représentants des associations professionnelles, de l'Association suisse pour l'enseignement de la culture générale (SVABU), de responsables d'écoles professionnelles et de représentants de la maturité spécialisée et de la maturité professionnelle. Deux autres parties prenantes majeures, à savoir le SEFRI et les cantons, ont été interrogés, sans oublier d'autres penseurs en matière d'apprentissage menant des recherches sur la formation (professionnelle) et les tendances en la matière.

Ces discussions avaient pour but d'évaluer l'EnCG, de discuter de son avenir, de formuler des possibilités concrètes d'amélioration de la situation actuelle et de définir les questions centrales à approfondir. Les entretiens ont été organisés de manière à assurer une répartition équilibrée entre les différentes régions linguistiques. La liste des acteurs interrogés figure à l'annexe DA 4.

I Atelier

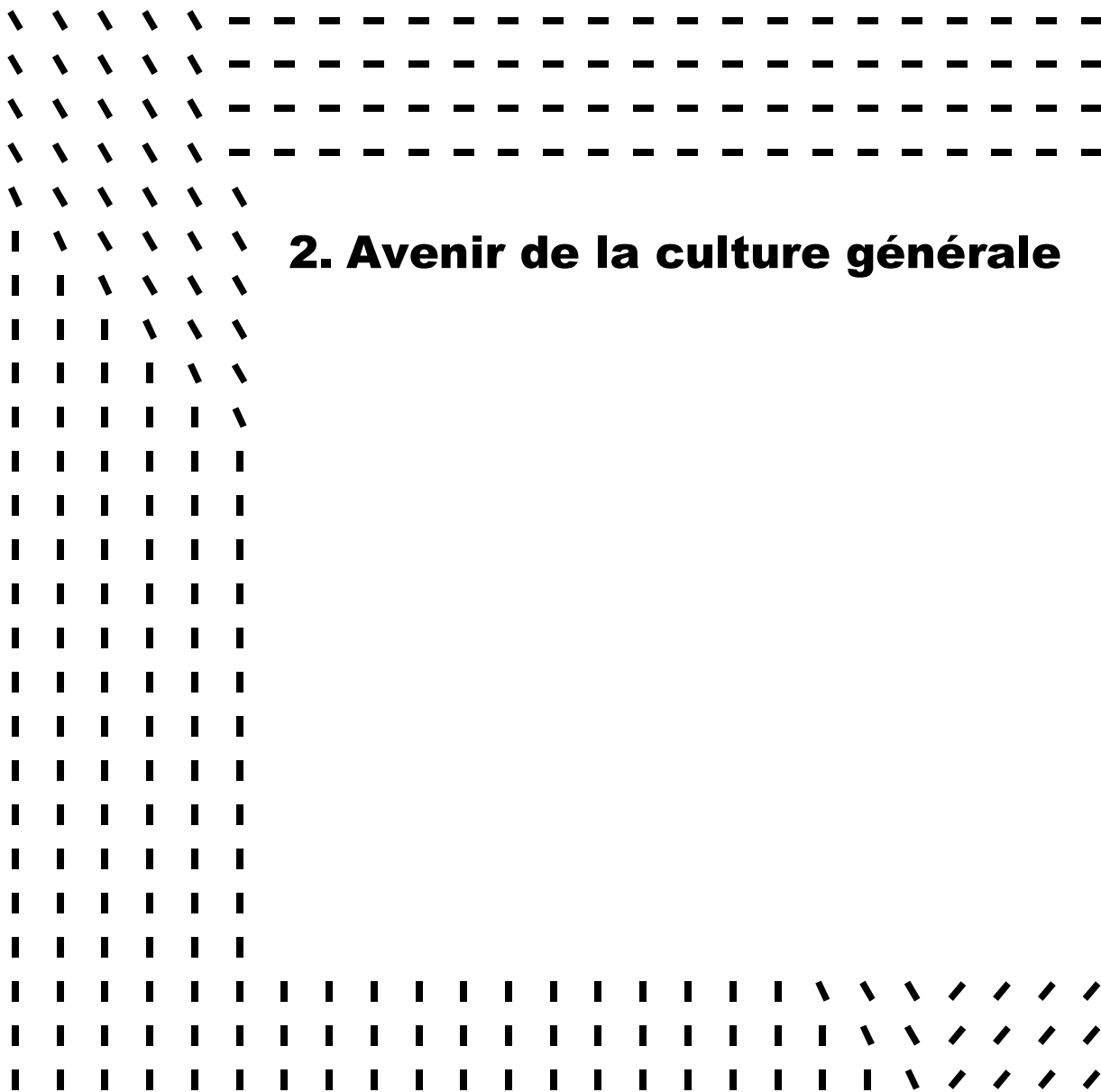
Un atelier s'est ensuite tenu pour valider les résultats des données collectées et discuter de l'avenir de la culture générale. Il regroupait des membres du groupe d'accompagnement, des acteurs en charge de la mise en œuvre et d'autres parties prenantes, soit 41 personnes en tout. Sur la base de l'analyse documentaire et des conclusions tirées des entretiens, l'EnCG de demain a été débattu et évalué. Les échanges ont fait l'objet d'un procès-verbal et sont résumés au chapitre 2 du présent rapport. La liste des participants à l'atelier figure à l'annexe DA 6.

1.4 Structure du rapport

Le rapport est structuré comme suit : le chapitre 2 présente d'une part, matrice morphologique à l'appui, les réflexions découlant des résultats de la recherche documentaire et des entretiens menés, et dresse d'autre part le bilan de l'atelier. Quant au chapitre 3, il est consacré aux conclusions et est suivi d'une annexe dans laquelle sont exposés les résultats détaillés. La partie A 1 propose une synthèse des résultats de l'état des lieux, résultats issus avant tout de l'analyse documentaire étant donné que la plupart des réponses aux questions portant sur la situation actuelle se fondent sur les recherches bibliographiques. La partie A 2 présente les résultats détaillés de l'état des lieux, ceux-ci étant récapitulés en fonction des analyses documentaires effectuées et des entretiens avec les acteurs concernés et les institutions partenaires. Quant aux parties A 3 à A 10, elles précisent les questions posées ainsi que la définition de travail de certains termes et concepts centraux pour l'EnCG, établissent la liste des personnes interrogées et celle des participants à l'atelier et proposent enfin une bibliographie.

1.5 Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout d'abord aux trois institutions partenaires qui ont mené à bien la recherche et l'analyse documentaires et établi une synthèse des données collectées. Leur travail a grandement contribué à la constitution d'une base à la fois large et équilibrée au présent rapport. Un grand merci également à toutes les personnes qui ont accepté de s'entretenir avec nous et/ou ont participé à l'atelier. Leur point de vue sur la culture générale et la manière de l'enseigner à l'avenir nous a été très précieux. Enfin, nous tenons à remercier la co-direction de projet, qui a permis à ce rapport de voir le jour.



2. Avenir de la culture générale

Ce chapitre est consacré à la culture générale de demain et à la manière dont elle pourrait être enseignée à l'avenir. Sur la base des recherches et des discussions, une matrice morphologique a été élaborée. L'analyse morphologique est une méthode qui permet de décomposer les objets d'investigation complexes en leurs composants, qui peuvent être combinés de plusieurs façons. Sur cette base, différents scénarios peuvent être définis et comparés. La matrice morphologique décrit les caractéristiques stratégiques de la culture générale et les bases de son enseignement dans la formation professionnelle initiale. Les éléments pertinents sont présentés ci-après à trois niveaux : pilotage et assurance qualité (niveau 1), aspects structurels, méthodologiques et didactiques (niveau 2) et aspects de contenu (niveau 3).

2.1 Matrice morphologique et descripteurs

L'analyse documentaire et les entretiens menés avec les acteurs concernés et les institutions partenaires ont servi de base à l'élaboration d'une matrice morphologique (voir schéma) Comme évoqué plus haut, cette matrice se compose de divers éléments désignés ci-après par le terme de descripteurs. Ces descripteurs peuvent prendre différentes formes, appelées variantes. Les différents descripteurs et variantes sont décrits ci-dessous.

D 2.1: matrice morphologique

Descripteurs	Variantes					
1. Pilotage au niveau de la Confédération	CMCG valables pour toutes les formations initiales	CMCG avec différentes exigences selon le niveau de la formation	PEC pour toutes les formations initiales	PEC différencié selon le niveau de la formation	Pilotage et assurance qualité	
2. Qualité (CMCG et PEC)	Pas d'examen		Examen par la confédération selon les besoins	Examen régulier par la Confédération		
3. Pilotage et surveillance par les cantons	Examen des PEE	PE cantonal	Évaluation externe des écoles	Échanges et coordination entre écoles		Échanges et coordination entre cantons
4. Orientation et structure du PEC CG	Orientation actuelle (thématique et pédagogie active)	Construction en spirale	Orientation thématique	Orientation compétences opérationnelles		Aspects structurels, méthodologiques et didactiques
5. Structuration de l'EnCG	CG entièrement intégrée dans les connaissances professionnelles (spécifiques à la branche)	CG partiellement intégrées dans les connaissances professionnelles avec une partie indépendante	CG indépendante des connaissances professionnelles			
6. Axes de l'EnCG	Langues et communication	Société	Autres (p.ex. compétences fondamentales : langue première, mathématiques, TI)			Aspects de contenu
	Réduction des thématiques	Spécifique au champ professionnel	Spécifique aux régions	Intégration des megatendances		
7. Langue étrangère	Pas de langue étrangère (uniquement spécifique à la profession)	Dans le cadre de l'EnCG (y compris langue nationale locale pour allophones)		ECG bilingue	Hors EnCG (cours facultatif)	
8. Domaine de qualification CG	Status quo (qui enseigne, examine)	Pas d'examen final (uniquement note d'expérience)		Pas de TPA	Nouvelles formes	

Légende : CMCG = conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale, EnCG = enseignement de la culture générale ; PEC = plan d'études cadre ; PEE = plan d'étude école ; CG = culture générale, ordonnance CG = ordonnance du SEFRI du 27 avril 2006 concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale, TPA = travail personnel d'approfondissement.

Source: graphique Interface.

2.2 Descripteur 1 : pilotage au niveau de la Confédération

Sur la base de l'article 19, OFPr, la Confédération édicte l'ordonnance concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale (CMCG) des formations initiales de 2, 3 ou 4 ans. Les exigences minimales sont spécifiées dans le plan d'étude cadre (PEC CG) ou, dans des cas particuliers, dans les ordonnances sur la formation (Orfo) des professions concernées. Une autre possibilité consiste à promouvoir une mise en œuvre plus uniforme de l'EnCG par le biais de spécifications plus strictes, également en ce qui concerne le contenu, la mise en œuvre et la procédure de qualification. La question est actuellement de savoir si les exigences minimales et le plan d'étude cadre de l'EnCG doivent continuer à être délivrés pour la formation professionnelle initiale, tous niveaux confondus, ou si des conditions minimales, respectivement des PEC, devraient être différenciés (AFP, CFC de 3 et 4 ans).

I Mise en œuvre actuelle

Les CMCG et le PEC CG s'appliquent à toute la formation professionnelle de base.

2.3 Descripteur 2 : qualité (CMCG et PEC)

L'édition d'ordonnances sur la formation professionnelle initiale (Orfo) compte parmi les tâches de la Confédération en matière de formation professionnelle initiale. Les organisations du monde du travail élaborent les plans de formation relatifs aux Orfo. Les prescriptions sur la formation (Orfo, plans de formation) de chaque formation initiale sont évaluées au moins tous les cinq ans et adaptées si nécessaire. Dans le cas de l'EnCG, ce principe de l'examen quinquennal fait défaut. Un examen ponctuel selon les besoins n'est pas prévu non plus.

I Mise en œuvre actuelle

Il n'y a actuellement aucun examen régulier ou ponctuel des CMCG ni du PEC CG. Une commission d'experts composés de membres de la commission EnCG a procédé de 2012 à 2015 à une analyse du PEC CG et de sa mise en application dans diverses écoles professionnelles.

2.4 Descripteur 3 : pilotage et surveillance par les cantons

La mise en œuvre de l'EnCG incombe aux cantons. Ceux-ci sont responsables de la qualité de l'enseignement scolaire, des examens et de leurs procédures de qualification (LFPr, Art. 24). Ils réglementent également l'élaboration des plans d'études des écoles professionnelles et en assurent la qualité (CMCG). Les résultats montrent que la mise en œuvre et la surveillance des cantons s'exercent de manière diverse. Par exemple, certains cantons élaborent un plan d'étude CG cantonal, qui sert de guide pour les écoles. Compte tenu de la mise en œuvre hétérogène de l'EnCG dans les écoles, il est proposé comme mesure possible que les cantons encouragent et renforcent l'échange et la coordination entre les écoles ou qu'une évaluation externe obligatoire des écoles soit introduite. En outre, les cantons pourraient de plus en plus échanger des informations entre eux.

I Mise en œuvre actuelle

La mise en œuvre du PEC et des procédures de qualification diffère selon les cantons.

2.5 Descripteur 4: orientation et structure du PEC CG

Le PEC stipule que l'enseignement de la culture générale est à la fois thématique et orienté vers une pédagogie active⁴. L'enseignement thématique vise à ce que les contenus de l'enseignement soient organisés par thèmes et ne suivent pas une logique propre à une discipline particulière. Ces thèmes se rapportent à la réalité personnelle, professionnelle et sociale des personnes en formation. L'orientation vers une pédagogie active signifie que celles-ci développent leurs compétences au travers d'activités. En classe, elles sont responsables de leur propre apprentissage, le façonnent de manière autonome et le mettent concrètement en pratique. Selon la CMCG, l'EnCG permet aux personnes en formation d'acquérir les compétences de base permettant d'appréhender le monde dans lequel elles évoluent. Il ressort clairement des résultats de l'analyse que ces approches sont partagées, mais que l'orientation vers les compétences n'est pas toujours mise en œuvre de manière cohérente dans les écoles. Le concept d'orientation vers les compétences opérationnelles devrait de plus en plus remplacer l'orientation thématique et vers une pédagogie active. L'objectif est ici qu'au moyen de situations opérationnelles concrètes, les personnes en formation acquièrent des connaissances pratiques et durables nécessaires à l'exercice de la profession. L'orientation vers les compétences est depuis longtemps ancrée dans les ordonnances sur la formation et les plans de formation de la formation professionnelle initiale. Le PEC CG actuel parle d'enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active.

Le PEC définit les domaines et les objectifs de formation de l'EnCG et formule le cadre de l'organisation et l'élaboration du plan d'étude école de celui-ci. La structure des plans d'étude cantonaux ou des plans d'étude école peut davantage être basée sur les thématiques, prendre davantage en compte les aspects de psychologie du développement et de l'apprentissage et refléter les objectifs pédagogiques et les compétences à plusieurs niveaux.

⁴ Voir définition de travail des termes et concepts centraux pour l'EnCG à l'annexe A 5.

I Mise en œuvre actuelle

L'EnCG exige à la fois une orientation vers une pédagogie active (une personne compétente pour agir est une personne qui exécute des tâches et des activités professionnelles de sa propre initiative, de manière ciblée, professionnelle et flexible) et une orientation thématique. En termes de mise en œuvre au niveau des plans d'études école, le PEC CG peut être compris comme un plan d'études construit en spirale. La spirale signifie que les thématiques sont abordées plusieurs fois au cours de la formation professionnelle de base. Dans la mise en œuvre actuelle, cependant, les thématiques sont souvent traitées et considérées comme acquises en une seule fois. En d'autres termes, l'EnCG n'est pas mis en œuvre en spirale, même si certains éléments indiquent que des plans d'études cantonaux et des plans d'étude école répondent déjà à cette exigence.

2.6 Descripteur 5 : structuration de l'EnCG

La structure de l'EnCG définit la relation entre l'EnCG et l'enseignement des connaissances professionnelles. La culture générale peut être considérée comme une unité d'enseignement indépendante (EnCG) ou – dans le cas de besoins spécifiques au sens de l'art. 19, al. 2, OFPr – être enseignée partiellement ou totalement intégrée dans le domaine des connaissances professionnelles. L'EnCG n'est totalement intégré que dans certaines formations professionnelles initiales, par exemple pour les employés de commerce et le commerce de détail.

I Mise en œuvre actuelle

Dans la plupart des formations professionnelles initiales, l'EnCG est un domaine d'enseignement distinct et donc indépendant de celui des connaissances professionnelles.

2.7 Descripteur 6 : axes de l'EnCG

Les axes de l'EnCG décrivent les domaines de formation couverts par l'EnCG. Les deux domaines que sont « Langue et communication » et « Société » ne sont pas remis en question. Les résultats montrent cependant que le domaine de l'apprentissage des langues et de la communication est souvent négligé dans l'enseignement proprement dit et que la langue nationale respective devrait être davantage travaillée. Des axes supplémentaires tels que les compétences de base sont également mentionnées. Divers potentiels d'optimisation ont par ailleurs été identifiés pour améliorer concrètement la situation. Il est ainsi proposé de réduire le nombre d'aspects ou de se concentrer sur les régions ou sur la branche professionnelle concernée.

I Mise en œuvre actuelle

Les domaines « Langue et communication » et « Société » sont aussi importants l'un que l'autre, mais l'éventail des aspects et des objectifs est beaucoup plus large dans le premier que dans le second. Les objectifs d'apprentissage respectifs peuvent être traités à plusieurs reprises dans différentes thématiques.

2.8 Descripteur 7 : langue étrangère

Ce descripteur indique dans quelle mesure une langue étrangère doit être proposée dans la formation professionnelle initiale au sein ou en dehors de l'EnCG. Il est possible d'utiliser le temps imparti à l'EnCG pour étudier une langue étrangère (qui peut également être pour les allophones la langue nationale locale) ou de proposer un enseignement bilingue dans le domaine « Société ». Les personnes interrogées sont unanimes sur le fait que l'intégration de la langue étrangère dans l'EnCG devrait s'accompagner d'une augmentation du nombre de leçons. Une autre possibilité est de promouvoir l'enseignement bilingue dans le cadre des connaissances professionnelles ou de proposer une langue étrangère en dehors de l'enseignement obligatoire en tant que branche facultative. Enfin, il est possible de ne pas poser d'exigences spécifiques et de laisser au

domaine professionnel concerné le soin de décider si et sous quelle forme une langue étrangère est proposée.

I Mise en œuvre actuelle

Actuellement, la langue étrangère est proposée de manière spécifique au champ professionnel. Il existe différentes formes (enseignement bilingue dans l'EnCG, etc.).

2.9 Descripteur 8 : domaine de qualification CG

L'examen final de culture générale dans la procédure de qualification (PQual) est réglementé en détail dans les CMCG. Tandis que la forme actuelle de la mise en œuvre de la PQual est remise en question, les notes d'expérience en tant qu'éléments essentiels de la PQual ne sont pas à discuter. En ce qui concerne l'examen, c'est le principe de « qui enseigne, examine » qui s'applique. Ce point est remis en question et d'autres formes sont envisageables, comme l'absence d'examen final (procédure AFP appliquée pour tous), un examen final uniforme au niveau cantonal ou un examen final en deux parties avec des éléments spécifiques que les cantons peuvent déterminer eux-mêmes. La mise en œuvre du travail personnel d'approfondissement (TPA), autre élément de la PQual, est libre. L'utilité de ce travail est remise en question et de nouvelles formes de travail d'approfondissement (par exemple, portfolio d'apprentissage, travail prescrit) ou même l'abandon du TPA sont proposés comme des alternatives possibles.

I Mise en œuvre actuelle

Le domaine de qualification comprend la note d'expérience, le TPA (formation de base de deux ans) et l'examen final (formation de base de trois et quatre ans). Il représente au moins 20 % de la note globale. Le principe de « qui enseigne, examine » s'applique, sauf dans le cas où des examens cantonaux sont élaborés.

2.10 Résultats des ateliers

En octobre 2020, la matrice morphologique a été discutée en détail avec des acteurs clés de la formation professionnelle répartis en six groupes de composition différente. À cette occasion, les descripteurs et variantes qu'elle contient ont été examinées sur la base des questions directrices suivantes :

- Quels sont pour les divers acteurs (Confédération, cantons, Ortra, écoles professionnelles, enseignants CG, personnes en formation) les avantages et les inconvénients de la mise en œuvre des différentes variantes de chaque descripteur ?
- Dans quelle mesure les variantes de chaque descripteur modifient-elles l'importance de la CG dans la formation professionnelle initiale ?
- Dans quelle mesure les variantes de chaque descripteur sont-elles à même d'anticiper les changements du marché du travail et de la société ?
- Quels sont les points à prendre en compte ou restant à clarifier en cas d'éventuelle mise en œuvre des variantes de chaque descripteur ?

Le bilan de la discussion est présenté ci-après, descripteur par descripteur.

2.10.1 Descripteur 1 : pilotage au niveau de la Confédération

Il existe actuellement de grandes différences intra- et intercantionales dans la manière de transmettre les contenus d'apprentissage, ce que déplorent les participants à l'atelier. Au vu des enjeux de société à venir (notamment les réformes de formation), un renforcement du pilotage de la part de la Confédération est jugé pertinent par tous pour plusieurs raisons : des conditions minimales et un PEC au niveau fédéral sont souhaités et jugés pertinents d'une part pour pouvoir répondre à la mobilité croissante des personnes en formation d'un canton à l'autre, et d'autre part pour garantir la comparabilité nationale

des diplômes, condition sine qua non à un monitoring et à l'assurance qualité. La comparabilité intercantonale des diplômes constitue un critère très important avant tout pour les Ortra.

Pour la plupart, les acteurs s'accordent à dire que les *conditions minimales et le PEC* doivent être *différenciés* selon que la formation dure deux, trois ou quatre ans. Or, le PEC actuel est encore trop axé sur le modèle de formation sur trois ans. Les conditions minimales ne doivent pas exiger d'aspects précis ni la transmission de savoirs spécifiques. En effet, les enseignants doivent pouvoir continuer à choisir librement les aspects. Le PEC doit se concentrer sur la description des compétences requises. De l'avis des institutions partenaires, les exigences relatives à telle ou telle compétence n'ont pas à être moindres si la formation est plus courte. L'enjeu est plutôt de définir pour chaque durée de formation (deux, trois ou quatre ans) quelles sont les compétences à acquérir. Il s'agit en définitive de déterminer la priorité des diverses compétences en fonction des différentes formations (par ex. d'identifier l'importance des compétences d'assistance dans les formations avec attestation). Les institutions partenaires estiment au demeurant qu'une différenciation n'est pas nécessaire au niveau des ordonnances.

Quelques représentants des écoles professionnelles ainsi que les « autres penseurs en matière d'apprentissage » se demandent comment représenter les interfaces verticales – avec, en bas, l'école obligatoire (Lehrplan 21) et, en haut, les hautes écoles spécialisées – dans les conditions minimales. Il faudrait que les compétences à acquérir dans le cadre de l'EnCG soient en lien avec l'enseignement orienté vers les compétences de l'école obligatoire et du Lehrplan 21 (ou PSSO, PER). La perméabilité horizontale s'en trouverait encouragée, ce qui parle en faveur d'une différenciation des conditions minimales et du PEC non pas en fonction de la durée de la formation (AFP, CFC en trois et quatre ans), mais en fonction des niveaux de compétences. D'ailleurs, la plupart des participants à l'atelier estiment que la différenciation selon la durée de deux, trois ou quatre ans n'a pas besoin d'être la même dans toute la Suisse et qu'il est important de bien clarifier en quoi consistent les différences.

2.10.2 Descripteur 2 : qualité (CMCG et PEC)

À qui incombe la responsabilité de la qualité de la CG ? Divers participants à l'atelier ne sont actuellement pas au clair sur cette question. Il n'y a à l'heure actuelle aucun contrôle de la part de la Confédération ou des cantons. Jusqu'à présent, l'assurance qualité intervient au niveau des écoles, qui partagent leur expérience dans le cadre de divers échanges. La plupart des participants à l'atelier estiment que c'est insuffisant et nuit donc à la réputation de la CG. Tous sont globalement d'avis qu'il faut une instance et une autorité à même d'exiger la mise en œuvre de mesures en cas de qualité déficiente.

Pour les Ortra, il est important que toutes les parties prenantes soient associées à l'assurance qualité. Le SEFRI exige des associations professionnelles qu'elles formulent tous les cinq ans les conditions d'employabilité propres aux divers métiers, ce qui, certes, est considéré comme fastidieux, mais a tout son sens dans la mesure où, ainsi, les compétences nécessaires dans les différentes branches professionnelles n'ont pas à être périodiquement vérifiées. Les Ortra trouvent qu'il est positif que toutes les parties prenantes soient associées au processus, processus qu'elles considèrent également pertinent pour la CG.

Les institutions partenaires et un des « autres penseurs en matière d'apprentissage » objectent qu'une certaine continuité de la CG est justement ce qui fait sa force et qu'au contraire, davantage de compétences opérationnelles spécifiques à une profession n'est pas un atout pour elle. Une autre objection est qu'un examen périodique du PEC est déjà

prévu par la Commission suisse pour le développement et la qualité de la culture générale dans la formation professionnelle initiale (commission EnCG). Selon les institutions partenaires et les Ortra, il conviendrait de vérifier les compétences et les capacités de cette commission en matière de pilotage. Il faut une commission à qui peuvent être adressées le cas échéant des interventions parlementaires selon un processus analogue à celui adopté pour les ordonnances sur la formation et les plans de formation de la responsabilité des Ortra. Il est de plus important pour les Ortra que la commission se compose d'acteurs de divers horizons et, comme déjà prévu dans les conditions minimales, que puissent y participer non seulement les écoles, mais aussi des représentants des Ortra.

Les écoles professionnelles de Suisse romande pourraient imaginer que la commission régionale (par ex. la Conférence latine de l'enseignement post-obligatoire [CLPO]) assume la fonction liée à l'assurance qualité et vérifie la situation dans les cantons. Pour elles, cette assurance qualité ne peut pas être prise en charge par les cantons eux-mêmes. Les cantons doivent toutefois conserver leur autonomie et c'est à eux que doit revenir au bout du compte la responsabilité de la mise en œuvre. Cet avis est aussi celui d'autres participants à la discussion (entre autres des représentants des enseignants).

La discussion sur les modalités de mesure de la qualité divise (mesure du savoir / mesure des compétences). Pour les représentants de l'école obligatoire, la mesure doit intervenir sur la base des compétences de base. D'ailleurs, la CDIP a mis au point pour l'école obligatoire une méthode de mesure des compétences de base permettant de rendre celles-ci vérifiables. De premières données ont été recueillies et évaluées, mais la validité des échelles utilisées doit encore être attestée. Le développement de tels outils de vérification des compétences constitue un véritable défi. Il conviendrait d'examiner si un instrument de ce type pourrait aussi être utilisé pour la CG. La vérification des compétences liées à la CG devrait pouvoir s'effectuer tant au niveau de l'école obligatoire que de celui des hautes écoles spécialisées et des écoles supérieures. À l'avenir, les enseignants pourraient recourir à de tels instruments de mesure pour évaluer leur enseignement.

Les écoles professionnelles estiment que chaque année de formation doit englober un certain nombre d'aspects auxquels tous les cantons doivent obligatoirement se conformer. C'est selon elles le préalable à l'assurance qualité. Enfin, elles appellent de leurs vœux des études d'impact régulières devant être financées conjointement par les cantons et la Confédération, ce qui requiert obligatoirement un PEC au niveau de toute la Suisse.

2.10.3 Descripteur 3 : pilotage et surveillance par les cantons

Le pilotage de l'EnCG est depuis 2006 de la responsabilité cantonale. Il intervient différemment de canton en canton. Au Tessin par exemple, toutes les écoles ont leur propre plan d'études, que le canton vérifie et autorise en se fondant sur le PEC national. Les écoles professionnelles estiment que c'est la voie idéale à suivre, car elles sont ainsi la liberté de choix des thématiques et peuvent prendre en compte le contexte régional. Les institutions partenaires pensent aussi qu'il est urgent de s'assurer périodiquement que les plans d'étude école sont compatibles avec le PEC national pour éviter le développement anarchique de la CG. Il reste à déterminer si cette démarche doit être effectuée par les cantons ou par la Confédération, ce qui dépend des ressources. Les examens finaux doivent quant à eux être soumis à un contrôle qualité.

Pour les Ortra, le fait que les plans d'étude école soient vérifiés par le canton n'est pas satisfaisant, car il n'y a comparabilité ni au sein d'un canton, ni entre les cantons. D'après elles, il faudrait une uniformité intra-, mais aussi intercantonale (niveau régional) des plans d'études. Les enseignants pourraient eux aussi envisager un plan d'étude cantonal uniforme à condition que celui-ci reste dynamique et flexible. Se pose alors la question du

niveau auquel les différents plans d'étude doivent être formulés, de leur degré de concrétisation et de leur groupe-cible.

Tant pour le canton de Soleure que pour celui de St-Gall, l'élaboration d'un *plan d'études cantonal* est perçue comme plus constructif, plus qualitatif et moins lourd. Les écoles professionnelles trouvent aussi que la compétence de pilotage devrait relever non pas des écoles, mais des cantons, ce qui permettrait d'éviter une trop grande hétérogénéité et d'échapper au risque de dilution de la CG. Le bien-fondé d'une collaboration cantonale est avant tout souligné par les petits cantons.

Les enseignants et les institutions partenaires estiment cependant que les plans d'étude cantonaux ne présentent pas que des atouts. Ils trouvent que de par leur élaboration participative, les plans d'étude école ont l'avantage de favoriser l'acceptation des instruments de pilotage et que, dans le même temps, ils sont importants pour le développement du processus scolaire. Ils relèvent par ailleurs que les plans d'études cantonaux aboutissent à des effets d'externalisation et de déprofessionnalisation et amoindrissent le sentiment de responsabilité. Les institutions partenaires insistent par conséquent sur l'importance d'intégrer les écoles à l'élaboration des plans d'études cantonaux et de laisser une marge de manœuvre adaptée lors de leur mise en œuvre.

Quelques participants isolés (faisant par ex. partie des « autres penseurs en matière d'apprentissage ») se montrent en faveur d'un pilotage décentralisé de la CG. Ils partagent l'idée que les enseignants n'ont alors pas besoin de plan d'études pour bien enseigner et que l'important est plus d'*échanger entre écoles* et de disposer d'un bon réseau d'enseignants permettant l'apprentissage mutuel. D'après les institutions partenaires, une décentralisation fait courir aux plans aux plans d'étude école le risque d'être surchargés et aux écoles celui d'être dépassées. Des modalités de travail institutionnalisées et suprascolaires sont donc nécessaires pour exploiter les synergies et ménager les ressources. Les représentants des Ortra considèrent qu'un large réseau et des échanges faciles constituent une valeur ajoutée. Il est pour eux important de sauvegarder un cadre commun de niveaux de compétence. D'une manière générale, tous les participants s'accordent à dire qu'une collaboration plus étroite entre les écoles est nécessaire. Reste à savoir si une telle coopération peut être institutionnalisée (éventuellement comme celle des groupes PLUR regroupant les responsables chargés de la transposition du PEC dans le plan d'étude école lors de son introduction en 1996).

La surveillance est elle aussi réglée de manière différente selon le canton. À Zurich par exemple, une *évaluation externe des écoles* est obligatoire, ce qui n'est pas du tout perçu comme pertinent. L'assurance qualité doit correspondre à une position interne de l'école. Du point de vue des institutions partenaires, une évaluation externe n'a de sens que si elle débouche sur des mesures. Le canton de Lucerne ne pratique pas d'évaluation externe des écoles, mais dispose d'un groupe de pilotage de l'EnCG réunissant des spécialistes et des acteurs de toutes les écoles échangeant leurs points de vue. D'après les écoles professionnelles, ce concept a fait ses preuves. Le recours à un tel groupe de pilotage au niveau national au sein duquel seraient discutés non seulement des exemples de bonnes pratiques, mais aussi des problématiques quotidiennes, mériterait d'être envisagé.

Divers participants à l'atelier estiment que la matrice morphologique tient insuffisamment compte de l'importance du matériel pédagogique (national). Or, celui-ci influe souvent considérablement sur l'enseignement. Il y a lieu de se demander s'il est utile de disposer de supports physiques ou s'il faudrait plutôt envisager à l'avenir une plateforme numérique. La qualification et la perception de l'identité professionnelle des enseignants

constituent d'autres facteurs décisifs pour la qualité de l'enseignement. Il convient donc de clarifier les exigences auxquels les enseignants CG doivent répondre à l'avenir.

2.10.4 Descripteur 4: orientation et structure du PEC CG

L'atelier a été l'occasion de discuter de la distinction entre *enseignement orienté vers les compétences opérationnelles* et *enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active*. La différence entre ces deux notions n'est pas claire pour tous les acteurs. En effet, les compétences à promouvoir ou à développer ne sont pas claires pour les écoles professionnelles, les Ortra et les représentants des cantons. La difficulté à appréhender les compétences est un point également soulevé par les institutions partenaires et la Confédération. Le SEFRI fait remarquer que du point de vue de la Confédération, l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles se réfère au résultat visé (*outcome*). Quant au concept didactique et pédagogique d'enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active, il consiste à aborder des situations au moyen de thèmes et d'aspects spécifiques. En comparaison, les compétences professionnelles définies dans les ordonnances de formation sont plus uniformes et donc aussi plus compréhensibles que les compétences de CG.

Une institution partenaire souligne que les modalités de transmission des compétences opérationnelles sont difficiles à comprendre et à mettre en œuvre. En 2007 déjà, le SEFRI avait formulé des recommandations d'action suite à l'introduction du nouveau PEC. Celles-ci n'ont cependant pas été suffisamment diffusées dans les écoles. En conséquence, la mise en œuvre ne répond pas aux attentes. Elle pourrait cependant faire l'objet d'un contrôle plus contraignant.

D'après les représentants des écoles professionnelles, la distinction entre enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active/enseignement orienté vers les compétences professionnelles n'est pas pertinente. Pour eux, la culture générale doit avant tout être axée sur le monde dans lequel évoluent les personnes en formation. Utiliser l'une ou l'autre notion n'a à leur sens pas d'importance, la question centrale étant comment définir les compétences à acquérir. Selon ces acteurs, il faut un organe central chargé de déterminer le sens dans lequel doivent aller les compétences. Une institution partenaire ne partage pas cet avis et estime que certes, le concept didactique et pédagogique doit être mis en œuvre, mais qu'un contrôle et des exigences de la part de la Confédération n'amélioreraient pas forcément les choses.

Les Ortra insistent sur le fait que l'important est avant tout que les personnes en formation soient à même d'utiliser les compétences qu'elles ont apprises. Elles trouvent qu'il serait bon de mettre au point des exemples spécifiques aux branches – qui pourraient s'appuyer sur des thèmes et des aspects en lien avec celles-ci. Cette solution permettrait, avec l'aide de l'enseignement des connaissances professionnelles, d'atteindre plus facilement les objectifs de formation. Pour les représentants des enseignants, il est important que la flexibilité avec laquelle l'approche orientée vers les compétences professionnelles est mise en œuvre doit continuer à être garantie. Si ce point est assuré, il est possible d'adapter un peu l'enseignement à la branche professionnelle pour qu'il y ait adéquation entre ce qui est appris et la réalité du monde du travail des personnes en formation.

Les représentants des institutions partenaires, de l'école obligatoire et des enseignants soulignent que les notions d'enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active et d'enseignement orienté vers les compétences professionnelles vont ensemble. Pour eux, il n'y a pas concurrence entre ces deux approches. Pour les enseignants, les compétences opérationnelles découlent de l'enseignement thématique et orienté vers une pédagogie active. Dans ces conditions, il est impossible de décider pour ou contre les variantes dont

il est question. Les acteurs s'accordent sur le fait que l'approche orientée vers les compétences professionnelles est encore trop peu systématique, alors qu'elle figure dans le PEC existant. Les représentants des institutions partenaires estiment qu'il faudrait des outils d'enseignement et d'encouragement permettant à cette approche d'être plus systématiquement appliquée. Quant aux représentants des écoles professionnelles, ils ajoutent que le PEC doit être adapté de manière à ce que les compétences y soient plus clairement définies et que la CG puisse ainsi être harmonisée.

L'une des conséquences du caractère ouvert du PEC CG est que celui-ci est appliqué de manière très diverse. Certes, le PEC CG définit le cadre dans lequel le plan d'étude école doit se déployer, mais il n'en reste pas moins que son application en tant que telle intervient dans la salle de classe, ce qui conduit à une mise en œuvre extrêmement diverse d'une école et d'un canton à l'autre. Il en résulte de grandes différences entre les écoles, par exemple au niveau des thématiques prioritaires et des modalités d'examen. Les enseignants sont d'avis que le rôle de la Confédération devrait être renforcé et plaident par exemple en faveur de conférences nationales à l'occasion desquelles les cantons pourraient échanger sur la mise en œuvre de la CG.

Divers participants à l'atelier argumentent que la *mise en œuvre en spirale* du PEC CG n'est pas adaptée à tous les domaines de formation. Pour eux, le domaine « Langue et communication » requiert une construction en spirale au niveau des plans d'étude, alors que ce n'est pas obligatoirement le cas pour le domaine « Société ». Des représentants des écoles professionnelles et des enseignants ajoutent qu'au fil des années de formation, les aspects sont sans cesse réabordés à des niveaux de difficulté et des niveaux cognitifs de plus en plus élevés et que par conséquent, la construction en spirale existe déjà. Pour eux donc, cette structure prévue dans le PEC actuel est donc déjà mise en œuvre dans les écoles. Les institutions partenaires et les cantons voient les choses autrement, estimant que la construction en spirale doit être encore mieux appliquée et que le concept didactique et pédagogique ne doit pas être modifié. Leur avis est qu'au fil des années de formation, une construction en spirale facilite l'enseignement, en particulier de la langue (pour les allophones), ce qui permet d'améliorer et de renforcer de plus en plus les compétences linguistiques. Selon eux, cette structure est également applicable aux aspects du domaine « Société ». Une Ortra trouve que c'est particulièrement vrai pour les thématiques interdisciplinaires qu'aborde la CG.

Du point de vue des institutions partenaires, il est dans ce contexte important qu'il y ait équilibre entre les aspects traités par la CG. Comme beaucoup d'enseignants CG se perçoivent moins comme des professeurs de langue que comme des professeurs d'économie, de politique et de thèmes de société, la didactique en spirale peut justement contribuer à rééquilibrer la situation. Les participants à l'atelier privilégient le terme de « tissage » des aspects tout au long des années de formation.

2.10.5 Descripteur 5 : structuration de l'EnCG

Dans la plupart des formations professionnelles initiales, l'EnCG constitue un domaine d'enseignement distinct et est donc enseigné indépendamment des connaissances professionnelles. Font exception les formations professionnelles de base des employés de commerce et du commerce de détail. Une intégration complète ou partielle de l'EnCG est rejetée par la majorité des participants.

Les acteurs connaissant déjà une *intégration de la CG dans l'enseignement des connaissances professionnelles* y sont pour leur part favorables. L'Ortra responsable de la formation commerciale initiale estime qu'il faudrait pouvoir avoir à l'avenir des solutions spécifiques aux branches comme pour les employés de commerce et dans le commerce de

détail. Les dispositions légales (OFPr, art. 19, al. 2) le permettent. Cette possibilité fait craindre à de nombreux acteurs une marginalisation de la CG. Le représentant de la Confédération confirme que l'intégration partielle de la CG prévue dans le commerce de détail montre qu'une telle démarche effectuée minutieusement est possible, avant tout dans les branches dans lesquelles le profil de la profession a des affinités avec la CG. Une telle intégration (partielle) exige cependant la mise au point de mécanismes de contrôle et de concepts par la Confédération. C'est ainsi que pourra être évitée une mise sous pression de la CG. Si CG et connaissances professionnelles sont reliées, il convient aussi de veiller à ce que la CG ne soit pas « professionnalisée ». En effet, elle ne doit pas être axée sur le métier, mais sur la vie. Les écoles professionnelles évoquent à ce sujet l'exemple du canton de Soleure. La coordination entre CG et connaissances professionnelles y est réglée par ordonnance, ce qui permet des échanges mutuels, même sans intégration.

Au vu des discussions menées au cours de l'atelier, il s'avère que la majorité des acteurs estiment que l'intégration de la culture générale affaiblit son statut. Ce point fait largement consensus parmi les représentants des écoles professionnelles, du corps enseignant et des représentants des branches non commerciales des Ortra. Or, la CG est considérée comme un volet important de la formation. Dans ces conditions, la solution clairement privilégiée est celle d'une *culture générale constituant un domaine d'enseignement distinct*. En d'autres termes, il n'est pas considéré pertinent d'intégrer la CG. L'EnCG doit traiter de la CG, ce qui signifie qu'il ne doit pas y avoir de CG spécifique à telle ou telle branche spécifique, estiment ces acteurs qui, pourtant, reconnaissent que dans bien des branches et bien des domaines, on observe des recouvrements entre les contenus spécifiques aux professions et ceux de la culture générale. En ce qui concerne les métiers manuels par exemple, une intégration partielle de la CG dans les connaissances professionnelles conduirait à trop de classes différentes, ce qui, d'après les écoles professionnelles, serait difficilement justifiable du point de vue organisationnel et financier.

À noter que cette intégration nuirait à la flexibilité des modalités de mise en œuvre de la CG. Un EnCG distinct permet quant à lui de constituer facilement des classes par-delà les disciplines professionnelles. Les cantons sont d'avis qu'une intégration de la CG dans l'enseignement des connaissances professionnelles constituerait ici une entrave. Ils estiment que des classes mélangées seraient un avantage et que les personnes en formation issues de différents champs professionnels pourraient ainsi se rencontrer. Une intégration se traduirait par ailleurs par un grand nombre de plans d'étude école, ce qui, selon les enseignants, aurait peu d'efficacité. Lier trop étroitement la CG à une profession aurait donc peu de sens.

D'une manière générale, les enseignants se montrent critiques face à l'intégration partielle ou totale de la CG. Celle-ci ne doit pas être au service des connaissances professionnelles. Dans diverses branches, il faut par exemple encourager les compétences linguistiques, ce qui peut intervenir dans un autre cadre que celui de l'enseignement des connaissances professionnelles. De plus, il est difficile de savoir à quoi rattacher divers aspects ou branches (par ex. les compétences TIC). Avant d'intégrer complètement ou partiellement la CG, il faudrait donc d'abord mener une analyse précise du volume de recouvrements entre CG et connaissances professionnelles. D'après les participants à l'atelier, ce n'est que sur la base d'une telle analyse qu'une discussion sur une éventuelle intégration peut intervenir.

Les cantons font par ailleurs remarquer qu'avec l'*intégration de la CG dans les connaissances professionnelles*, il ne serait plus possible de prendre en compte les connaissances déjà acquises (acquis formels et informels), ce qui constituerait un gros inconvénient pour la formation des adultes. Il ressort aussi des discussions qu'à l'heure

actuelle, beaucoup d'écoles ont une orientation professionnelle. En conséquence, les plans d'étude école CG ont plutôt tendance à être axés sur une branche. Dans ces conditions, une intégration formelle de la CG n'est pas un mieux. Enfin, les écoles professionnelles se demandent si, en cas d'intégration, la formation des enseignants CG pourra suivre, car les hautes écoles pédagogiques devront alors proposer de nombreuses filières spécifiques aux branches. Pour les Ortra aussi, la formation de ces enseignants posera problème.

Quelques organes responsables des formations professionnelles initiales sont également contre l'intégration et se demandent dans quelle mesure les enseignants CG disposent dans diverses branches du niveau de connaissances requis. Ils seraient favorables à un échange entre enseignants CG et enseignants des compétences professionnelles.

2.10.6 Descripteur 6 : axes de l'EnCG

D'après le PEC, les deux domaines « Langue et communication » et « Société » devraient constituer chacun 50 % des périodes d'enseignement. La réalité montre cependant que les aspects du domaine « Société » sont davantage enseignés, et ce au détriment du domaine « Langue et communication ».

Durant l'atelier, les entretiens sur les contenus prioritaires de la CG montrent que l'enseignement doit être plus fortement et plus systématiquement axé sur les compétences et l'interdisciplinarité des branches. Les *compétences en langue et communication* sont encouragées par la réflexion sur des thèmes de société (aspects). À l'inverse, la transmission de ces compétences en langue et communication est indissociable d'un contenu. L'importance d'un enseignement axé sur les compétences et l'interdisciplinarité des branches est reconnue depuis longtemps. Les participants à l'atelier expliquent que cette approche est encore insuffisamment appliquée et que comme par le passé, l'accent est davantage mis sur les connaissances concrètes, l'encouragement des compétences en langue et communication étant relégué au second plan.

Les raisons avancées ont trait d'une part à la manière dont les enseignants perçoivent leur profession – ils se voient plus comme des enseignants de leur branche (par ex. politique, économie, droit) et moins comme des enseignants de langue, et d'autre part à une sous-représentation systémique des compétences en langue et communication, qui, selon les institutions partenaires, ne sont quantitativement parlant pas assez enseignées. L'orientation sur les compétences permettrait de pallier ce déficit. Enfin, la mise en œuvre lacunaire d'un enseignement axé sur cette approche serait aussi due à la conception actuelle des examens finaux, qui continuent encore à contrôler plus les connaissances techniques que les compétences.

Pour la plupart, les participants à l'atelier s'accordent à dire qu'une orientation sur les compétences est nécessaire à tous les niveaux et que les liens entre les trois lieux de formation doivent être renforcés. Il s'agit à l'avenir de davantage insister sur cette orientation sur les compétences non seulement dans les plans d'étude école, mais aussi dans les entreprises. Ce point est également à prendre en considération lors de la conception des examens finaux. De plus, il convient de promouvoir encore davantage l'aptitude à l'enseignement orienté vers les compétences chez les enseignants de CG en formation et formation continue. Enfin, des outils d'enseignement et d'encouragement contribueraient à axer davantage l'approche sur les compétences.

Les *aspects* globaux tels que définis dans le PEC CG revêtent aussi des côtés positifs. En effet, ils confèrent adaptabilité et flexibilité au plan d'études, ce qui est important dans une société en mutation. Une définition plus précise de ces aspects n'apporterait pas de valeur ajoutée. La Confédération et les institutions partenaires insistent eux aussi sur le

fait que dans ce contexte, il pourrait être judicieux d'aller vers davantage d'uniformité et de concertation entre écoles et cantons. Dans le même temps, écoles et cantons demandent à ce que le PEC CG soit dynamique. Il faudrait donc – et c'est aussi l'avis des Ortra – qu'il présente une certaine flexibilité.

Il n'est en revanche pas jugé utile de discuter d'une répartition du nombre de périodes d'enseignement par domaine d'études. Plutôt qu'une *réduction des aspects*, c'est l'intégration de ceux-ci qui est considérée comme judicieuse. Il conviendrait de réfléchir à la définition de sujets à choix permettant à la CG de se délester du poids des aspects.

De l'avis des enseignants, la CG devrait garder une grande marge de manœuvre. Les contenus doivent continuer à être autant que possible individualisés et *adaptés au contexte de la région* de manière à tenir compte de la perpétuelle évolution de la société (et aussi des mégatendances). Dans le même temps, certains aspects devraient être obligatoires pour garantir que la CG soit axée non pas sur certaines professions, mais sur des compétences opérationnelles et des compétences de vie permettant aux l'accès à des formations subséquentes (maturité professionnelle/brevet fédéral, formation professionnelle supérieure). En ce sens, la CG a une importante fonction d'intégration. Le domaine « Société » accorde une large importance à l'éducation civique et sociale. Dans ces conditions, la plupart des participants à l'atelier estiment indispensable que la CG soit un domaine distinct.

2.10.7 Descripteur 7 : langue étrangère

Les entretiens menés pendant l'atelier montrent que les participants sont partagés sur la question de l'intégration ou non dans la CG de la langue étrangère, mais qu'ils s'accordent sur le fait que ce point ne doit pas entraver l'accès à des formations subséquentes. Pour les institutions partenaires, les Ortra et les enseignants, englober une langue étrangère dans la CG quel que soit le groupe professionnel n'est pas souhaitable. De même, elles sont d'avis que l'*enseignement bilingue* devrait rester facultatif et n'a pas à être étendu à tout le pays, arguant du fait que, d'une part, les facultés cognitives des personnes en formation sont très diverses et que, d'autre part, il est pour certaines d'entre elles déjà très difficile de maîtriser une langue. Des connaissances dans une langue étrangère sont plus ou moins importantes selon les professions. De plus, elles sont encore trop peu prises en compte et ne sont pas assez systématiquement vérifiées. Par conséquent, vouloir résoudre la question de la langue étrangère par le biais de la CG ne constitue pas une solution pertinente. D'autres options seraient l'acquisition de compétences dans une langue étrangère via des programmes d'échange proposés dans le cadre de la formation professionnelle ou le recours à des bons de formation (pour des cours de langues). Dans le même temps, on est face à un dilemme puisque pour certaines branches professionnelles, les langues étrangères jouent un rôle central et devraient donc être encouragées dans le cadre de la CG.

Les représentants de la formation de rattrapage et les enseignants de suisse allemande estiment que l'important est avant tout d'élargir l'offre de *périodes d'enseignement d'allemand pour allophones*. Ce besoin se fait principalement ressentir chez les personnes en formation avec attestation. De tels cours devraient donc constituer un élément à part entière de la formation, au sein ou non de la CG.

2.10.8 Descripteur 8 : domaine de qualification CG

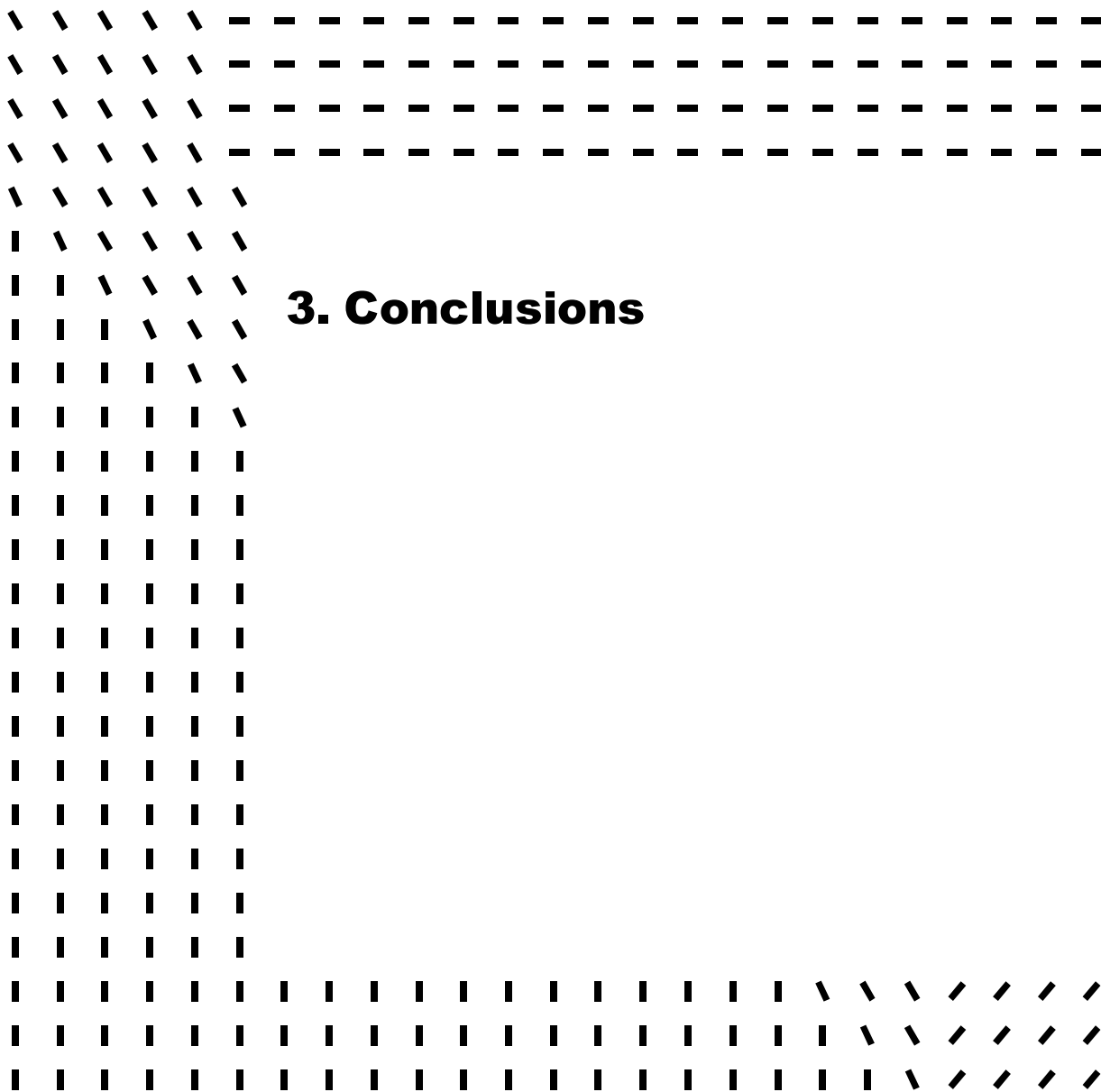
Pour la plupart, les participants à l'atelier sont d'avis que les modalités des examens finaux sont obsolètes et qu'elles doivent donc être adaptées et diversifiées. Pour eux, la nécessité d'un EnCG davantage orienté vers les compétences doit aussi se retrouver dans le domaine

de la qualification. Or, pour l'instant, les travaux finaux continuent à être trop axés sur le contrôle des connaissances techniques.

L'élément le plus orienté vers les compétences est le *travail personnel d'approfondissement (TPA)*. Son maintien ou non est au demeurant controversé : en effet, les personnes suivant des formations courtes se sentent souvent dépassées, et le risque est donc le travail soit accompli par quelqu'un d'autre qu'elles. Dans ces conditions, certains enseignants remettent en question le bien-fondé de ce TPA en tant que partie intégrante du domaine de qualification et seraient prêts à envisager un approfondissement d'un autre type, par exemple sous forme de semaine thématique. Le SEFRI, les institutions partenaires et les représentants de la formation de rattrapage sont d'avis qu'il faut garder ce TPA, même pour les personnes suivant une formation courte (avec attestation). Les écoles professionnelles estiment que les relations entre connaissances professionnelles et CG sont très importantes pour le TPA, car c'est ainsi que les personnes en formation peuvent faire le lien entre ce qu'elles apprennent et le monde dans lequel elles évoluent.

En ce qui concerne les *formes de qualification*, il faudrait qu'elles soient encore plus flexibles. Certains enseignants trouvent que les attestations de qualification pourraient aussi intervenir étape par étape selon un principe modulaire –, ce qui est par exemple le cas en Finlande et, en Suisse, dans la branche Informatique. Une structure modulaire de la qualification venant remplacer un examen final de grande envergure organisé pour tous et au même moment répondrait mieux au besoin de personnalisation et d'orientation vers les compétences, d'autant plus que les personnes en formation n'acquièrent pas ces compétences au même rythme. De l'avis des écoles professionnelles et des institutions partenaires, il est cependant indispensable que la comparabilité des diplômes continue à être assurée pour garantir l'accès à des formations subséquentes.

Face à ce changement de paradigme, les Ortra réagissent de manière diverse. L'une d'entre elles a déjà partiellement recours à de nouvelles modalités d'examens (entre autres discussion technique, dossier de formation). Dans le même temps, les Ortra aimeraient de nouvelles modalités plus efficaces (et standardisées) de vérification des acquis. Quant aux représentants d'autres associations, ils ne veulent pas changer les modalités actuelles. Ils sont d'avis que les examens doivent répondre à certains standards de formation et estiment de plus qu'il faut aussi récompenser les bonnes prestations. Les représentants des enseignants souhaitent eux aussi qu'il y ait des « papiers et des diplômes indiquant clairement les compétences acquises ». Il s'agit ici de préciser non seulement les aptitudes cognitives, mais aussi ce que l'on appelle les « soft skills » (compétences transversales).



3. Conclusions

L'étude indique clairement que, dans l'ensemble, il existe peu de connaissances empiriques sur l'EnCG et la forme qu'il prendra à l'avenir. Les nombreux témoignages recueillis sur le terrain fournissent néanmoins des informations précieuses en vue de son développement futur et montrent que les parties prenantes partagent le même avis sur de nombreux points. Les acteurs concernés s'accordent par exemple à dire que l'orientation vers les compétences opérationnelles doit elle aussi constituer l'approche pédagogique de base de la culture générale de demain. L'étude a en outre révélé la nécessité de travailler sur la mise en œuvre de l'EnCG. Dans ce domaine, la balle est avant tout dans le camp des cantons et des écoles professionnelles, même s'il existe aussi un potentiel d'amélioration au niveau de la Confédération. De plus, les enseignants jouent un rôle clé dans la mise en œuvre. Les informations obtenues mentionnent par ailleurs qu'un soutien accru des enseignants serait bénéfique. Les résultats de l'étude et les conclusions qui en découlent sont présentés systématiquement ci-après. Ils s'articulent en trois niveaux de pilotage (Confédération, cantons, soutien aux enseignants). Sont également abordés les points de désaccord ainsi que les divergences d'opinion et/ou de résultats. Il convient également de remarquer que les résultats présentés sont un condensé de sources très diverses (littérature scientifique, lois, règlements, ordonnances, décisions politiques, documents administratifs, opinions de divers acteurs, etc.) et que les conclusions qui en sont tirées une première synthèse des approches à adopter. À noter que l'étude n'a pas pour objectif de lever les contradictions apparues lors des travaux, mais de les mettre en évidence et de les documenter. Les conclusions permettront par la suite aux partenaires de la formation professionnelle de formuler des recommandations de révision à l'intention de la Confédération.

3.1 Pilotage au niveau fédéral

Au niveau de la Confédération, les résultats de l'évaluation concernent les trois instruments de pilotage principaux, à savoir les conditions minimales relatives à la culture générale (ordonnance CG), le plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale (PEC CG) et la procédure d'assurance qualité de l'enseignement de la culture générale.

3.1.1 Ordonnance CG

Tous les acteurs concernés considèrent que les différentes manières dont l'EnCG est dispensé affaiblissent celui-ci. Il faudrait mettre en place un pilotage et une surveillance uniformes pour que la comparabilité des matières et des diplômes puisse être garantie d'un canton à l'autre. Tous les acteurs souhaitent par conséquent un pilotage plus contraignant de la part de la Confédération afin d'améliorer l'image et la qualité de l'EnCG et de parvenir à harmoniser cet enseignement. Les acteurs concernés recommandent en outre une différenciation au niveau du PEC, qui se concentre sur la formation initiale en trois ans. Les personnes en formation AFP échouent souvent en raison d'une culture générale lacunaire. Une différenciation selon les niveaux de formation existe actuellement dans les plans d'étude école, qui, comme l'indique l'étude, sont de qualité très variable. C'est

pourquoi les acteurs estiment qu'il serait opportun d'opérer dans l'ordonnance CG et dans le PEC CG une différenciation selon les niveaux de formation (formation professionnelle initiale de deux, trois ou quatre ans) et que des standards minimaux y soient fixés par domaine de compétence. Le PEC CG ne fait pas non plus spécifiquement référence aux adultes, qui constituent pourtant un groupe cible de plus en plus important.

L'étude révèle par ailleurs que lors du calcul de la note globale pour la procédure de qualification, le domaine de qualification EnCG est, dans l'ensemble, pondéré partout de la même manière. Le principe « qui enseigne, examine » est également approuvé par la plupart des acteurs. L'état des lieux montre que les procédures de qualification ne sont pas mises en œuvre de la même façon dans tous les cantons ; ces procédures sont souvent liées au niveau normatif des plans d'étude école (écoles cantonales, écoles professionnelles). Différents acteurs constatent que l'orientation vers les compétences opérationnelles n'est pas présente dans toutes les procédures de qualification (TPA, portefeuille, examen final) et que cette grande hétérogénéité donne l'impression que les diplômes en EnCG ne sont pas comparables. Tous les acteurs se déclarent dès lors favorables à un pilotage de la qualité et de la mise en œuvre de l'EnCG au moyen de la procédure de qualification, pilotage qu'ils considèrent comme important. La procédure de qualification doit donc figurer au cœur des préoccupations, une discussion sur sa mise en œuvre et ses objectifs doit être organisée avec les différents acteurs et, de ce fait, certains de ses volets doivent être définis et réglés de manière plus contraignante dans l'ordonnance CG.

Les résultats montrent qu'outre les aspects liés au pilotage, c'est la mise en œuvre qu'il convient avant tout d'optimiser. Sa forte hétérogénéité est en effet déplorée par tous les acteurs. Les cantons ayant une fonction centrale dans la mise en œuvre de l'EnCG dans la formation professionnelle initiale, leur rôle doit donc être souligné de manière nettement plus précise et plus visible dans l'application de l'ordonnance CG. Une telle démarche permettrait de satisfaire à la double exigence posée, à savoir un EnCG au caractère plus contraignant et de qualité accrue. Une coopération régionale ou intercantonale devrait contribuer à atteindre l'objectif d'une mise en œuvre de qualité. De telles expériences ont déjà été réalisées en ce sens en Suisse romande et au Tessin.

Les organisations du monde du travail (Ortra) ayant participé à des coopérations de ce type privilégient une *intégration (partielle ou complète)* et voient un avantage à la revalorisation de l'EnCG. Pour elles, tant la question d'une intégration partielle ou totale de la CG au sens de l'art. 19, al. 2 OFPr que celle d'un enseignement conjuguant culture générale et connaissances professionnelles vont être de plus importantes à l'avenir pour la mise en œuvre du PEC. Ces deux questions doivent également être examinées par les organes responsables des formations professionnelles initiales dans le cadre des processus de développement des professions. Tous les autres acteurs (cantons, écoles professionnelles et surtout personnel enseignant) refusent l'idée d'un EnCG intégré et préfèrent que ce dernier soit un domaine d'enseignement distinct. Ils craignent en effet que certains contenus soient insuffisamment pris en compte en cas d'EnCG intégrée (focalisation sur les aspects professionnels et techniques et non sur les connaissances de culture générale). Dans le même temps, il apparaît clairement qu'il est important pour tous les acteurs que l'EnCG soit tenu de se conformer aux exigences et aux objectifs du PEC CG, quelle que soit la branche professionnelle. Jusqu'à présent, une intégration de l'EnCG aux grands corps de métier – présentant d'importants recouvrements entre contenus liés à la culture générale et contenus liés aux connaissances professionnelles et pour lesquels il est possible du point de vue de l'organisation scolaire – s'est révélée judicieuse.

I Conclusions

- L'ordonnance CG doit être précisée. En outre, il est nécessaire d'opérer une distinction entre le PEC CG en fonction des niveaux et des durées de formation (formations initiales de deux, trois ou quatre ans, formation pour adultes).
- L'importance de la procédure de qualification et son impact sur la mise en œuvre du PEC CG doivent être reconnus. Une réglementation d'exécution claire concernant l'examen final dans le domaine de qualification EnCG est tout aussi nécessaire. En particulier, il faut précisément identifier la marge de manœuvre dont disposent les écoles professionnelles et les conditions-cadre à respecter dans toutes les procédures de qualification.
- Le rôle des cantons dans la mise en œuvre de l'ordonnance CG doit être renforcé. Il est en outre recommandé de soutenir la coopération intercantonale de manière appropriée.
- Pour dispenser la CG (partiellement) intégrée aux connaissances professionnelles en application de l'art. 19, al. 2, OFPr, des règles de mise en œuvre contraignantes sont nécessaires. A cet égard, il convient de se référer aux travaux préliminaires réalisés par les organes responsables des professions concernées pour formuler les compétences professionnelles des plans de formation des différentes professions de manière à les harmoniser avec les compétences du PEC CG et les indications contenues dans les programmes d'enseignement nationaux pour la culture générale. Les risques (dilution, aspects techniques trop marqués, etc.) pourraient ainsi être contrebalancés de manière ciblée.

3.1.2 PEC CG

Il ressort clairement de la présente évaluation qu'aucune critique fondamentale n'est à formuler contre le PEC CG, ce dernier étant fondamentalement solide et adapté aux enjeux de demain. Les orientations qu'il contient (relatives aux compétences opérationnelles et aux thématiques), en particulier, sont jugées comme étant propres à remplir les objectifs. Cependant, pour ce qui est de l'orientation vers les compétences, l'évaluation souligne que même si elle correspond au PEC CG sur le principe, elle est difficile à mettre en place et ne fonctionne pas toujours. Il faudrait par conséquent une meilleure description de l'orientation vers les compétences afin d'assurer à celle-ci une meilleure visibilité. Pour ce faire, il faudrait aussi faire en sorte que le PEC CG soit mis en adéquation avec les compétences définies au niveau de l'école obligatoire (Lehrplan 21, PER, PSSO) et qu'il s'adresse aussi aux futurs apprentis. Il serait dans ce contexte utile que le PEC CG s'appuie plus explicitement sur des références théoriques et soit rattaché aux grands courants existants en matière de politique éducative. Enfin, il convient de vérifier dans quelle mesure les compétences de base pourraient être encouragées dans le cadre de l'EnCG, en tenant compte également de la tendance à la hausse des qualifications. Cette tendance signifie en effet que l'apprentissage tout au long de la vie et la formation continue sont une nécessité. L'encouragement de solides compétences de base (connaissances de base au sens large, y compris apprentissage d'une deuxième langue) gagne donc en importance dans la formation professionnelle initiale.

Bien que le caractère ouvert du PEC CG soit apprécié, notamment par le personnel enseignant, tous les acteurs du domaine s'accordent à dire que certains de ses volets doivent être formulés et appliqués de manière plus contraignante, par exemple sous forme de dispositions d'exécution ou de guides (entre autres pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'orientation vers les compétences opérationnelles et la collaboration entre branches professionnelles et EnCG), ce qui permettrait de le mettre en œuvre de manière plus cohérente. En effet, l'orientation vers les compétences opérationnelles interviendrait à tous les niveaux et dans tous les domaines du PEC CG, et le degré d'harmonisation de la mise en œuvre et des titres délivrés serait plus élevé.

Sur le plan des contenus, l'étude montre que l'EnCG est présenté dans le PEC CG sous forme de structure complexe (deux domaines de formation, huit aspects Société, trois perspectives transversales, trois domaines de compétence interdisciplinaires), ce qui rend l'harmonisation de sa mise en œuvre est d'autant plus difficile. Il convient donc de discuter de sa structuration en vue d'en simplifier au maximum sa conception. En outre, il a été constaté que certains concepts étaient compris de manière différente et que les modalités de concrétisation n'étaient pas précisées (par ex. définition des compétences transversales, orientation vers les compétences opérationnelles). L'importance des aspects est à clarifier pour que ceux-ci soient perçus non pas comme obligatoires, mais comme un moyen permettant d'atteindre un but (cadre théorique et conceptuel). Enfin, les mégatendances ne sont pas assez explicitement présentées. Tout en gardant à l'esprit que ces mégatendances affectent les champs professionnels à des degrés divers, il serait indiqué d'encourager celles que les personnes en formation seraient à même de s'approprier. Par ailleurs, force est de constater que le domaine de formation « Langue et communication » a trop peu de poids et que l'encouragement de la langue (didactique, encouragement de la lecture) mérite d'être revalorisé.

Pour ce qui est de la langue étrangère, il ressort de l'étude que peu de personnes ayant appris une deuxième langue à l'école obligatoire sont en mesure de consolider et de développer leurs acquis pendant la formation professionnelle initiale. Ces compétences linguistiques sont pourtant importantes pour ouvrir la voie aux formations subséquentes. Les acteurs s'accordent à dire que l'intégration d'une langue étrangère dans l'EnCG n'est possible que si le nombre d'heures d'enseignement est augmenté, ce qui ne paraît pas faisable. Vu la valeur variable accordée à la connaissance d'une langue étrangère selon le champ professionnel, l'adoption de mesures réglementaires à l'échelle nationale n'est pas jugées pertinentes. Reste donc la voie liée au champ professionnel (acquisition d'une langue étrangère en lien avec la profession), qui doit être mise en place sur la base des concepts et des fondements existants (par ex. enseignement bilingue).

I Conclusions

- La structure de l'EnCG doit être simplifiée. Il convient d'esquisser pour l'EnCG une structure de base qui clarifie les notions (par ex. définition des compétences transversales, orientation vers les compétences opérationnelles dans l'EnCG) et les concepts (notamment références théoriques) afin de garantir que tous les acteurs aient la même perception de l'EnCG. Les spécificités des différentes régions linguistiques doivent également être prises en considération (par ex. en raison du cadre de référence différent).
- L'orientation vers les compétences opérationnelles doit être mise en avant, être formulée de manière plus explicite et ancrée plus solidement dans tous les aspects de l'EnCG.
- Le lien avec les plans d'études Lehrplan 21, PER et PSSO doit être garanti. Il est aussi nécessaire de déterminer dans quelle mesure les compétences devraient être encouragées dans le cadre de l'EnCG.
- Un enseignement conjuguant culture générale et connaissances professionnelles doit être encouragé et être défini de manière plus contraignante.
- Les aspects sont à entendre comme un moyen permettant d'atteindre un objectif (orientation vers les compétences opérationnelles).
- Les mégatendances doivent être explicitement indiquées et la façon de les aborder doit être précisée.
- Il convient d'élaborer des dispositions d'exécution relatives à l'examen final du domaine de qualification CG.
- Un renforcement est nécessaire au niveau des compétences linguistiques.

- Les cours de langue étrangère ne doivent pas être proposés au détriment des cours dans la langue principale (EnCG). L’enseignement bilingue doit être dispensé conformément à la documentation existante (sous la responsabilité des cantons), et des concepts doivent être élaborés en conséquence pour les champs professionnels.

3.1.3 Assurance qualité

L’assurance qualité de la CG intervient d’une part via le processus de révision et d’autre part via la mise en œuvre de l’EnCG. Pour ce qui est du processus de révision de l’ordonnance CG et du PEC CG, il est jugé insatisfaisant et inapproprié. Un processus de révision plus strict de l’assurance qualité est souhaité par tous les acteurs. À cet égard, une révision périodique de l’ordonnance CG et du PEC CG est la solution privilégiée, mais ses modalités (structure et procédures) n’ont pas été clarifiées. Une meilleure coordination entre la Confédération et les cantons sur le plan de l’assurance qualité pourrait se révéler pertinente.

I Conclusions

- La révision et le contrôle de l’ordonnance CG et du PEC CG (notamment la périodicité) doivent être clairement spécifiées dans l’ordonnance CG.
- Les structures (commission EnCG ou équivalent) et les procédures de contrôle restent à déterminer. Il convient en particulier de définir clairement l’organe responsable de la CG.

3.2 Pilotage au niveau des cantons

Au niveau cantonal, les résultats et les conclusions de l’évaluation concernent le pilotage, la surveillance et la mise en œuvre du PEC CG dans les écoles professionnelles.

Les plans d’études école jouent un rôle central dans la mise en application du PEC CG. Or, le rapport montre qu’ils sont qualitativement parlant très disparates. Bien souvent, les plans d’étude école se concentrent davantage sur l’étendue des connaissances que sur l’approfondissement et la compréhension. Il a par ailleurs été constaté que la « culture des tâches » était peu cultivée pour développer les compétences. En outre, les objectifs du domaine « Langue et communication » sont souvent formulés de manière trop générale et les contenus sont trop peu définis. Les cantons adoptent également des approches très différentes en matière de révision et d’édiction des plans d’étude école. Certains par exemple les élaborent en collaboration avec les écoles professionnelles, qui peuvent ensuite les utiliser comme guide. Cette approche permet d’accroître la qualité des plans d’étude école cantonaux. D’autres cantons examinent les plans d’étude école sous l’angle de leur conformité avec le PEC CG. D’autres encore ne sont pas en mesure d’évaluer les plans d’étude école qui leur sont soumis. Il est donc probable que certains plans d’étude école ne répondent que partiellement aux objectifs du PEC CG. Les cantons ont mis en place différents dispositifs de pilotage et de surveillance (commissions scolaires, groupes de travail, groupes de pilotage, responsables dans les offices de la formation professionnelle, nomination de chefs de projets dans les écoles, vérification des plans d’étude école par l’IFFP à l’aide d’un même instrument, etc.). Les disparités relevées au niveau du pilotage cantonal sont considérées comme une faiblesse par tous les acteurs, car elles diminuent la valeur de l’EnCG et ne permettent pas de garantir la qualité partout. Pour tous cependant, le pilotage doit rester de la compétence des cantons. Ceux-ci se doivent donc d’organiser davantage le pilotage et l’assurance qualité. Il est par ailleurs opportun qu’ils développent des instruments de mise en œuvre afin que les écoles professionnelles puissent remplir leur mission et que les plans d’étude école soient plus homogènes. Il s’agit par exemple d’élaborer des instructions sur les modalités de mise en œuvre de l’orientation vers les compétences opérationnelles et de concevoir les examens

axés sur les compétences. La coopération entre les écoles professionnelles devrait en outre être encouragée, car il a été démontré qu'elle contribuait au développement de la qualité.

Il ressort aussi clairement de l'étude qu'une orientation vers les compétences opérationnelles se voulant cohérente suppose que les connaissances professionnelles et la culture générale soient plus étroitement liées ou plus proches l'une de l'autre. On note en effet des recoupements entre contenus spécifiques aux professions et contenu de la CG. D'autre part, un tel rapprochement permettrait de mieux promouvoir les compétences transversales, et ce de manière plus durable. Les résultats révèlent que des approches dans ce sens existent déjà, par exemple dans certains plans d'étude école, qui font à la fois référence aux objectifs de l'EnCG et à ceux de l'enseignement des connaissances professionnelles. L'organisation des écoles professionnelles par champ professionnel permettrait également d'encourager la coopération entre l'enseignement de la culture générale et celui des connaissances professionnelles. De plus, l'étude montre que tisser des liens entre l'enseignement de la culture générale et celui des connaissances professionnelles via une approche pédagogique et didactique pourrait porter ses fruits. L'utilisation des mêmes outils d'apprentissage et d'encouragement irait d'autant plus dans le sens d'une collaboration. Jusqu'à présent, celle-ci n'est toutefois pas obligatoire, ce qui signifie que les cantons devraient promouvoir la mise en réseau des domaines d'enseignement dans le cadre de projets de développement scolaire ou par le biais du soutien aux écoles.

I Conclusions

- Il est impératif de mettre en place un système de pilotage et d'assurance qualité au niveau cantonal (validation des plans d'étude école, groupes régionaux, implication des établissements de formation, modèle de plan d'étude école, plan d'étude école cantonal ou similaire) et de valider le processus d'assurance qualité. Pour ce faire, les cantons précisent quels sont les outils de mise en œuvre dont ils ont besoin.
- Il faut également développer des instruments de mise en œuvre (p. ex. pour l'orientation vers les compétences opérationnelles).
- Les cantons devraient exiger et soutenir la coordination et la coopération entre les écoles professionnelles.
- Les cantons soutiennent les écoles professionnelles dans la mise en œuvre de l'orientation vers les compétences opérationnelles en concrétisant la coopération entre l'EnCG et l'enseignement des connaissances professionnelles et en testant des instruments de mise en œuvre (p. ex. par des projets de développement scolaire ou par le soutien aux écoles).

3.3 Renforcement et soutien au corps enseignant

Ce chapitre présente les conclusions concernant le renforcement et le soutien aux enseignants de la culture générale, y compris celles relatives à la formation et à la formation continue des enseignants ainsi qu'au matériel didactique. Ces domaines n'étant pas réglementés dans le PEC CG ni dans l'ordonnance correspondante, les constatations et conclusions énoncées ci-après doivent être considérées comme des recommandations, d'une part à l'intention des responsables de la formation professionnelle compétents pour le PEC, et d'autre part à l'intention des personnes concevant le matériel didactique.

3.3.1 Formation

Force est de constater que les exigences auxquelles les enseignants de CG doivent satisfaire sont élevées. L'étude révèle clairement que les enseignants sont parfois surchargés (p. ex. en ce qui concerne la didactique des langues ou la diversité et l'ampleur des aspects), notamment en raison du caractère très ouvert du PEC CG. Notons au passage que la perception du métier d'enseignant de culture générale constitue un levier essentiel

pour assurer la qualité et l'essor de la culture générale de demain. Les exigences auxquelles doivent répondre les enseignants de culture générale sont cependant insuffisamment définies. De plus, la mise en œuvre de l'enseignement orienté vers les compétences est exigeante. Il convient ici de signaler que l'importance du rôle joué par les enseignants dans la qualité de l'enseignement est incontestée dans la littérature. Il est dès lors essentiel, pour la mise en œuvre du PEC CG, que les enseignants disposent des compétences nécessaires à un enseignement orienté vers les compétences et qu'ils soient encouragés et soutenus en conséquence. Il est également indispensable que la manière dont les enseignants CG se perçoivent corresponde aux exigences réelles. Dans le même temps, les connaissances et les bases théoriques portant sur les enseignants CG, leur formation et leur formation continue sont peu nombreuses. Certains acteurs privilégient le master, car celui-ci assurerait aux enseignants CG une formation formelle équivalente à celle d'une partie de leurs collègues d'autres formations à la CG pour le degré secondaire II. D'autre part, cette formation permettrait d'observer en continu les évolutions de la CG. Le manque systémique de travaux de recherche nuit au développement et à la professionnalisation systématiques de l'EnCG. Il convient enfin de relever que pour d'autres acteurs, le diplôme formel n'est pas la priorité et qu'il s'agit plus de renforcer systématiquement, dans la formation existante, les qualifications nécessaires à l'enseignement.

I Conclusions

- Les exigences auxquelles les enseignants CG doivent répondre doivent être plus clairement définies et spécifiées (harmonisation de l'admission et de la formation).
- Les enseignants doivent aussi se percevoir davantage comme des professeurs de langue
- La valeur ajoutée d'une éventuelle formation de niveau master doit pour sa part être examinée.

3.3.2 Formation continue

Si la formation des enseignants de la culture générale est essentielle à la qualité de l'EnCG, la formation continue l'est tout autant. L'état des lieux montre que la formation continue est entre les mains des écoles professionnelles et qu'il appartient à ces dernières de la soutenir. Comme l'EnCG correspond à une deuxième formation, la formation continue axée sur les besoins semble être la plus indiquée. L'état des lieux souligne également le bien-fondé de l'expérience en entreprise lors de la formation continue des enseignants, ceux-ci pouvant ainsi rester en lien avec le monde du travail et le vécu des personnes qu'ils forment.

I Conclusions

- En ce qui concerne la formation continue des enseignants CG, il faut agir par le biais du PEC des responsables de la formation professionnelle. Des conditions-cadres contraignantes doivent être formulées. L'introduction d'un master en culture générale doit être examinée.

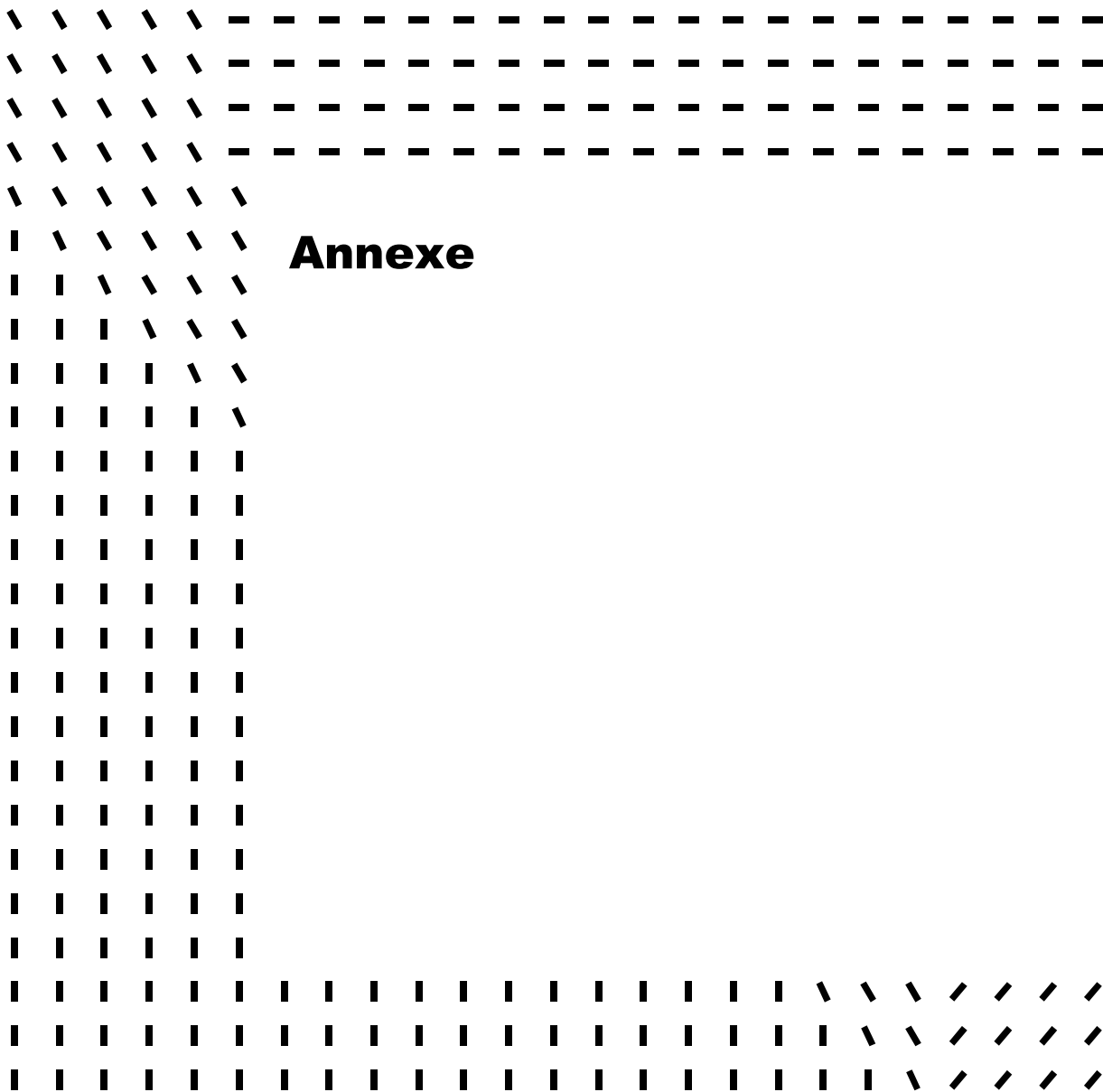
3.3.3 Matériel didactique

L'étude montre que le matériel didactique est décisif pour la CG, tant pour enseigner que pour apprendre, et qu'il doit être considéré comme l'un des nombreux éléments de pilotage de l'EnCG. Dans le même temps, c'est le principe du libre choix qui s'applique. Ce matériel n'est donc pas légitimé par un mandat envers l'école. Dans l'idéal, il vient appuyer l'orientation vers les compétences. L'état des lieux révèle un manque de données sur le matériel didactique utilisé dans le cadre de l'EnCG. Par exemple, aucune analyse systématique n'a été menée à ce sujet pour l'instant, sauf en Suisse romande où l'on sait que le matériel utilisé se fonde principalement sur des connaissances concrètes. Ce

matériel joue un rôle central, avant tout pour les nouveaux enseignants CG ne disposant pas de formation complète. Dans le même temps, sa fonction primaire est celle d'un soutien à l'enseignement.

I Conclusions

- Le matériel pédagogique doit être envisagé comme un moyen permettant d'atteindre un but. Sa fonction est d'aider les enseignants à mettre en application le PEC CG.



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. Diese Kompetenzen sind sowohl in den Bildungszielen des

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

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

⁷ Vgl. <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte/21-projekte-de/69-optimieren-der-governance> (Zugriff am 7.11.2020).

Einfluss auf den Unterricht ausfällt, kann jedoch zum jetzigen Zeitpunkt nicht gesagt werden.

Frage 5: Welche Instrumente sind zentral (Rahmenlehrplan in mittlerer Regeldichte, 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

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

(Ghisla et al. 2014, 2013, Kaiser 2019) in allen Unterrichtsbereichen zu etablieren. Der 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 Aufgabekultur, 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 Kantone 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. Berufsattest [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 SBFI 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

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 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), innerschulische 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 erstsprachlichen 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 beispielsweise 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.

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

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.

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

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 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 berichtenswerte 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 Hausapothek «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?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate.

I 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 Schreibeinvestition 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?

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate.

I 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 Literaturrecherche 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 Kantonsschule, 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

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.

zum 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 Bildungsparcours 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 Lektionen 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 auch 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 Kompetenzenanforderungen 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 Begabungspotenzial 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 Chancengleichheiten 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 Berufsbildungspolitik, 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 Lernortkooperation 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 Literaturanalyse 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 gestellt. 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.sbf.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 Rössli	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 Berufsbildung Schweiz
Beat Schwendimann	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)	Leiter Pädagogische Arbeitsstelle
Jakub Samochowiec	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	SBFI	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
Rööslü 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 Grund- bildung 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.
- Apréa, 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-files/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 Fremdsprachenerwerbs 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://vfe.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.; Zwysig, 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.; Zwysig, 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.; Zwysig, 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.; Gehrer, 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.; Efing, 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-chancengleichheit-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: Unterrichtsmaske 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.sbfi.admin.ch/sbfi/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](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 SBF1). 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.
- Aprea, 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 Sì, 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-files/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.; Barnettler, 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.
- Bleich 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 Schwebestadium: 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:fffff-e577-0b01-000000045a91db4/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.; Zwysig, 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.; Zwysig, 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.; Zwysig, 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.; Gehrer, 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.
- 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 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.; 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://hrkil.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 lehrertheoretischer 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 Sprachtaustausche 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-chancengleichheit-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.sbf.admin.ch/sbf/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.; Efinger, 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 SBFI 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.