



Analisi «La cultura generale del 2030 nella formazione professionale di base»

**Rapporto all'attenzione della Segreteria di Stato per la
formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI)**

Lucerna, 14 marzo 2021

I Autori

Interface

Ruth Feller, lic. phil. I (responsabile di progetto)

Milena Iselin, MA (collaboratrice di progetto)

INTERFACE Politikstudien
Forschung Beratung GmbH

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

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

www.interface-pol.ch

Alta scuola pedagogica di San Gallo

Claudia Zimmermann
Prof. Dr. Doreen Holtsch
Prof. Dr. Maximilian Koch

Alta scuola pedagogica di Zurigo

Prof. Dr. Manfred Pfiffner
Prof. Dr. Claudio Caduff

Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP)

André Zbinden-Bühler
Prof. Dr. Ursula Scharnhorst

I Committente (codirezione del progetto)

Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) (Monika Zaugg-Jsler, Odile Fahmy)

Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (Daniel Preckel)

I Gruppo di accompagnamento

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

Regula Gnosca, Divisione della formazione professionale, Cantone Ticino
Simon Haueter, Associazione svizzera per l'insegnamento della cultura generale (SVABU)
Hans Jörg Höhener, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Cantone di Zurigo
Roland Hohl, Comunità d'interessi per la formazione commerciale di base (CIFC) Svizzera e Conferenza svizzera dei rami di formazione e degli esami commerciali (CSRFC)
Maximilian Koch, Alta scuola pedagogica di San Gallo
Toni Messner, Formazione professionale di base, Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI)
Manfred Pfiffner, Alta scuola pedagogica di Zurigo
Katharina Prelicz-Huber, Sindacato svizzero dei servizi pubblici (VPOD)
Antonio Punzi, Centro professionale tecnico del settore tessile CPT Lugano
Urs Sieber, OdASanté
André Zbinden, Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP)

I Proposta di citazione

Feller et al. (2020): Analisi «La cultura generale del 2030 nella formazione professionale di base», Lucerna.

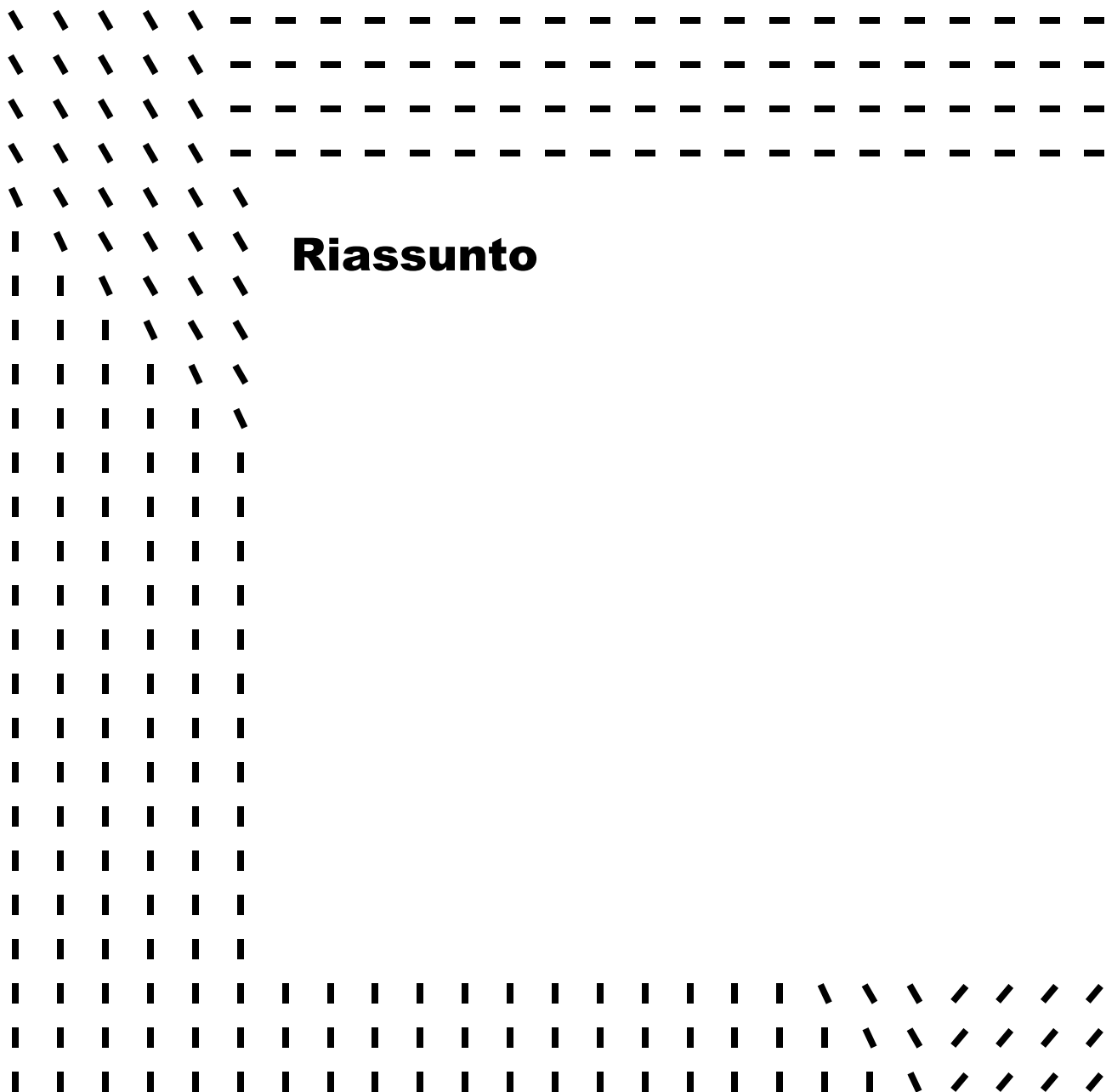
I Durata

Dicembre 2019 – marzo 2021

I Riferimento del progetto

Numero del progetto: 19-96

Riassunto	5
1. Situazione iniziale e metodo	14
1.1 Obiettivo e scopo del mandato	15
1.2 Oggetto e domande dell'analisi	16
1.3 Metodo	17
1.4 Struttura del rapporto	18
1.5 Ringraziamenti	18
2. Il futuro della cultura generale	19
2.1 Quadro morfologico e descrittori	20
2.2 Descrittore 1: Gestione a livello federale	21
2.3 Descrittore 2: Garanzia della qualità (Ordinanza e PQI)	21
2.4 Descrittore 3: Gestione e vigilanza a livello cantonale	22
2.5 Descrittore 4: Orientamento e struttura del PQI-CG	22
2.6 Descrittore 5: Strutturazione dell'ICG	23
2.7 Descrittore 6: Contenuti dell'ICG	23
2.8 Descrittore 7: Lingua straniera	23
2.9 Descrittore 8: Campo di qualificazione CG	24
2.10 Risultati del workshop	24
3. Conclusioni	34
3.1 Livello di gestione federale	35
3.2 Livello di gestione cantonale	39
3.3 Rafforzamento e sostegno dei docenti	40
Allegato	42
A 1 Ergebnisse: Ist-Zustand	43
A 2 Ergebnisse: Soll-Zustand	74
A 3 Fragestellungen zum Ist-Zustand	103
A 4 Fragestellungen zum Soll-Zustand	103
A 5 Glossar	105
A 6 Interviewte Stakeholder	107
A 7 Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen	108
A 8 Workshop-Teilnehmer/-innen	108
A 9 Verzeichnis der im Review zitierten Literatur	111
A 10 Verzeichnis der für das Review gesichteten Literatur	118



I Situazione iniziale e metodo

Il progetto «Cultura generale 2030» intende valutare l'insegnamento della cultura generale (ICG) nella formazione professionale di base alla luce delle esigenze future ed eventualmente adeguarne i contenuti. Il presente progetto è parte integrante dell'iniziativa «Formazione professionale 2030», nata con lo scopo di anticipare i mutamenti sociali e l'evoluzione del mercato del lavoro e preparare la formazione professionale alle sfide del futuro. La Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) attua, insieme alle organizzazioni del mondo del lavoro (oml) e ai Cantoni, misure riguardanti gli orientamenti prioritari ed è quindi competente, insieme ai propri partner, per l'attuazione del progetto «Cultura generale 2030». Per verificare lo stato attuale della cultura generale e poterne plasmare lo sviluppo è stata commissionata la presente analisi. Una vasta ricerca e analisi della letteratura specializzata sostenuta da tre istituti partner (Alta scuola pedagogica di San Gallo [PHSG], Alta scuola pedagogica di Zurigo [PHZH], Istituto universitario federale per la formazione professionale [IUFFP]), unitamente ai colloqui con i principali stakeholder e a un workshop con un'ampia cerchia di attori, hanno permesso di rispondere a domande centrali sulla cultura generale nella formazione professionale, di trovare idee per il suo sviluppo e di raccogliere suggerimenti per un'eventuale necessità di riforma. L'analisi non formula raccomandazioni dirette per la Confederazione, ma offre una panoramica delle principali constatazioni e delle conseguenze che ne derivano. Vengono esaminati anche punti di vista controversi e/o su cui esistono opinioni e dati contrastanti. Occorre tenere presente che i risultati dell'analisi scaturiscono da fonti molto eterogenee (letteratura specializzata, leggi, regolamenti, ordinanze, decisioni politiche, documenti amministrativi, opinioni di diversi attori, ecc.). Le conclusioni si concentrano in maniera approfondita su queste fonti per ricavarne degli orientamenti. L'analisi non ha il compito di risolvere le contraddizioni emerse al suo interno, bensì di illustrarle e documentarle. Sulla base dell'analisi la SEFRI, in collaborazione con i partner, formulerà le raccomandazioni per la Confederazione.

Qui di seguito viene data una risposta alle principali domande formulate nel quadro dell'analisi.

Stato attuale

I Quali aspetti dell'attuale insegnamento della cultura generale (ICG) hanno dimostrato la loro validità (p. es. procedura di qualificazione, contenuti)?

Il compito fondamentale dell'ICG (ossia la promozione dello sviluppo della personalità e dell'integrazione sociale dell'individuo) quale complemento alla promozione delle capacità necessarie per imparare e per esercitare una professione è ritenuto idoneo e indiscusso.

Le interviste con i diversi attori mostrano chiaramente che nell'ICG l'orientamento verso le competenze d'azione, unitamente all'orientamento verso le tematiche, costituisce un

punto di forza¹. Le lezioni, impostate generalmente a partire dal vissuto delle persone in formazione, fungono da supporto per la loro integrazione nella società. L'attuazione presenta tuttavia ancora potenziale di miglioramento: l'ICG viene considerato dai docenti ancora troppo spesso come una trasmissione di conoscenze specialistiche e, nell'insegnamento, ci si potrebbe avvalere maggiormente di un approccio orientato verso le competenze operative.

L'analisi mostra che i programmi d'istituto (PI) sono molto diversi fra loro per quanto riguarda la completezza e la qualità; vi sono quindi grandi differenze anche nell'attuazione dell'ICG, con i conseguenti vantaggi e svantaggi. L'attuazione eterogena è considerata un vantaggio, dato che così facendo l'ICG è sempre al passo con i tempi e le lezioni possono essere strutturate in modo flessibile per comprendere sviluppi e tendenze recenti. Uno svantaggio è invece la scarsa considerazione dell'ICG rispetto all'insegnamento delle conoscenze professionali (ICP). Questo aspetto emerge in particolare se si mette a confronto la formazione dei docenti di cultura generale con quella dei loro omologhi presso le scuole di cultura generale del livello secondario II, e se si considera lo scarso peso del campo di qualificazione «cultura generale» nella nota complessiva della procedura di qualificazione (minimo 20%).

L'analisi ha permesso anche di vedere che all'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» si dedica molto meno tempo rispetto a quello dedicato all'area d'apprendimento «Società». Nel programma quadro d'insegnamento (PQI) il rapporto è di 1:1, pertanto gli obiettivi della formazione sono posti sullo stesso piano, ma nei fatti – così si esprimono gli intervistati – nell'attuale ICG all'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» gode di minore considerazione rispetto all'ambito di apprendimento «Società». In particolare per quanto riguarda la padronanza della propria lingua nazionale, si riscontra un importante deficit degli apprendisti in tutte le regioni linguistiche. Questa constatazione depone a favore di una promozione delle lingue coerente nell'ICG in tutte le regioni linguistiche.

Infine, si ravvisano importanti differenze anche nelle procedure di qualificazione (PQ). In generale queste ultime sono conformi all'ordinanza sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base (di seguito: Ordinanza), e vengono sempre ponderate allo stesso modo nel calcolo della nota complessiva (la nota finale dell'ICG è pari almeno al 20% della nota complessiva). È tuttavia stato rilevato che l'orientamento verso le competenze nella PQ rimane poco marcato. Esistono diverse proposte per ottimizzare la PQ.

I Come vengono valutati la garanzia della qualità, la gestione e la vigilanza?

Nella legge federale sulla formazione professionale e nella relativa ordinanza, così come nell'ordinanza sulle prescrizioni minime per la cultura generale, la garanzia della qualità, la gestione e la vigilanza sono disciplinate in modo dettagliato da Confederazione e Cantoni. La gestione a *livello federale* è ritenuta insufficiente, vista la grande eterogeneità nell'attuazione cantonale dell'ICG, anch'essa insoddisfacente. Le prescrizioni minime e il PQI tengono sì conto della sempre maggiore mobilità intercantonale degli apprendisti e della comparabilità dei titoli a livello nazionale, ma l'attuazione non omogenea ostacola il raggiungimento di questi obiettivi. In vista delle future sfide poste dalla società (fra cui alcune riforme), è ritenuta opportuna una gestione maggiormente concentrata a livello federale. In particolare, le prescrizioni minime e il PQI sono troppo incentrati sulle formazioni triennali, a scapito delle formazioni biennali e quadriennali e delle formazioni

¹ Le definizioni di lavoro dei principali termini/concetti nel contesto dell'ICG sono riportate nell'allegato A 5.

per gli adulti. Si deplora infine la mancanza di una verifica regolare dell'Ordinanza e del PQI. Per attuare il PQI occorre creare degli ausili; inoltre, vanno definite regole più chiare e standard minimi. Da ultimo, viene accolta con favore l'istituzione di gruppi regionali per l'attuazione del PQI, ai quali potrebbe anche essere delegato un ruolo nella garanzia della qualità.

L'attuazione non omogenea della garanzia della qualità, della gestione e della vigilanza a *livello cantonale* si palesa nel fatto che mentre alcuni Cantoni verificano che i PI siano conformi al PQI, altri elaborano un programma cantonale, valido per tutte le scuole. Anche l'obbligo di una valutazione scolastica esterna quale strumento a garanzia della qualità viene applicato in diversi modi. Questa marcata eterogeneità comporta aspetti positivi e aspetti negativi. Fra gli aspetti positivi vi è il fatto che la diversità permette di tenere conto delle diverse realtà cantonali (p. es. dei piccoli Cantoni con un'unica scuola professionale). Fra quelli negativi, invece, troviamo l'impressione di un ICG non omogeneo e quindi di titoli non omogenei. Questa situazione indebolisce la posizione della cultura generale nella formazione di base e rende necessario un monitoraggio rafforzato dell'attuazione cantonale. Risulta quindi sensato un maggiore coordinamento fra i Cantoni, così come l'implementazione di una maggiore cooperazione fra le scuole professionali.

I In che modo si può rendere più vincolante l'attuazione?

Un'attuazione più vincolante può essere ottenuta innanzitutto tramite un orientamento verso le competenze operative più coerente e la differenziazione del PQI in base ai diversi livelli formativi (distinzione fra le formazioni di 2/3/4 anni e la formazione per gli adulti). Ciò riguarda per esempio la procedura di qualificazione, per la quale tutti i Cantoni chiedono prescrizioni più vincolanti. In secondo luogo è necessario intervenire nella gestione cantonale, puntando a un'attuazione più uniforme (a livello di contenuti e approccio pedagogico). Come terzo punto andrebbero sostenuti meglio i docenti tramite un maggiore riconoscimento della professione, oppure una didattica disciplinare dell'ICG o degli strumenti ad hoc. Come quarto e ultimo punto, sarebbe auspicabile uno scambio (formale o informale) fra i Cantoni oppure fra le scuole. Per quanto riguarda le scuole si potrebbe ipotizzare uno scambio fra docenti specializzati nell'ICG oppure prevedere nelle direzioni scolastiche anche una rappresentanza del corpo docente, fra cui la presenza di docenti di cultura generale.

Situazione auspicata

I Quali conseguenze hanno le mega-tendenze sul futuro ICG?

Dalla letteratura specializzata vengono dedotte alcune mega-tendenze che avranno un influsso sul mondo del lavoro e quindi sulla formazione professionale (globalizzazione, connettività e robotica, cultura della conoscenza, mobilità e flessibilità, individualizzazione, sicurezza). Risulta chiara la necessità di una cultura generale di ampio respiro, che non si focalizzi solo su una o più mega-tendenze; vanno promosse le competenze che permettono alle persone in formazione di reagire a diverse mega-tendenze. Non si tratta tanto di sapere specialistico, quanto di competenze trasversali a più ambiti come la capacità di collaborare, di comunicare, la competenza digitale, il *problem solving*, il pensiero critico, la creatività. Per trasmettere queste competenze, secondo la letteratura specializzata vanno promosse le competenze in base ai singoli ambiti e, secondo le interviste, va usata una pluralità di metodi: l'insegnamento tradizionale combinato con quello digitale, un modo di lavorare autonomo, ma fortemente orientato ai progetti, portato avanti all'interno di piccoli gruppi (anche a livello interprofessionale). Inoltre è ritenuto opportuno lo sviluppo di competenze trasversali che si riallacci allo sviluppo di competenze specifiche, legate al contesto. Va attribuita grande importanza alla capacità di applicare quanto imparato ad altri contesti.

I In che modo è possibile garantire anche in futuro il raggiungimento degli obiettivi dell'ICG stabiliti nell'Ordinanza?

È fondamentale fare maggiore chiarezza sulle competenze richieste agli apprendisti al termine della formazione di base. Sarebbe inoltre indicato concentrarsi maggiormente sul processo di apprendimento (acquisizione di competenze) anziché sul risultato di tale apprendimento.

A livello di contenuti, occorrerà concentrarsi maggiormente sull'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione», per ripristinare l'equilibrio. Ad oggi vengono svolte più lezioni per trattare i temi sociali (aspetti) a scapito della trasmissione di contenuti riguardanti la lingua e la comunicazione. Questa situazione è riconducibile in parte alle lacune nell'orientamento del PQI, ma anche ai docenti, che non si riconoscono pienamente nel ruolo di insegnanti di lingue. Con un adeguato orientamento verso le competenze operative si potrebbe porre rimedio a questo squilibrio. Infine, andrebbero acquisite competenze trasversali che permettano agli apprendisti di gestire le mega-tendenze.

L'apprendimento di una lingua straniera è uno strumento importante per gli apprendisti con buone capacità e garantisce la possibilità di specializzarsi dopo il tirocinio. Le lingue straniere rivestono però un'importanza diversa a seconda del campo professionale. Sono quindi necessarie soluzioni specifiche in base al campo professionale che comprendano l'intero ventaglio delle prestazioni e, quindi, anche lezioni della lingua nazionale locale per i non madrelingua e un corrispondente orientamento dell'offerta di lingue straniere. L'insegnamento bilingue, che va sicuramente incentivato, dovrebbe rimanere facoltativo per la formazione di base. In ogni caso l'insegnamento della lingua straniera non deve andare a discapito delle lezioni nella prima lingua.

L'analisi mostra che per raggiungere gli obiettivi della formazione professionale di base sarebbero opportuni – e da parte di alcuni attori addirittura auspicati – un legame, un coordinamento o una relazione più stretti fra cultura generale e insegnamento delle conoscenze professionali. Sarebbe opportuno e lungimirante anche un maggiore impegno a favore dell'interazione, della cooperazione e del coordinamento. Un'eventuale rielaborazione del PQI-CG deve rendere possibile l'abbinamento fra l'insegnamento della cultura generale e la formazione scolastica in conoscenze professionali e fornire spunti per l'attuazione.

I Come vanno attuati l'inserimento verticale dell'ICG (Piano di studio della scuola dell'obbligo/Piano di studio 21, livelli di formazione successivi) e la sua integrazione o differenziazione a livello orizzontale (maturità specializzata e maturità professionale)? Quali sono i contenuti pertinenti?

Stando all'analisi, l'inserimento (orizzontale e verticale) riguarda solo secondariamente i contenuti: in primo piano troviamo l'orientamento verso le competenze. Idealmente quest'ultimo dovrà essere attuato a tutti i livelli della cultura generale e riallacciarsi al piano di studio della scuola dell'obbligo e alle formazioni di livello superiore. Lo sviluppo di PI orientati alle competenze nella scuola dell'obbligo è ritenuto positivo per la formazione professionale perché permette alle aziende di valutare in modo più preciso le candidature e ai docenti di cultura generale di valutare meglio le competenze degli apprendisti.

Il tempo dedicato alla cultura generale nella formazione professionale di base è molto diverso da quello che vi dedicano la maturità professionale o i licei. Dalla letteratura specializzata si vede chiaramente che anche dedicando più tempo alla cultura generale, non si arriverebbe ad eguagliare il livello fra i diversi tipi di istituti. Ciononostante, la cultura generale nella formazione professionale di base è un elemento fondamentale per

la successiva specializzazione, per esempio per soddisfare i requisiti degli esami federali, per i quali non è richiesta la maturità professionale.

Per quanto riguarda i livelli formativi successivi, si constata in generale una tendenza alla specializzazione che renderà imperativi l'apprendimento permanente e la formazione continua per tutte le persone in formazione. Da qui l'esigenza di una vasta cultura generale. In relazione alle diverse formazioni professionali, si ricorda inoltre di non perdere di vista la necessità di acquisire solide competenze di base (tecniche di apprendimento nel senso più ampio dell'accezione, incluso l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua).

I In che modo dovrà essere attuata in futuro la cultura generale nella formazione professionale di base (tempo dedicato, orientamento pedagogico, organizzazione)?

L'analisi rileva in modo chiaro che, secondo gli intervistati, un orientamento verso le competenze operative ancor più coerente, insieme all'attuale orientamento verso le tematiche, saranno anche in futuro i principi pedagogici che guideranno l'orientamento della cultura generale. Più complicato sarà stabilire come definire tali competenze. In questo contesto è importante che si basino sui programmi non solo l'orientamento verso le competenze operative, ma anche le procedure nel campo di qualificazione «cultura generale».

Per il futuro, viene ritenuta idonea una trasmissione basata sulla *pluralità di metodi*, ossia sulla combinazione di lezioni tradizionali e digitali. Le possibilità offerte dalla digitalizzazione vengono viste come complemento alle lezioni frontali. Va sempre più promosso un modo di lavorare autonomo, ma orientato ai progetti, portato avanti all'interno di piccoli gruppi, talvolta in modo interprofessionale. Anche lo studio commissionato dalla SEFRI sulla flessibilizzazione della formazione professionale in un contesto sempre più digitale (SEFRI 2018) mostra che in futuro andrà istituito un ambiente di apprendimento digitale aperto, in un *dataroom* protetto a livello giuridico. In questo modo verranno creati ambienti di apprendimento intelligenti e personalizzati impiegando, a tal fine, strutture di rete flessibili e forme di *blended learning* nel quadro di una cooperazione fra i luoghi di formazione.

L'analisi indica anche che la cultura generale deve continuare a essere impartita come *insegnamento a sé stante*. Il coordinamento e la cooperazione fra l'ICG e l'ICP sono importanti per la promozione delle competenze trasversali e possono essere garantiti usando gli stessi strumenti di apprendimento e promozione; questo modo di procedere deve anche essere incoraggiato in modo esplicito nel PQI-CG.

Le aree d'apprendimento e gli obiettivi attuali della cultura generale non vengono messi in discussione, ma occorre ridurre la complessità e migliorarne la concretizzazione e l'operatività. Viene inoltre chiesto di ripristinare il rapporto previsto fra le aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società». La lingua e la comunicazione sono le competenze chiave della cultura generale ed è fondamentale concentrarsi sulla propria lingua nazionale. Occorre inoltre fare chiarezza sul rapporto fra gli aspetti di cultura generale (conformemente al PQI-CG) e la promozione delle competenze di base nel quadro dell'ICG.

Per quanto riguarda la lingua straniera, è emerso che un obbligo generalizzato di studiare una lingua straniera all'interno dell'ICG non è considerato né necessario né realizzabile, in particolare perché un aumento del numero di lezioni di cultura generale viene ritenuto controproducente da tutti gli attori. Gli intervistati sottolineano che 120 lezioni all'anno sono una base minima e che questo numero di ore non consente contenuti supplementari.

Devono essere previste e attuate diverse possibilità (insegnamento bilingue, maturità professionale plurilingue, corsi di lingue e scambi linguistici). Alcuni attori ritengono particolarmente promettente l'approccio *Content and Language integrated Learning* (CLIL), che offre una base didattica coerente per l'insegnamento bilingue.

L'attuale *procedura di qualificazione ICG* è considerata obsoleta. Va riconosciuta l'importanza della PQ per l'attuazione del PQI e sono da preferire l'adeguamento e la diversificazione delle forme d'esame. Anche qui è opportuno un orientamento verso le competenze. Risulta centrale la coerenza fra lezioni, esami e procedura di qualificazione. Modificare gli esami finali significa naturalmente modificare anche i contenuti dell'insegnamento (in particolare l'orientamento verso le competenze e l'attribuzione delle note), pur continuando a garantire, anche in caso di diversificazione delle forme d'esame, la comparabilità dei titoli).

Sintesi

I Attualmente, quali ambiti dell'ICG soddisfano già la situazione auspicata?

L'orientamento e la struttura del PQI-CG soddisfano già l'impostazione basata sull'orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione. L'orientamento verso le competenze operative deve essere reso ancor più visibile e la sua attuazione da parte delle scuole e dei docenti maggiormente sostenuta. Anche per quanto riguarda la *strutturazione dell'ICG* le basi sono perlopiù già presenti. Oggi l'ICG avviene in un'area disciplinare a sé stante e questo principio dev'essere mantenuto. Al tempo stesso, laddove si constata un'ampia sovrapposizione fra le competenze dell'ICP e quelle dell'ICG, viene considerata percorribile anche la via dell'armonizzazione fra i contenuti dei programmi d'insegnamento nazionali dei campi professionali e l'insegnamento (parzialmente) integrato della cultura generale. Va tuttavia disciplinata in modo più vincolante, a un livello sovraordinato, l'attuazione dell'articolo 19 capoverso 2 dell'ordinanza sulla formazione professionale (OFPr). A livello di PQI-CG si chiedono un maggiore coordinamento e una maggiore cooperazione fra l'ICG e l'ICP. Si deve arrivare a una forma di interazione maggiormente vincolante e vanno forniti esempi di qualità. Per quanto riguarda la *lingua straniera*, l'analisi fa emergere che la soluzione specifica per i singoli campi professionali auspicata è già in uso. Va quindi avviata un'analisi per stabilire quale forma di trasmissione delle lingue straniere si adatti meglio ai singoli campi professionali. È chiaramente emerso che le lingue straniere sono importanti, ma che il loro insegnamento non deve andare a discapito delle lezioni nella prima lingua. Infine, va incentivato l'insegnamento bilingue.

I Quali domande o sfide rimangono insolute (p. es. decisioni su base normativa senza fondamento scientifico) e vanno chiarite prima di una revisione?

Per quanto riguarda la valutazione della situazione attuale, l'analisi mostra che le problematiche a livello cantonale possono essere risolte solo in parte appoggiandosi alla letteratura specializzata. Anche per le sfide a livello di scuole, lezioni e apprendisti la letteratura specializzata fornisce pochi spunti. Mancano le basi teoriche, ma anche studi aggiornati e analisi empiriche. Le problematiche didattiche trovano risposta quasi esclusivamente da una prospettiva didattica generale. Mancano quasi del tutto, per tutte le regioni linguistiche, spunti teorici ed empirici che si riferiscano all'ICG e, in particolare, alla didattica disciplinare di questa materia. Occorre quindi lavorare sul piano della ricerca relativa all'ICG, principalmente per quanto riguarda la didattica disciplinare. In questo modo è possibile arrivare a diverse constatazioni, per esempio sulla procedura adottata nel campo di qualificazione «cultura generale» della formazione professionale, sulle differenze a livello di insegnamento e competenze nelle varie formazioni di base, sul valore aggiunto di un ICG specifico in base al campo professionale, sulle competenze

richieste e, infine, sull'efficacia di strumenti di apprendimento e promozione specifici e sulla qualità dell'ICG.

Il compito della cultura generale deve essere definito a diversi livelli, in particolare a livello normativo, e la letteratura specializzata è d'aiuto solo in pochissimi casi, dato che manca una riflessione a livello teorico. Per un'indagine approfondita vengono proposti in particolare tre punti di vista: maggiori possibilità di gestione dell'ICG a livello cantonale; contenuti (ambiti d'apprendimento e obiettivi della formazione) della futura cultura generale; condizioni quadro per l'eventuale inserimento di una seconda lingua nazionale/lingua straniera nella cultura generale e definizione della forma ideale d'insegnamento.

Poiché le indicazioni per il futuro della cultura generale riguardano in particolare un'attuazione più concisa e vincolante, si può supporre che non sia necessario alcun ulteriore accertamento prima della revisione.

I Quali conclusioni è possibile trarre per la gestione dell'ICG da parte federale?

Per quanto riguarda la gestione, la vigilanza e la garanzia della qualità in futuro, è chiaro che il PQI e l'Ordinanza devono disciplinare diversi ambiti in modo più vincolante. In particolare, va garantita la compatibilità per diversi gruppi di destinatari (e una diversa durata delle formazioni) tenendo conto non solo dei diversi livelli formativi, ma anche delle diverse competenze. Inoltre, il PQI deve essere incentrato sulla descrizione delle competenze richieste e non sulla definizione di aspetti da trattare o sul modo di considerarli, che sono solo un mezzo, e non il fine. Le competenze descritte devono riallacciarsi senza soluzione di continuità a quelle della scuola dell'obbligo e preparare a quelle del livello terziario. Con premesse del genere, il PQI-CG poggierebbe su basi più solide (con un riferimento teorico e un rimando alle linee guida della politica formativa) e sarebbe più semplice illustrare e motivare i principi pedagogico-didattici e la struttura curricolare. Diversi attori chiedono inoltre, a monte, una regolamentazione più chiara e la definizione di standard minimi da parte federale (p. es. sulle PQ). Le mega-tendenze e il modo in cui gestirle vanno formulati esplicitamente. Infine, va disciplinata diversamente la verifica dell'Ordinanza e del PQI. Una revisione regolare del PQI-CG analoga a quella delle ordinanze in materia di formazione è ritenuta conforme allo scopo.

A garanzia della qualità è ritenuta ideale l'istituzione di un gruppo di lavoro con le necessarie competenze, come previsto nell'Ordinanza; occorre tuttavia precisare i compiti di questo gruppo di lavoro per l'ICG.

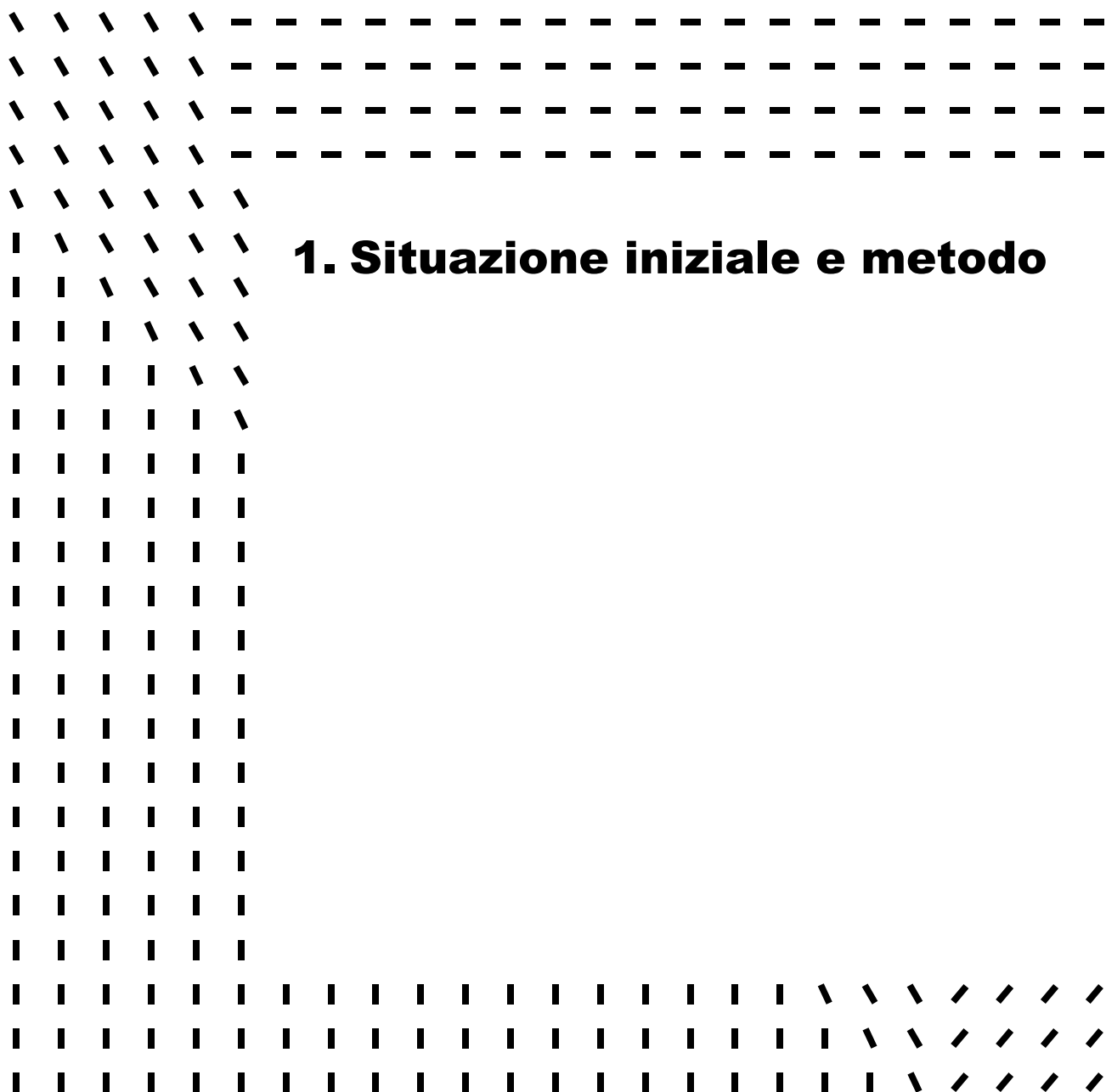
A livello sovraordinato i rappresentanti dell'oml datore di lavoro all'interno del gruppo di accompagnamento chiedono che, nel quadro della garanzia della qualità della Confederazione, l'attuazione dell'articolo 19 capoverso 2 OFPr sia disciplinata in maniera vincolante. In questo contesto occorre basarsi sulle esperienze fatte con gli impiegati di commercio e nel commercio al dettaglio con l'insegnamento integrato della formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali. Con i programmi d'insegnamento nazionali per la cultura generale delle singole professioni (come strumenti subordinati ai piani di formazione) viene garantito in maniera uniforme l'insegnamento integrato della formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali e il raggiungimento degli obiettivi dell'ICG.

I Quali saranno le conseguenze per i Cantoni ed eventuali altri attori coinvolti nell'attuazione?

La questione della gestione e della vigilanza che si differenzia da Cantone a Cantone è una difficoltà, e su questo tutti concordano. Viene auspicata una gestione più vincolante a

livello cantonale. Lo scopo è raggiungere un'attuazione e dei titoli più uniformi. Ciò significa che agli attori vanno conferite maggiori responsabilità nell'intero processo. Risulta quindi opportuno, in vista di una revisione, valutare l'introduzione di un sistema di garanzia della qualità a livello cantonale nonché lo sviluppo di strumenti e linee guida per un'attuazione più coerente del PQI nelle scuole professionali (p. es. attuazione dell'orientamento verso le competenze). Vanno inoltre incentivati l'interazione intercantonale nonché il coordinamento e la cooperazione fra scuole professionali. Queste due misure contribuiscono in modo essenziale a un'attuazione di qualità del PQI. Inoltre, per sostenere l'orientamento verso le competenze è fondamentale una maggiore interazione fra l'ICP e l'ICG. Al livello delle scuole professionali, questa collaborazione deve essere portata avanti e promossa dai Cantoni tramite il sostegno alle scuole e al loro sviluppo.

Ed è proprio per sostenere i docenti nella trasmissione della cultura generale che entrano in gioco le *organizzazioni per la formazione*. Una corretta percezione della professione è un punto centrale per garantire e continuare a sviluppare la qualità della cultura generale. I requisiti dei docenti non risultano però sufficientemente definiti. Affinché i docenti possano sostenere con professionalità le competenze delle persone in formazione occorre attribuire maggiore importanza alle qualifiche per l'insegnamento e alla didattica, in particolare alla didattica delle lingue. Questi aspetti vanno considerati anche nella formazione continua, di competenza delle scuole professionali e dei Cantoni, ma sostenuta – per quanto riguarda i contenuti – dagli istituti di formazione. Vanno altresì verificati i requisiti per la formazione e la formazione continua nel PQI dei responsabili della formazione professionale e va incentivato l'insegnamento orientato verso le competenze. Da ultimo, occorre verificare se una formazione a livello di master permetterebbe di rafforzare le qualifiche per l'insegnamento e rappresenterebbe un valore aggiunto per conseguire una formazione equivalente a quella di una parte dei colleghi del livello secondario II.



1. Situazione iniziale e metodo

L'ordinanza sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base (di seguito: Ordinanza)² e il relativo programma quadro sono stati emanati nel 2006³. Nell'Ordinanza vengono definiti gli obiettivi dell'insegnamento della cultura generale (ICG), che permette di acquisire competenze fondamentali per orientarsi nella vita e nella società e per superare sfide sia nella sfera privata sia in quella professionale. L'ICG persegue in particolare:

- lo sviluppo della personalità;
- l'integrazione sociale dell'individuo;
- la promozione delle capacità necessarie per imparare e per esercitare una professione;
- la promozione di conoscenze e competenze economiche, ecologiche, sociali e culturali che rendono la persona in formazione capace di contribuire allo sviluppo sostenibile;
- la realizzazione delle pari opportunità per le persone in formazione di entrambi i sessi e per le persone in formazione con biografie formative o esperienze culturali diverse.

Questi obiettivi sono validi ancora oggi, anche se occorre verificare l'adeguatezza della cultura generale alla luce delle future sfide e di numerose mega-tendenze (come p. es. la digitalizzazione, il cambiamento demografico, l'internazionalizzazione e la flessibilizzazione dei rapporti di lavoro, la crescente mobilità) e procedere a eventuali cambiamenti di rotta. A tal fine è stato avviato il progetto «Cultura generale 2030», che fa parte dell'iniziativa «Formazione professionale 2030», nata con lo scopo di anticipare i mutamenti sociali e l'evoluzione del mercato del lavoro e preparare la formazione professionale alle sfide del futuro. La Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) attua, insieme alle organizzazioni del mondo del lavoro (oml) e ai Cantoni, misure riguardanti gli orientamenti prioritari ed è quindi competente per l'attuazione del progetto insieme ai propri partner. Per verificare lo stato attuale della cultura generale e poterne plasmare lo sviluppo è stata commissionata la presente analisi. Il progetto «Cultura generale 2030» si articola in quattro fasi e l'analisi rientra nella fase II, denominata «Analisi e raccomandazioni».

Il mandato è stato portato avanti in stretta collaborazione da Interface, dalla SEFRI e, per le ricerche e l'analisi della letteratura specializzata, da tre istituti partner (Alta scuola pedagogica di San Gallo [PHSG], Alta scuola pedagogica di Zurigo [PHZH], Istituto universitario federale per la formazione professionale [IUFFP]). Gli istituti partner erano rappresentati nel gruppo di accompagnamento e si sono tenuti a disposizione per il sondaggio.

Nei prossimi paragrafi verranno illustrati l'obiettivo e lo scopo del mandato (1.1), l'oggetto e le domande (1.2) e il metodo (1.3).

1.1 Obiettivo e scopo del mandato

L'analisi persegue quattro scopi sovraordinati:

1. fornire risposta alle principali domande sulla cultura generale nella formazione professionale di base;

² Ordinanza della SEFRI sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base, RS 412.101.241, <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20061526/index.html>, consultato il 23.12.2019.

³ Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base SEFRI (UFFT), aprile 2006: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/it/home/formazione/formazione-professionale-di-base/cultura-generale.html>, consultato il 23.12.2019.

2. elaborare una visione di come dovrebbe essere impostata, idealmente, la cultura generale;
3. fornire idee per il futuro sviluppo della cultura generale;
4. chiarire se e in che modo vada adeguato l'attuale insegnamento della cultura generale. L'analisi si prefigge lo scopo di raccogliere suggerimenti per un'eventuale riforma e per formulare apposite raccomandazioni di revisione per la Confederazione.

L'analisi costituisce la base per concretizzare futuri scenari, oltre a mostrare quali temi vadano ulteriormente approfonditi nella fase II del progetto «Cultura generale 2030».

1.2 Oggetto e domande dell'analisi

L'analisi intende rilevare lo stato attuale e la situazione auspicata dell'insegnamento della cultura generale (ICG) elaborando le domande formulate. I risultati forniranno una base di riflessione sul futuro della cultura generale. L'analisi non formula raccomandazioni dirette per la Confederazione, ma offre una panoramica delle principali constatazioni e delle conseguenze che ne derivano. Sulla base dell'analisi la SEFRI, in collaborazione con i partner, formulerà le raccomandazioni per la Confederazione. L'analisi si concentra sugli elementi dell'Ordinanza, che disciplina la cultura generale per tutte le formazioni professionali di base.

Le domande, concretizzate sulla base del mandato e delle discussioni con il gruppo di accompagnamento e gli istituti partner, sono state raggruppate

- a livello nazionale
- a livello cantonale
- a livello di scuole
- a livello di lezioni
- a livello di persone in formazione

Le principali domande sono state formulate come segue.

I Stato attuale

- Quali aspetti dell'attuale insegnamento della cultura generale (ICG) hanno dimostrato la loro validità (p. es. procedura di qualificazione, contenuti)?
- Come vengono valutati la garanzia della qualità, la gestione e la vigilanza?
- In che modo si può rendere più vincolante l'attuazione?

I Situazione auspicata

- Quali conseguenze hanno le mega-tendenze sul futuro ICG?
- In che modo è possibile garantire anche in futuro il raggiungimento degli obiettivi dell'ICG stabiliti nell'Ordinanza?
- Come vanno attuati l'inserimento verticale dell'ICG (Piano di studio della scuola dell'obbligo/Piano di studio 21, livelli di formazione successivi) e la sua integrazione o differenziazione a livello orizzontale (maturità specializzata e maturità professionale)? Quali sono i contenuti pertinenti?
- In che modo dovrà essere attuata in futuro la cultura generale nella formazione professionale di base (tempo dedicato, orientamento pedagogico, organizzazione)?

I Sintesi

- Attualmente, quali aree dell'ICG soddisfano già la situazione auspicata?
- Quali domande o sfide rimangono insolte (p. es. decisioni su base normativa senza fondamento scientifico) e vanno chiarite prima di una revisione?
- Quali conclusioni è possibile trarre per la gestione dell'ICG da parte federale?

- Quali saranno le conseguenze per i Cantoni ed eventuali altri attori coinvolti nell'attuazione?

Le domande sono riportate in modo dettagliato negli allegati DA 2 e DA 3.

1.3 Metodo

Per svolgere l'analisi sono stati scelti i seguenti metodi, incentrati su un approccio esclusivamente qualitativo.

I Ricerca e analisi nella letteratura specializzata

Come primo passo gli istituti partner hanno svolto una ricerca e un'analisi approfondita della letteratura specializzata allo scopo di ottenere una visione globale della letteratura esistente sullo stato attuale dell'ICG e sulla situazione auspicata della cultura generale, ma anche di ricavare informazioni sugli effetti di determinate mega-tendenze. La ricerca è stata avviata con l'analisi di alcune fonti della SEFRI, alle quali sono poi state aggiunte opere di rilievo della letteratura specializzata nazionale e internazionale (principalmente dall'area germanofona). Da questo punto di partenza gli istituti partner hanno identificato altri temi che andrebbero approfonditi. Nel presente rapporto gli istituti partner hanno curato la sintesi dei risultati dell'analisi della letteratura specializzata in base alle domande principali e i rimandi a studi più approfonditi.

I Interviste (di gruppo) con esperti degli istituti partner

I risultati emersi dalla ricerca e dall'analisi della letteratura specializzata sono stati discussi con gli esperti degli istituti partner. A tal fine è stato istituito un gruppo strutturato per le interviste per ogni istituto partner. Le interviste hanno permesso di discutere i risultati delle ricerche e delle analisi sulla letteratura specializzata e di ottenere il punto di vista degli intervistati sull'oggetto dell'analisi. I nomi degli intervistati sono riportati nell'allegato DA 5.

I Discussioni con stakeholder di rilievo

Sono state inoltre condotte interviste telefoniche con rappresentanti delle associazioni professionali, dell'Associazione svizzera per l'insegnamento della cultura generale (SVABU), con i direttori delle scuole professionali e i rappresentanti della maturità specializzata e della maturità professionale. Altri stakeholder importanti sono la SEFRI e i Cantoni. Sono stati intervistati anche i cosiddetti «pensatori trasversali», che fanno ricerca sul futuro della formazione (professionale) e delle tendenze in materia.

Le interviste sono servite a fare il punto sulla situazione attuale dell'ICG e sul futuro della cultura generale raccogliendo suggerimenti concreti sul potenziale di miglioramento, sulla situazione auspicata e sulle domande centrali dell'analisi, da approfondire ulteriormente. Le interviste sono state svolte cercando di ripartirle in modo equilibrato fra le diverse regioni linguistiche; la lista degli stakeholder intervistati è riportata nell'allegato DA 4A 6.

I Workshop

Per validare i risultati dei rilevamenti e per discutere del futuro della cultura generale è stato organizzato un workshop con i membri del gruppo di accompagnamento, gli attori preposti all'attuazione e altri stakeholder coinvolti. Durante il workshop, al quale hanno partecipato 41 persone, sono state discusse e valutate le idee emerse dall'analisi della letteratura specializzata e dalle interviste. I risultati delle discussioni sono stati messi a verbale e sono riportati nel capitolo 2 del presente rapporto. L'allegato DA 6 propone invece la lista dei partecipanti al workshop.

1.4 Struttura del rapporto

Il rapporto è strutturato come segue: nel capitolo 2 vengono illustrate, con l'ausilio di un quadro morfologico, le riflessioni sul futuro della cultura generale risultanti dalla ricerca sulla letteratura specializzata e dalle interviste. Nel capitolo 2 vengono anche comunicati i risultati del workshop. Il capitolo 3 è invece dedicato alle conclusioni. L'allegato fornisce maggiori dettagli sui risultati. Nell'allegato A 1 sono trascritti i risultati relativi alla valutazione dello stato attuale, che comprendono perlopiù risultati derivanti dall'analisi della letteratura, dato che alla maggior parte delle domande sullo stato attuale è stata data una risposta su tale base. Nell'allegato A 2 vengono invece presentati i risultati dettagliati sulla situazione auspicata, derivanti in questo caso sia dall'analisi della letteratura sia dalle interviste con gli stakeholder e gli istituti partner. Infine, gli allegati da A 3 ad A 10 riportano le domande, le definizioni di lavoro dei principali concetti nel contesto dell'ICG, i nomi degli intervistati e dei partecipanti al workshop e la bibliografia.

1.5 Ringraziamenti

I nostri doverosi ringraziamenti vanno innanzitutto ai tre istituti partner per le ricerche e le analisi svolte sulla letteratura specializzata e la redazione dei relativi riassunti: con il loro lavoro hanno contribuito alla costituzione di una base di dati equilibrata ed esaustiva. È poi nostra intenzione ringraziare tutte le persone che si sono messe a disposizione per le interviste e che hanno partecipato al workshop per averci fornito preziosi suggerimenti sulla cultura generale e sul suo futuro insegnamento. Infine, il nostro sentito riconoscimento va anche alla co-direzione del progetto, che ha permesso un'attuazione mirata della presente analisi.



2. Il futuro della cultura generale

Il presente capitolo è incentrato sulla questione di come dovranno essere impostati in futuro la cultura generale e il relativo insegnamento. Gli scenari futuri sono stati ipotizzati sulla base di un quadro morfologico, uno strumento che permette di scomporre argomenti di ricerca complessi nei loro componenti. Questi componenti possono essere combinati tra loro in molti modi diversi. Su questa base è possibile stabilire e mettere a confronto differenti scenari. Il quadro morfologico descrive le caratteristiche strategiche della cultura generale nella formazione professionale di base nonché le peculiarità della sua attuazione. Qui di seguito i componenti principali vengono illustrati sulla base di tre livelli: gestione e garanzia della qualità (livello 1), aspetti strutturali e metodologico-didattici (livello 2) e aspetti contenutistici (livello 3).

2.1 Quadro morfologico e descrittori

In base all'analisi della letteratura specializzata e dei colloqui con gli stakeholder e gli istituti partner è stato elaborato un quadro morfologico (cfr. figura D 2.1). Come già accennato il quadro è composto da diversi componenti qui di seguito chiamati «descrittori». A loro volta i descrittori possono avere diverse caratteristiche. Qui di seguito vengono illustrati i singoli descrittori.

D 2.1: Quadro morfologico

Descrittori	Caratteristiche					
1. Livello di gestione federale	Prescrizioni minime per tutte le formazioni di base	Prescrizioni minime con requisiti differenziati (CFP, AFC di 3 o 4 anni)	PQI per tutte le formazioni di base	PQI separato per CFP, AFC di 3 o 4 anni	Gestione e garanzia della qualità	
2. Garanzia della qualità (Ordinanza e PQI)	Nessuna verifica	Verifica federale se necessario	Verifica regolare ogni xy anni da parte della Confederazione			
3. Gestione e vigilanza a livello cantonale	Verifica del PI	Programma d'insegnamento cantonale	Valutazione scolastica esterna	Interazione e coordinamento tra le scuole		Interazione e coordinamento tra i Cantoni
4. Orientamento e struttura del PQI-CG	Orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione (attualmente)	Insegnamento a spirale	Aspetti/temi	Orientamento verso le competenze operative		Aspetti strutturali e metodologico-didattici
5. Strutturazione dell'ICG	Orientamento verso le competenze operative	Insegnamento della CG parzialmente integrato con parti settoriali		Area disciplinare a sé stante e indipendente dall'ICP		
6. Contenuti dell'ICG	Lingua e comunicazione	Società	Altro (p.es. competenze di base: prima lingua, matematica, informatica)			Aspetti contenutistici
	Riduzione dei temi	In base al campo professionale	In base alla regione	Integrazione delle megatendenze		
7. Lingua straniera	Nessuna (campo professionale)	All'interno di ICG (compreso l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua)	Insegnamento bilingue nell'ICG	Al di fuori dell'ICG (materia opzionale o ICP bilingue)		
8. Campo di qualificazione CG	Status quo (chi insegna esamina)	Nessun esame finale	Nessun lavoro d'approfondimento	Nuove forme		

Legenda: ICG = Insegnamento della cultura generale; CFP = Certificato federale di formazione pratica; ICP = insegnamento delle conoscenze professionali; AFC = Attestato federale di capacità; PQI = programma quadro d'insegnamento; PI = programma d'istituto; Ordinanza: ordinanza sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base.

Fonte: Illustrazione Interface.

2.2 Descrittore 1: Gestione a livello federale

In virtù dell'articolo 19 dell'ordinanza del 19 novembre 2003 sulla formazione professionale (OFPr), la Confederazione emana prescrizioni minime in materia di cultura generale (Ordinanza) per le formazioni di base biennali, triennali e quadriennali. Tali prescrizioni minime sono esplicitate nel programma quadro d'insegnamento federale (PQI-CG) o, in caso di particolari esigenze, nelle ordinanze in materia di formazione. Un'ulteriore possibilità consiste nel promuovere un'attuazione più uniforme dell'ICG applicando norme più restrittive anche in materia di contenuti, implementazione e procedura di qualificazione. La discussione ruota intorno alle seguenti opzioni: continuare ad applicare, con gli stessi requisiti, le prescrizioni minime e il PQI-CG a tutte le formazioni professionali di base oppure modificare i requisiti a seconda dei titoli (CFP, AFC di 3 o 4 anni) ed emanare diversi PQI per i differenti titoli.

I Prassi attuale

Le prescrizioni minime in materia di cultura generale e il PQI-CG valgono per tutte le formazioni professionali di base.

2.3 Descrittore 2: Garanzia della qualità (Ordinanza e PQI)

Tra i compiti della Confederazione legati alla formazione professionale di base rientra il monitoraggio e l'emanazione delle ordinanze sulla formazione professionale di base (ordinanze in materia di formazione OFor). Sulla base delle OFor le organizzazioni del mondo del lavoro (oml) redigono i piani di formazione. In tutte le formazioni professionali di base questi due documenti vengono verificati ed eventualmente aggiornati almeno ogni cinque anni. Nell'insegnamento della cultura generale invece non sono previsti né una verifica né un adeguamento a intervalli regolari dei documenti di riferimento. Inoltre, non esiste nemmeno una modalità per una verifica una tantum in caso di necessità.

I Prassi attuale

Al momento non si svolgono verifiche dell'Ordinanza e del PQI, né a intervalli regolari né una tantum. Nel periodo 2012-2015 una commissione di esperti composta da alcuni membri della commissione CG ha analizzato il PQI-CG e la sua attuazione presso diverse scuole professionali.

2.4 Descrittore 3: Gestione e vigilanza a livello cantonale

I Cantoni sono responsabili dell'attuazione dell'ICG. Inoltre, sono responsabili della qualità della formazione scolastica, degli esami e delle procedure di qualificazione (art. 24 LFPr). Infine, disciplinano l'emanazione dei PI per l'insegnamento della cultura generale e ne garantiscono la qualità (Ordinanza). I risultati mostrano che i Cantoni esercitano i loro compiti di attuazione e vigilanza in maniera eterogenea. Ad esempio, alcuni redigono un programma d'insegnamento cantonale per l'ICG sul quale le scuole devono basarsi. Dato che nelle scuole l'ICG non viene implementato in maniera omogenea, come possibile misura i Cantoni potrebbero promuovere e incentivare il coordinamento e la collaborazione tra le scuole oppure introdurre una valutazione esterna obbligatoria. Inoltre, potrebbero interagire maggiormente tra di loro.

I Prassi attuale

A seconda del Cantone varia l'attuazione del PI, della PQ, ecc.

2.5 Descrittore 4: Orientamento e struttura del PQI-CG

Il PI stabilisce che l'insegnamento della cultura generale deve essere orientato verso le tematiche e le competenze d'azione⁴. «Orientato alle tematiche» significa che i contenuti della didattica sono strutturati per temi e non seguono una logica disciplinare. Le tematiche prendono spunto dalla realtà personale, professionale e sociale delle persone in formazione. «Orientato verso le competenze d'azione» significa che le persone in formazione sviluppano le proprie competenze attraverso il loro stesso agire. Le persone in formazione sono responsabili di quello che imparano durante l'insegnamento, impostano autonomamente il proprio processo d'apprendimento ed elaborano prodotti concreti. Secondo l'Ordinanza l'insegnamento della cultura generale trasmette competenze fondamentali per orientarsi nella vita. Benché dai risultati emerga chiaramente che questi orientamenti sono condivisi, a volte nelle scuole l'orientamento verso le competenze viene implementato in maniera poco coerente. Il modello dell'orientamento verso le competenze operative deve sostituire progressivamente l'orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione. Ciò significa che gli apprendisti devono acquisire conoscenze pratiche e consolidate, necessarie per esercitare la loro attività professionale. L'orientamento verso le competenze è già da molto tempo parte integrante delle OFor e dei piani di formazione, mentre il PQI-CG vigente parla di orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione.

Il PQI stabilisce le aree d'apprendimento (aspetti) e gli obiettivi della formazione in materia di cultura generale e definisce le condizioni quadro per l'organizzazione dell'ICG e la scelta delle tematiche nel programma d'istituto. La struttura dei PI cantonali o del PI-CG può basarsi su tematiche e aspetti oppure dare un peso maggiore ai punti di vista della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento e illustrare obiettivi e competenze su diversi livelli.

⁴ Le definizioni dei principali termini e concetti legati all'insegnamento della cultura generale sono riportate nell'allegato A 5.

I Prassi attuale

L'ICG applica allo stesso modo l'orientamento verso le tematiche e verso le competenze d'azione. Sul piano dell'attuazione nei programmi d'istituto (PI) il PQI-CG può essere interpretato come un percorso d'insegnamento a spirale. Ciò significa che nel corso della formazione professionale di base gli stessi aspetti vengono ripresi e approfonditi più volte. Tuttavia, nella prassi attuale spesso un aspetto viene considerato concluso dopo essere stato trattato una sola volta e l'ICG non segue l'impostazione a spirale. D'altro canto però vi sono anche indizi secondo cui i PI cantonali o anche il PI-CG soddisferebbero già questo requisito.

2.6 Descrittore 5: Strutturazione dell'ICG

In questo punto si descrive il rapporto tra l'ICG e l'ICP. La cultura generale può essere insegnata come area disciplinare a sé stante oppure – in caso di particolari esigenze come stabilito all'articolo 19 capoverso 2 OFPr – in maniera parzialmente o totalmente integrata nel campo professionale. L'insegnamento totalmente integrato dell'ICG viene applicato solo in alcune formazioni professionali di base, per esempio nel settore commerciale o in quello del commercio al dettaglio.

I Prassi attuale

Nella maggior parte delle formazioni di base l'ICG costituisce un'area disciplinare a sé stante, indipendente dall'ICP.

2.7 Descrittore 6: Contenuti dell'ICG

I contenuti indicano quali aree d'apprendimento vengono trattate nell'ICG. Le due aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società» non sono in discussione. Tuttavia, dai risultati emerge che l'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» viene spesso penalizzata e che la didattica della lingua nazionale dovrebbe essere potenziata. Vengono menzionati anche altri contenuti come ad esempio le competenze di base. Inoltre, vi sono diverse possibilità di miglioramento per quanto riguarda il piano operativo, in particolare si potrebbe ridurre il numero degli aspetti oppure concentrarsi maggiormente sulle regioni o sul campo professionale specifico.

I Prassi attuale

Le aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società» hanno lo stesso valore. Nell'area d'apprendimento «Società» la quantità di aspetti e obiettivi differisce molto rispetto a quella dell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione». Gli obiettivi della formazione possono essere trattati più volte, in relazione a diverse tematiche.

2.8 Descrittore 7: Lingua straniera

Questo descrittore illustra se e con quali modalità una lingua straniera deve essere offerta nella formazione professionale di base, all'interno o all'esterno dell'ICG. Esiste la possibilità di utilizzare le ore dell'ICG per lo studio di una lingua straniera o per l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua oppure di offrire l'insegnamento bilingue nell'area d'apprendimento «Società». I partner intervistati concordano sul fatto che per inserire una lingua straniera oppure l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua nell'ICG occorre necessariamente aumentare il numero delle lezioni. Un'altra possibilità è quella di offrire una lingua straniera al di fuori dell'ICG o come materia opzionale o in modalità bilingue nell'ICP. Infine, c'è la possibilità di non imporre nessuna norma specifica e lasciar decidere al rispettivo campo professionale se e in quale forma proporre l'insegnamento di una lingua straniera.

I Prassi attuale

Oggi l'insegnamento della lingua straniera è specifico in base al campo professionale e può avvenire in diversi modi (insegnamento bilingue nell'ICG, ecc.).

2.9 Descrittore 8: Campo di qualificazione CG

L'Ordinanza disciplina nei dettagli l'esame finale di cultura generale nella procedura di qualificazione (PQ). Benché l'attuale modalità di svolgimento della PQ venga messa in discussione, le note scolastiche sono invece considerate elementi essenziali della PQ. Per quanto riguarda l'esame si applica il principio «chi insegna esamina». Questo principio viene messo in discussione in favore di proposte alternative, ad esempio l'eliminazione dell'esame finale (procedura CFP estesa a tutti), l'introduzione di un esame finale cantonale unico oppure un esame finale suddiviso in due parti con alcuni elementi specifici definiti dai Cantoni. L'attuazione del lavoro d'approfondimento in quanto ulteriore elemento della PQ non prevede vincoli. L'utilità di questo lavoro viene messa in discussione e in alternativa vengono proposte nuove forme (portfolio dell'apprendimento, lavoro su commissione) o addirittura l'abrogazione.

I Prassi attuale

Il campo di qualificazione è composto dalla nota scolastica, dal lavoro d'approfondimento (formazione biennale) e dall'esame finale (formazione triennale e quadriennale). Nella nota complessiva la nota finale vale almeno il 20 per cento. Si applica il principio «chi insegna esamina», a condizione che non vi siano esami cantonali.

2.10 Risultati del workshop

Nel mese di ottobre 2020 il quadro morfologico è stato discusso approfonditamente con alcuni dei principali attori della formazione professionale. Partendo da alcuni quesiti di base i descrittori e le loro caratteristiche sono stati esaminati all'interno di sei gruppi dalla composizione eterogenea. Qui di seguito sono riportati i quesiti:

- Quali sono, per ogni attore (Confederazione, Cantoni, oml, scuole professionali, docenti di cultura generale, apprendisti), i pro e i contro delle caratteristiche assegnate a ogni descrittore?
- In che modo, per ogni descrittore, le caratteristiche modificano l'importanza della cultura generale nella formazione professionale di base?
- In che misura, per ogni descrittore, le caratteristiche sono in grado di anticipare i mutamenti della società e del mercato del lavoro?
- Di cosa occorre tenere conto o che cosa non è chiaro nell'eventuale attuazione delle caratteristiche in ogni singolo descrittore?

Il risultato della discussione è illustrato qui di seguito.

2.10.1 Descrittore 1: Livello di gestione federale

Attualmente ci sono grandi differenze tra i Cantoni e all'interno dei Cantoni stessi per quanto riguarda l'implementazione e la trasmissione dei contenuti formativi, situazione che i partecipanti al workshop giudicano insoddisfacente. In vista delle future sfide poste dalla società (fra cui p. es. una riforma del sistema formativo), tutti i partecipanti ritengono opportuna una gestione maggiormente concentrata a livello federale. I motivi sono diversi. Da un lato, a livello federale si auspica che ci siano delle prescrizioni minime in materia di cultura generale e un PQI per andare incontro alla sempre maggiore mobilità intercantonale degli apprendisti. Dall'altro, tali prescrizioni e il PQI sono ritenuti importanti per garantire la comparabilità dei titoli a livello nazionale e permettere così lo svolgimento di un monitoraggio e la garanzia della qualità. Il criterio della comparabilità dei titoli conseguiti dagli apprendisti in Cantoni diversi sta a cuore soprattutto alle oml.

La maggior parte degli attori concorda sul fatto che le *prescrizioni minime e il PQI* dovrebbero essere *differenziati* in base alle formazioni (biennali, triennali e quadriennali). Il PQI vigente infatti è eccessivamente incentrato sul modello formativo triennale. La definizione delle prescrizioni minime non dovrebbe contemplare l'obbligo di includere determinati aspetti né la trasmissione di conoscenze specifiche. I docenti dovrebbero continuare a essere liberi di scegliere gli aspetti da trattare mentre il PQI dovrebbe concentrarsi sulla descrizione delle competenze necessarie. In proposito gli istituti partner chiedono che, a parità di competenze, non si stabiliscano requisiti meno severi per le formazioni più brevi, bensì che si differenzino le competenze da acquisire nelle diverse formazioni di base (biennali, triennali e quadriennali). In questo modo sarebbe anche possibile valorizzare le competenze prioritarie delle diverse formazioni (p. es. le competenze di assistenza per il certificato federale di formazione pratica). Tuttavia, gli istituti partner ritengono che nelle singole ordinanze in materia di formazione tale differenziazione non sia necessaria.

Alcuni rappresentanti delle scuole professionali nonché alcuni «pensatori trasversali» si chiedono in che modo sia possibile rispecchiare nelle prescrizioni minime le connessioni verticali verso il basso con la scuola dell'obbligo (Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese [PSSO] / Piano di studio 21) e verso l'alto con le scuole universitarie professionali. Per garantire la coerenza, le competenze dell'ICG dovrebbero riallacciarsi all'orientamento verso le competenze della scuola dell'obbligo e del Piano di studi 21, così come del PSSO e del PER. Ciò favorirebbe anche la permeabilità orizzontale, sostenendo così l'ipotesi di una differenziazione in base ai livelli di competenze a scapito di una differenziazione delle prescrizioni minime e del PQI in base alla durata della formazione (CFP e AFC di 3 o 4 anni). Tuttavia, per la maggioranza dei partecipanti al workshop la differenza fra i diversi livelli deve essere definita a livello nazionale a seconda delle formazioni di base (cicli di 2, 3 o 4 anni) e va introdotta una definizione chiara delle rispettive differenze.

2.10.2 Descrittore 2: Garanzia della qualità (Ordinanza e PQI)

Secondo diversi partecipanti al workshop attualmente non è chiaro chi è responsabile della qualità dell'insegnamento della cultura generale. Inoltre, non vi sono controlli né a livello federale né a livello cantonale. Finora la qualità è stata garantita dalle scuole, che discutono le proprie prassi all'interno di diversi canali di interazione. La maggioranza dei partecipanti al workshop ritiene questa soluzione insoddisfacente perché indebolisce la reputazione dell'ICG e sostiene che debba essere istituita un'autorità che possa chiedere l'attuazione di misure per migliorare la qualità laddove necessario.

Secondo le oml la questione deve coinvolgere tutti gli stakeholder. Ogni cinque anni le associazioni professionali sono tenute, per conto della SEFRI, a formulare le condizioni per l'idoneità al mercato del lavoro delle diverse professioni. Si tratta di un processo impegnativo ma efficace, in quanto permette di verificare periodicamente quali sono le competenze necessarie per garantire l'idoneità al mercato del lavoro all'interno dei vari campi professionali. Inoltre, le oml ritengono positivo che al processo partecipino tutti gli stakeholder, per questo sono favorevoli all'introduzione di un processo simile nell'ICG.

A questo proposito, gli istituti partner e un pensatore trasversale obiettano che uno dei punti di forza dell'ICG è proprio la continuità, in contrasto con la volontà di dare alle competenze operative nell'ICG un orientamento ancora più professionale. Inoltre, si fa notare che è già prevista una revisione periodica del PQI da parte della Commissione svizzera per lo sviluppo e la qualità dell'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base (Commissione CG). Tuttavia, secondo gli istituti partner e le oml, sarebbe opportuno chiarire le competenze e le facoltà direttive di questa

commissione. Analogamente a quanto avviene per le OFor e i piani di formazione, sotto la responsabilità delle oml, anche per la cultura generale occorrerebbe istituire una commissione che possa esaminare eventuali violazioni. Inoltre, secondo le oml questa commissione dovrebbe avere una composizione eterogenea e, così come previsto dalle prescrizioni minime, non rappresentare soltanto le scuole ma anche le stesse oml.

Secondo le scuole professionali della Svizzera francese la funzione di garantire la qualità potrebbe essere assunta dalla commissione regionale competente (p. es. la *Conférence latine de l'enseignement post-obligatoire* [CLPO]), che potrebbe verificare l'operato dei Cantoni. Sempre secondo queste scuole i Cantoni non possono assumersi il compito del controllo di qualità. Tuttavia, è importante che venga preservata la loro autonomia. In ultima analisi, sono i Cantoni che devono essere responsabili dell'attuazione. Questa opinione è condivisa anche da altre persone che hanno partecipato alla discussione, tra cui i rappresentanti dei docenti.

Non c'è invece unanimità sui criteri per misurare la qualità (valutazione delle conoscenze versus valutazione delle competenze). I rappresentanti delle scuole dell'obbligo ritengono che la qualità debba essere misurata in funzione delle competenze di base. In questo livello formativo la CDPE ha messo a punto una procedura di misurazione che punta a rendere verificabili le competenze di base a livello nazionale. Sebbene siano già disponibili i primi dati e le prime valutazioni, l'efficacia di queste scale rimane da dimostrare. Sviluppare strumenti di misurazione validi per verificare le competenze è senz'altro una sfida. Sarebbe necessario appurare se una procedura del genere sia applicabile anche all'insegnamento della cultura generale. Le competenze esaminate nell'ICG dovrebbero essere in continuità sia con quelle della scuola dell'obbligo sia con quelle delle scuole universitarie professionali e delle scuole specializzate superiori. In futuro, strumenti di misurazione come quelli citati potrebbero aiutare i docenti a valutare la propria didattica.

Secondo le scuole professionali per garantire la qualità è necessario che per ogni anno di tirocinio vengano stabiliti alcuni aspetti vincolanti in tutti i Cantoni. Inoltre, sottolineano la necessità di condurre regolarmente degli studi di impatto nell'ambito della cultura generale che devono essere finanziati congiuntamente da Confederazione e Cantoni. Per farlo è indispensabile disporre di un PQI valido per tutta la Svizzera.

2.10.3 Descrittore 3: Gestione e vigilanza a livello cantonale

Nel 2006 la gestione dell'ICG è stata affidata ai Cantoni. Le modalità operative variano da un Cantone all'altro. Nel Canton Ticino, ad esempio, ogni scuola ha un proprio programma d'insegnamento che viene *valutato* e approvato *dal Cantone* in conformità con il PQI nazionale. Per le scuole professionali si tratta di una soluzione ideale perché consente loro di scegliere liberamente le tematiche e di tenere conto del contesto regionale. Gli istituti partner ritengono che sia urgentemente necessario garantire una verifica periodica della compatibilità tra i programmi d'istituto (PI) e il PQI per arginare la confusione che regna nell'ICG. Se questo compito spetta alla Confederazione o ai Cantoni non è stato chiarito e dipende dalle risorse. Anche gli esami finali dovrebbero essere sottoposti a un controllo della qualità.

Per le oml il fatto di avere programmi redatti dalle scuole e valutati dai Cantoni non è la situazione ideale in quanto non permette di garantire la comparabilità né all'interno del Cantone né a livello intercantonale. Secondo loro sarebbe meglio avere dei programmi d'insegnamento uniformi all'interno dei Cantoni e tra un Cantone e l'altro (livello regionale). Anche i docenti sarebbero favorevoli a un unico programma d'insegnamento cantonale, purché dinamico e flessibile. La questione che si pone è a quale livello e con quale grado di approfondimento devono essere elaborati i diversi programmi

d'insegnamento (scuola, Cantone, regione, Confederazione) e a quali gruppi target devono rivolgersi.

Sia nel Cantone di Soletta che in quello di San Gallo l'elaborazione di un *programma d'insegnamento cantonale* viene vista come un'opzione che favorisce un incremento della qualità e uno sgravio sul piano procedurale. Anche le scuole professionali ritengono che la competenza in materia di gestione non debba essere delle scuole bensì dei Cantoni, per evitare il rischio di un'eccessiva eterogeneità. In caso contrario l'insegnamento della cultura generale potrebbe perdere di efficacia. Soprattutto i Cantoni più piccoli riconoscono l'importanza della collaborazione regionale.

Tuttavia, secondo i docenti e gli istituti partner i programmi d'insegnamento cantonali comportano anche degli svantaggi. I programmi d'istituto, infatti, hanno il vantaggio di essere elaborati tramite un processo partecipativo e quindi di favorire l'introduzione di strumenti di gestione consensuali, importanti anche per il processo di sviluppo interno delle stesse scuole. La redazione di programmi d'insegnamento cantonali comporterebbe invece un'esternalizzazione e una deprofessionalizzazione, riducendo così il senso di responsabilità. Per questo gli istituti partner sottolineano l'importanza di coinvolgere le scuole nell'elaborazione dei programmi cantonali e di concedere un adeguato margine di manovra sul piano operativo.

Alcuni partecipanti (p. es. pensatori trasversali) sono favorevoli a una gestione decentralizzata dell'ICG. Secondo questa visione i docenti non hanno bisogno di un programma per insegnare bene. Sarebbero infatti più importanti l'*interazione tra le scuole* e una rete di docenti che si confrontano e imparano reciprocamente. Tuttavia, secondo gli istituti partner un'eventuale decentralizzazione rischia di sovraccaricare i programmi d'istituto e di conseguenza anche le scuole. Per poter sfruttare le sinergie e risparmiare risorse è quindi necessaria una forma di collaborazione istituzionalizzata che vada oltre i confini delle scuole. I rappresentanti delle oml riconoscono il valore aggiunto di una rete capillare e della possibilità di un'interazione a bassa soglia. Anche in questo caso reputano importante che si mantenga un quadro comune dei livelli di competenze. In generale tutti i partecipanti auspicano una maggiore collaborazione tra le scuole e si chiedono come istituzionalizzarla (ev. in analogia con i gruppi CSCG istituiti con l'introduzione del PQI del 1996).

Anche la vigilanza è disciplinata in maniera eterogenea a livello cantonale. Nel Cantone di Zurigo, per esempio, la *valutazione scolastica esterna* è obbligatoria, il che non viene ritenuto del tutto opportuno. L'impegno a garantire la qualità, infatti, dovrebbe essere un compito intrinseco della scuola. Secondo gli istituti partner una valutazione scolastica esterna ha senso solo se permette di appurare la necessità di adottare misure che saranno poi effettivamente realizzate. Nel Cantone di Lucerna non è prevista una valutazione esterna, ma esiste un gruppo direttivo dedicato all'ICG nel quale gli specialisti e le persone interessate di tutte le scuole discutono i diversi punti di vista. Secondo le scuole professionali questo modello di gestione si è dimostrato valido. Occorrerebbe quindi riflettere sull'opportunità di istituire un gruppo del genere a livello nazionale in modo da poter discutere anche le criticità locali e non solo gli esempi di buone pratiche.

Diversi partecipanti al workshop pensano che il quadro morfologico non tenga adeguatamente conto dell'importanza dei materiali didattici (nazionali), che spesso hanno un peso significativo nell'insegnamento. Ci si chiede inoltre se siano più adatti dei materiali cartacei o se in futuro si dovrà pensare piuttosto a una piattaforma digitale. Infine, poiché il livello di qualificazione dei docenti e la corretta percezione della loro

professione incidono in maniera decisiva sulla qualità dell'insegnamento occorre precisare quali saranno in futuro i requisiti richiesti ai docenti di cultura generale.

2.10.4 Descrittore 4: Orientamento e struttura del PQI-CG

Durante il workshop si è discusso della differenza tra *orientamento verso le competenze operative* e *orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione*. Non per tutti gli attori, infatti, è chiaro in cosa consiste questa differenza. Ad esempio, le scuole professionali, le omi e i rappresentanti dei Cantoni non sanno con certezza quali competenze devono essere promosse oppure sviluppate. Anche gli istituti partner e la Confederazione hanno sottolineato una scarsa comprensibilità. La SEFRI ha affermato che, dal punto di vista della Confederazione, l'orientamento verso le competenze operative si riferisce ai risultati (*outcome*). In quanto approccio pedagogico-didattico, l'orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione si concentra invece sull'analisi delle situazioni operative mediante determinati temi e aspetti. In confronto, le competenze professionali riportate nelle ordinanze in materia di formazione sono più uniformi e quindi anche più comprensibili.

Uno degli istituti partner sottolinea che l'attuazione delle competenze operative non è pienamente comprensibile. Già nel 2007, a seguito dell'introduzione del nuovo programma quadro d'insegnamento, la SEFRI ha pubblicato delle raccomandazioni che purtroppo non sono state distribuite in maniera capillare nelle scuole. Per questo nemmeno l'attuazione è all'altezza delle aspettative. Per rimediare si potrebbe introdurre un meccanismo di controllo più vincolante.

Secondo i rappresentanti delle scuole professionali la distinzione tra orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione e orientamento verso le competenze operative non è rilevante. L'ICG infatti deve basarsi soprattutto sul vissuto delle persone in formazione. Pertanto per le scuole è irrilevante di quale orientamento si parli; la questione principale riguarda la modalità con cui vengono stabilite le competenze da acquisire. Secondo loro sarebbe necessario un organismo centralizzato che definisca l'impostazione delle competenze nell'insegnamento della cultura generale. Uno degli istituti partner si dichiara contrario. Nonostante la necessità di mettere in pratica l'approccio pedagogico-didattico, non è detto che il controllo o il disciplinamento da parte della Confederazione garantisca automaticamente una migliore attuazione.

Le omi sottolineano che le persone in formazione devono essere prima di tutto in grado di applicare le competenze apprese, pertanto vedono con favore l'introduzione nell'ICG di esempi specifici riferiti a tematiche e aspetti professionali e settoriali. In questo modo, con il sostegno dell'ICP sarebbe più facile raggiungere gli obiettivi di formazione sanciti nel PQI-CG. Per i rappresentanti dei docenti è importante che nel PQI-CG venga mantenuta una certa flessibilità per quanto riguarda l'implementazione dell'orientamento verso le competenze operative nella didattica. Se la flessibilità è garantita è anche possibile adeguare parzialmente la didattica al campo professionale per orientarla alla realtà del mondo del lavoro degli apprendisti.

I rappresentanti degli istituti partner, della scuola dell'obbligo e dei docenti sottolineano inoltre che l'orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione e l'orientamento verso le competenze operative non sono in concorrenza tra loro, bensì si integrano a vicenda. Secondo i docenti le competenze operative si desumono dall'orientamento verso le tematiche e le competenze d'azione perciò non è possibile prendere una decisione pro o contro le caratteristiche poste in discussione. Gli attori sono concordi nel ritenere che finora l'orientamento verso le competenze operative è stato realizzato in maniera poco coerente, sebbene sia già previsto dal PQI in vigore. Secondo i rappresentanti degli istituti

partner, per favorire un'implementazione più coerente delle competenze operative sarebbe necessario introdurre strumenti di apprendimento e di promozione. I rappresentanti delle scuole professionali aggiungono che il PQI deve essere modificato definendo in maniera più chiara le competenze per riuscire ad armonizzare l'insegnamento della cultura generale.

Il fatto che il PQI-CG abbia una formulazione aperta determina una certa arbitrarietà. Il PQI-CG infatti fornisce il quadro all'interno del quale vengono sviluppati i programmi d'istituto ma la vera attuazione avviene in classe. Ciò determina un'estrema varietà a livello scolastico e cantonale. Le differenze tra una scuola e l'altra sono rilevanti, ad esempio per quanto riguarda i temi prioritari e gli esami. Secondo i docenti la Confederazione dovrebbe avere un ruolo più incisivo. Si auspica ad esempio l'organizzazione di conferenze nazionali nelle quali i Cantoni possano confrontarsi e discutere le loro esperienze in merito all'attuazione dell'ICG.

Diversi partecipanti al workshop sostengono che *l'attuazione a spirale* del PQI-CG non si addica in egual misura a tutte le aree d'apprendimento. Mentre nell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» i contenuti didattici del PI devono avere un'impostazione a spirale, nell'area d'apprendimento «Società» questa regola non è vincolante. I rappresentanti delle scuole professionali e dei docenti sostengono che nei diversi anni del tirocinio gli aspetti verrebbero costantemente ripresi con gradi di difficoltà e livelli cognitivi differenti e quindi sarebbero già strutturati con un'impostazione a spirale. Secondo loro quindi nelle scuole l'ICG viene già implementato correttamente. Gli istituti partner e i Cantoni non condividono questo punto di vista e ritengono che ci siano ulteriori margini di miglioramento. L'approccio pedagogico-didattico non deve essere modificato. Se in tutti gli anni del tirocinio la didattica fosse impostata a spirale, ciò faciliterebbe l'insegnamento delle varie materie, in particolare delle lingue (per gli apprendisti di madrelingua straniera). In questo modo sarebbe possibile incentivare e migliorare ulteriormente le competenze linguistiche. Inoltre, l'impostazione a spirale è realizzabile anche per quanto riguarda gli aspetti sociali e in particolare, secondo le oml, nelle tematiche interdisciplinari e trasversali contenute nell'insegnamento della cultura generale.

In proposito, gli istituti partner ritengono importante che nell'ICG gli aspetti vengano trattati in maniera equilibrata. Poiché molti docenti di cultura generale non si considerano insegnanti di lingue ma piuttosto insegnanti di economia, politica e tematiche sociali, una didattica con impostazione a spirale potrebbe riequilibrare la situazione. I partecipanti al workshop si esprimono piuttosto a favore di un «intreccio» degli aspetti durante l'intera durata del tirocinio.

2.10.5 Descrittore 5: Strutturazione dell'ICG

Nella maggior parte delle formazioni di base l'ICG costituisce un'area disciplinare a sé stante indipendente dall'ICP. Fanno eccezione le formazioni professionali di base del settore commerciale e del commercio al dettaglio. La maggioranza dei partecipanti è contraria all'integrazione parziale o totale dell'ICG.

Al contrario, gli attori che hanno già sperimentato *l'integrazione dell'ICG nell'ICP* si dichiarano a favore. L'oml della formazione di base commerciale annuncia che in futuro potrebbero affermarsi soluzioni specifiche, ad esempio nel settore commerciale e nel commercio al dettaglio, anche alla luce delle prescrizioni legali (art. 19 cpv. 2 OFPr). Tuttavia, molti attori temono che l'introduzione di questa possibilità comporti una marginalizzazione dell'ICG. Il rappresentante della Confederazione conferma che l'ICG parzialmente integrato nelle formazioni del commercio al dettaglio è una soluzione valida

che permette di realizzare un'integrazione parziale precisa e accurata, soprattutto nei settori in cui il profilo professionale è simile a quello della cultura generale. Tuttavia, la Confederazione deve mettere a punto delle strategie e dei meccanismi di controllo per evitare che nei cicli di formazione integrati i contenuti e l'importanza dell'ICG vengano trascurati. Inoltre, sebbene sia auspicabile stabilire un legame tra ICG e ICP, occorre fare in modo che l'ICG non subisca un'eccessiva «professionalizzazione». L'ICG, infatti, non deve essere orientato alla professione, bensì alla vita. A questo proposito, le scuole professionali citano l'esempio del Cantone di Soletta, dove il coordinamento tra ICG e ICP è disciplinato da un'ordinanza, il che permette una collaborazione tra le due forme d'insegnamento anche senza integrazione nell'ICG.

Dalle discussioni del workshop emerge che secondo la maggioranza degli attori l'insegnamento integrato indebolirebbe il ruolo e l'importanza della cultura generale. Questa posizione è ampiamente condivisa dai rappresentanti delle scuole professionali, dai docenti e dai rappresentanti delle oml che non fanno capo al settore commerciale. Poiché l'ICG rappresenta una parte importante della formazione occorre evitare a tutti i costi che venga indebolito. Per questo vi è una chiara preferenza per *l'insegnamento della cultura generale come area disciplinare a sé stante*. L'insegnamento integrato non viene ritenuto opportuno in quanto l'ICG deve focalizzarsi su aspetti generali e quindi non può esistere una cultura generale specifica di un determinato settore professionale. D'altro canto, anche gli attori contrari riconoscono che in molti settori e ambiti d'insegnamento vi sono delle sovrapposizioni tra i contenuti prettamente professionali e quelli di cultura generale. Tuttavia, in alcune professioni come quelle artigianali l'integrazione parziale dell'ICG nell'ICP comporterebbe la creazione di molte classi diverse tra loro. Secondo le scuole professionali ciò sarebbe difficile da giustificare sia sul piano organizzativo sia sul piano economico.

Inoltre, l'integrazione avrebbe un effetto negativo sulla flessibilità che caratterizza l'insegnamento della cultura generale. L'impostazione dell'ICG come area disciplinare a sé stante permette infatti di comporre le classi con apprendisti provenienti da diverse professioni, cosa che secondo i Cantoni l'integrazione nell'ICP renderebbe più complicata. Inoltre, il fatto che vi siano delle classi ICG miste in cui gli apprendisti di diversi campi professionali si incontrano può costituire un vantaggio. L'insegnamento integrato determinerebbe poi una moltiplicazione dei programmi d'istituto, con una perdita di efficienza agli occhi degli insegnanti. Pertanto, non è ritenuto opportuno stabilire un legame troppo stretto tra l'ICG e le singole professioni.

In generale i docenti valutano negativamente l'introduzione di un insegnamento della cultura generale integrato o parzialmente integrato e ritengono che l'ICG non debba essere «al servizio» dell'ICP. In molti settori, per esempio, è necessario promuovere le competenze linguistiche e ciò non può essere fatto solo all'interno dell'ICP. Inoltre, ci sono aspetti e materie come le competenze TIC che sono difficilmente inquadrabili. Pertanto, prima di optare per un'integrazione totale o parziale sarebbe necessario analizzare attentamente i punti di contatto tra la cultura generale e le conoscenze professionali. Solo una volta effettuata questa analisi i partecipanti al workshop ritengono che si possa avviare una discussione sull'integrazione dell'ICG nell'ICP.

I Cantoni fanno altresì notare che *l'integrazione dell'ICG nell'ICP* non consentirebbe più la convalida delle prestazioni di formazione formali e informali già acquisite e che ciò sarebbe un grande svantaggio per gli adulti. Nel workshop è stato menzionato anche il fatto che oggi molte scuole hanno un orientamento di tipo professionale e che quindi i rispettivi programmi d'istituto per la cultura generale sono già impostati in un'ottica settoriale. In questo caso perciò l'integrazione dell'ICG non avrebbe nessuna utilità.

Infine, le scuole professionali sottolineano che difficilmente la formazione dei docenti di cultura generale riuscirebbe a stare al passo con l'insegnamento integrato dell'ICG nell'ICP perché, in quel caso, le alte scuole pedagogiche dovrebbero offrire molti cicli di studio settoriali per i docenti di cultura generale. Anche le oml ritengono che la formazione di questi docenti rappresenti un ostacolo.

Anche alcuni enti responsabili delle formazioni professionali di base sono contrari all'integrazione e mettono in dubbio il fatto che i docenti di cultura generale possano avere una conoscenza sufficiente dei diversi settori professionali. Tuttavia, vedrebbero con favore uno scambio di esperienze tra i docenti di cultura generale e i docenti di conoscenze professionali.

2.10.6 Descrittore 6: Contenuti dell'ICG

Secondo il PQI le aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società» dovrebbero corrispondere ognuna al 50 per cento delle lezioni disponibili. In realtà, nella didattica gli aspetti dell'area d'apprendimento «Società» vengono privilegiati a scapito di quelli legati alla lingua e alla comunicazione.

Dalle discussioni svolte durante il workshop riguardo ai contenuti dell'ICG è emersa la necessità di orientare la didattica in maniera ancora più netta e coerente verso le competenze e l'interdisciplinarietà. *Le competenze linguistiche e comunicative* vengono promosse quando si affrontano tematiche (aspetti) di carattere sociale, mentre non è possibile trasmetterle senza fornire al tempo stesso dei contenuti. Non è la prima volta che si riconosce l'importanza di una didattica interdisciplinare e orientata verso le competenze. Tuttavia, i partecipanti al workshop riferiscono che nella prassi questo approccio è ancora troppo poco diffuso e che l'insegnamento continua a concentrarsi su una trasmissione del sapere nozionistica trascurando la promozione delle competenze linguistiche e comunicative.

Ciò è dovuto in parte al fatto che i docenti di cultura generale non si riconoscono pienamente nel ruolo di insegnanti di lingue ma si definiscono piuttosto in base alla loro materia specifica (politica, economia, diritto, ecc.). Inoltre, le lacune sul piano operativo sono dovute anche a problemi sistemici. Secondo gli istituti partner, nella formazione la trasmissione delle competenze linguistiche e comunicative è insufficiente dal punto di vista quantitativo, un problema a cui si potrebbe ovviare, tra l'altro, con un orientamento coerente verso le competenze. Infine, le carenze nell'implementazione di una didattica orientata verso le competenze sono riconducibili anche all'attuale impostazione degli esami finali, che permettono di verificare soprattutto le conoscenze teoriche a scapito delle competenze.

Per questo la maggioranza dei partecipanti al workshop è concorde nel ritenere che sia necessario non solo un maggiore orientamento verso le competenze a tutti i livelli, ma anche un'interazione più stretta fra i luoghi di formazione: d'ora in poi questo approccio dovrà avere un peso più importante non solo nei programmi d'istituto, ma anche nelle aziende. Inoltre, se ne dovrà tenere conto nell'impostazione degli esami finali. Per quanto riguarda la formazione e la formazione continua dei docenti di cultura generale occorrerà incentivare ancora di più la loro capacità di offrire una didattica orientata verso le competenze. Infine, alcuni strumenti specifici di apprendimento e di promozione potrebbero contribuire alla realizzazione di questo tipo di didattica.

Le *definizioni degli aspetti*, così come formulate nel PQI-CG in vigore, sono generiche ma presentano anche dei lati positivi in quanto conferiscono al documento un certo grado di adattabilità e di flessibilità. Quest'ultima caratteristica è utile per tenere conto dei

cambiamenti della società e non sarebbe garantita in maniera migliore con una definizione più precisa degli aspetti. Anche la Confederazione e gli istituti partner sottolineano che in un contesto simile può essere opportuno avere una maggiore uniformità e favorire il dialogo tra le scuole e i Cantoni. Allo stesso tempo, però, le scuole e i Cantoni chiedono che il PQI-CG sia un documento con un'impostazione dinamica e che permetta una certa flessibilità, come richiesto anche dalle oml.

Al contrario, discutere sulla ripartizione del numero di lezioni tra le aree d'apprendimento viene ritenuto poco produttivo. Invece di *ridurre gli aspetti* si ritiene più opportuna una loro maggiore integrazione. Si potrebbe valutare l'introduzione di ambiti a scelta per alleggerire l'insegnamento della cultura generale dal «carico» degli aspetti.

Secondo i docenti il vasto margine di manovra offerto dall'ICG dovrebbe essere mantenuto. In particolare dovrebbe essere preservata la possibilità di *adeguare* i contenuti alle esigenze individuali, contestuali e *regionali* per stare al passo con l'evoluzione dinamica della società e con fenomeni quali le mega-tendenze. Allo stesso tempo ci sono aspetti che devono essere definiti in maniera vincolante per garantire che l'ICG non sia orientato alle singole professioni, ma che si focalizzi sulle competenze d'azione e di vita generali che permettono agli apprendisti di proseguire il loro percorso verso la maturità (professionale o specializzata) o la formazione professionale superiore. A questo proposito all'ICG viene attribuita un'importante funzione di integrazione. Nell'area disciplinare *Società* ad esempio viene dato molto rilievo all'educazione civica e all'idea di un'appartenenza sociale comune (cittadinanza). Pertanto, la maggioranza dei partecipanti al workshop ritiene che l'autonomia dell'ICG sia un principio irrinunciabile.

2.10.7 Descrittore 7: Lingua straniera

Dalle discussioni del workshop emerge che i partecipanti non sono concordi sull'eventuale integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento della cultura generale. Su una cosa sono tutti d'accordo: bisogna fare in modo che le persone in formazione non vengano penalizzate e abbiano la possibilità di specializzarsi dopo il tirocinio. Secondo gli istituti partner, le oml e i docenti, l'integrazione delle lingue straniere nell'ICG per gli apprendisti di tutte le professioni non è una buona soluzione. Anche *l'insegnamento bilingue* deve rimanere un'offerta facoltativa riservata agli apprendisti più brillanti e non essere applicato su larga scala. Da un lato, infatti, le capacità cognitive degli apprendisti sono molto eterogenee e per alcuni imparare a padroneggiare una lingua rappresenta già una grande sfida; dall'altro, le lingue straniere rivestono un'importanza diversa a seconda della professione. Attualmente questo aspetto viene trascurato e non è oggetto di una verifica sistematica. Pertanto, cercare di risolvere la questione delle lingue straniere in tutti i settori professionali tramite l'ICG non viene ritenuto utile né opportuno. Vengono invece proposte modalità alternative come i programmi di scambio all'interno della formazione professionale oppure i buoni di formazione da impiegare per vari scopi (p. es. corsi di lingue). Tuttavia, rimane un dilemma il fatto che in alcuni campi professionali le lingue straniere rivestono un ruolo essenziale e devono essere promosse nell'ambito dell'ICG.

Secondo i rappresentanti dei docenti e delle formazioni di recupero della Svizzera tedesca sarebbe importante estendere l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua per venire incontro alle esigenze degli apprendisti CFP, che ne hanno particolarmente bisogno. Queste lezioni dovrebbero essere parte integrante della formazione, a prescindere dalla loro integrazione all'interno dell'ICG.

2.10.8 Descrittore 8: Campo di qualificazione CG

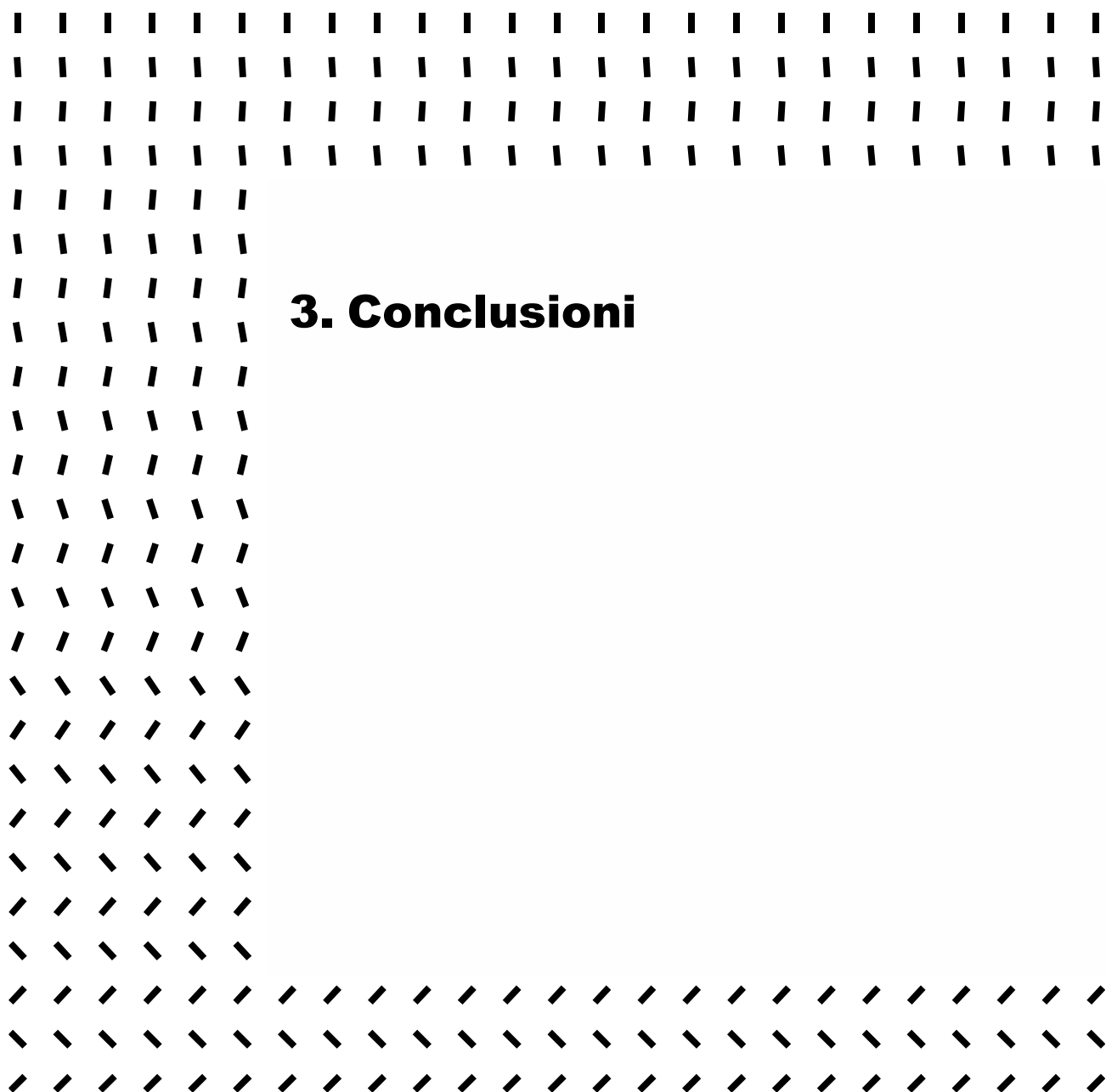
La maggioranza dei partecipanti al workshop ritiene che la prassi attuale in materia di esami finali non sia più al passo coi tempi e che sia necessario modificare e diversificare

le modalità d'esame. Secondo loro, la domanda di un ICG maggiormente orientato verso le competenze deve rispecchiarsi anche nella cultura generale in quanto campo di qualificazione, mentre i lavori finali sono sempre troppo incentrati sulla verifica di conoscenze teoriche e nozionistiche.

Il *lavoro d'approfondimento* è la parte dell'esame più orientata verso le competenze. Tuttavia, si discute se debba essere mantenuto oppure no: gli apprendisti delle formazioni più brevi infatti hanno spesso grosse difficoltà con questo lavoro e c'è il rischio che non venga redatto da loro ma da qualcun altro. Per questo motivo alcuni docenti mettono in dubbio il senso del lavoro d'approfondimento in quanto voce della procedura di qualificazione e ipotizzano un formato alternativo come ad esempio una settimana tematica. Secondo la SEFRI, gli istituti partner e i rappresentanti delle formazioni di recupero, il lavoro d'approfondimento sotto forma di portfolio valutato con note scolastiche dovrebbe essere mantenuto e realizzato anche dagli apprendisti che frequentano una formazione più breve (CFP). Inoltre, secondo le scuole professionali il collegamento tra conoscenze professionali e cultura generale è molto importante perché permette di garantire il riferimento al vissuto delle persone in formazione.

In futuro le *forme di qualificazione* dovranno diventare ancora più flessibili. Alcuni docenti propongono che le qualifiche vengano acquisite e attestate in maniera graduale e secondo un principio modulare, come avviene ad esempio in Finlandia e in parte anche in Svizzera per la materia «Informatica». Impostare la procedura di qualificazione in maniera modulare anziché imporre un esame finale molto esteso che tutti devono sostenere nello stesso momento favorirebbe la personalizzazione e l'orientamento verso le competenze, tenendo conto del fatto che gli apprendisti impiegano tempi diversi per acquisire le stesse competenze. Tuttavia, le scuole professionali e gli istituti partner sottolineano che occorre preservare a tutti i costi la comparabilità dei titoli, anche per garantire la continuità formativa dopo il tirocinio.

Le omi hanno opinioni diverse in merito al cambiamento di paradigma proposto. Una di loro, ad esempio, applica già nuove modalità d'esame, tra cui il colloquio professionale o la documentazione dell'apprendimento. In generale, le omi sono favorevoli all'introduzione di modalità nuove e più efficaci, ma pur sempre standardizzate, per la valutazione delle prestazioni. Tuttavia, i rappresentanti di altre associazioni professionali vogliono mantenere le forme d'esame vigenti e ritengono che gli esami debbano soddisfare determinati standard di qualità. Inoltre, le prestazioni dovrebbero essere debitamente ricompensate. Anche i rappresentanti dei docenti auspicano che le prestazioni vengano attestate mediante documenti e titoli chiari sotto il profilo delle competenze acquisite. Questi titoli e documenti non devono illustrare soltanto le competenze cognitive ma fornire anche indicazioni sulle *soft skills*.



3. Conclusioni

Dai risultati dell'analisi emerge che le conoscenze empiriche disponibili sull'insegnamento della cultura generale (ICG) e sulla cultura generale del futuro sono piuttosto scarse. Tuttavia, il mondo della pratica ha fornito molte indicazioni utili ai fini di un ulteriore sviluppo. Dalle informazioni raccolte risulta che su molti ambiti legati all'ICG e al futuro della cultura generale vi è una certa unanimità. Ad esempio, tutti concordano sul fatto che l'orientamento verso le competenze operative debba costituire il fondamento pedagogico della cultura generale anche nei prossimi anni. Inoltre, l'analisi ha evidenziato la necessità di lavorare sull'attuazione, un ambito di cui devono occuparsi in primo luogo i Cantoni e le scuole professionali. Anche a livello federale, però, si riscontra l'esigenza di intervenire. Inoltre, sul piano operativo un ruolo fondamentale è quello dei docenti. È infatti emerso che un maggiore supporto ai docenti potrebbe fornire ottimi risultati. Qui di seguito vengono illustrati in maniera sistematica secondo i tre livelli di gestione (Confederazione, Cantoni, sostegno ai docenti) i risultati dell'analisi e le conclusioni che ne sono scaturite. Vengono esaminati anche punti di vista controversi e/o su cui esistono opinioni e dati contrastanti. Inoltre, occorre tenere presente che i risultati dell'analisi scaturiscono da fonti molto eterogenee (letteratura specializzata, leggi, regolamenti, ordinanze, decisioni politiche, documenti amministrativi, opinioni di diversi attori, ecc.). Le conclusioni si concentrano in maniera approfondita su queste fonti per ricavarne degli orientamenti. L'analisi non ha il compito di risolvere le contraddizioni emerse al suo interno, bensì di illustrarle e documentarle. Infine, le conclusioni permetteranno ai partner della formazione professionale di formulare raccomandazioni di revisione per la Confederazione.

3.1 Livello di gestione federale

Le considerazioni e i risultati presentati in questo livello si basano sugli strumenti gestionali più importanti, ovvero l'Ordinanza sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base (qui di seguito: Ordinanza) e il Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale (PQI-CG). Inoltre, viene dedicata particolare attenzione agli aspetti procedurali della garanzia della qualità nella cultura generale.

3.1.1 Ordinanza sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base

Tutti gli attori ritengono che le diverse modalità con cui viene gestito l'ICG rappresentino un punto debole. Per garantire una migliore comparabilità dei titoli e dei contenuti formativi tra i Cantoni occorrono una gestione e una vigilanza più uniformi. Si auspica che la Confederazione applichi una gestione più vincolante in modo da migliorare la reputazione e la qualità dell'ICG e garantire modalità attuative più facilmente comparabili. Inoltre, sarebbe opportuno introdurre una differenziazione dei programmi quadro d'insegnamento (PQI). Il PQI infatti è incentrato sulla formazione di base triennale mentre spesso gli apprendisti del livello CFP non superano l'esame di cultura generale. Attualmente la differenziazione in base ai livelli formativi viene effettuata nei programmi

d'istituto, la cui qualità però è molto eterogenea, come dimostrano i risultati dell'analisi. Per questo gli attori propongono di introdurre una differenziazione in base ai livelli formativi (cicli di due, tre e quattro anni) all'interno dell'Ordinanza e del PQI-CG e di stabilire degli standard minimi per ogni campo di competenze. Inoltre, nel PQI-CG manca un riferimento specifico agli adulti, che tuttavia rappresentano un gruppo target sempre più importante.

Dall'analisi è emerso che, sostanzialmente, al campo di qualificazione «cultura generale» viene attribuita sempre la stessa ponderazione per il calcolo della nota complessiva. Anche il principio «chi insegna esamina» gode di ampio consenso tra gli attori. L'analisi della situazione attuale evidenzia che nei Cantoni la PQ viene realizzata con modalità differenti, spesso legate al livello di densità normativa dei programmi cantonali o scolastici. Diversi attori hanno constatato che l'orientamento verso le competenze operative nella PQ (lavoro d'approfondimento, portfolio, esame finale) non è sempre presente e la grande eterogeneità genera l'impressione che i titoli non siano comparabili sotto il profilo dell'ICG. Pertanto, gli attori ritengono importante introdurre un meccanismo per gestire la qualità e l'attuazione dell'ICG attraverso la PQ e sostengono questa idea. Di conseguenza, la PQ deve essere posta al centro dell'attenzione ed è necessaria un'analisi della sua implementazione e dei suoi obiettivi che coinvolga i diversi attori. In base ai risultati dell'analisi, diversi ambiti della PQ devono essere standardizzati e definiti in maniera più vincolante all'interno dell'Ordinanza.

Dai risultati dell'analisi emerge che oltre all'ottimizzazione degli strumenti di gestione sono necessari cambiamenti anche a livello operativo, dove regna una grande eterogeneità che gli attori considerano un fattore negativo. I Cantoni svolgono un ruolo cruciale per l'implementazione dell'ICG nella formazione professionale di base, un ruolo che deve essere esplicitato e messo maggiormente in rilievo nell'Ordinanza per renderlo più vincolante e aumentarne la qualità. Inoltre, per migliorare l'attuazione sarebbe opportuna una collaborazione a livello regionale o intercantonale. Nella Svizzera romanda e in Ticino sono già operativi alcuni gruppi di coordinamento.

Gli attori che hanno sperimentato il modello dell'*integrazione (parziale)* dell'ICG (oml) sono favorevoli alla sua introduzione e ritengono che sia particolarmente utile per valorizzare l'ICG. In particolare, hanno sostenuto che in futuro la questione della scelta tra integrazione completa o parziale dell'ICG ai sensi dell'articolo 19 capoverso 2 OFPr nonché la possibilità di combinare la formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali nel quadro dell'attuazione del PQI acquisteranno sempre maggiore importanza. Inoltre, questi punti andranno discussi anche nell'ambito dei processi di sviluppo delle formazioni professionali di base, di cui si occupano i rispettivi enti responsabili. Tutti gli altri attori (Cantoni, scuole professionali e soprattutto docenti) rifiutano l'integrazione (parziale) e preferiscono che l'ICG rimanga un'area disciplinare a sé stante. Il timore è che il modello della cultura generale integrata non permetta di trattare adeguatamente alcuni contenuti perché verrebbero privilegiati i requisiti professionali a scapito di quelli generali legati alla vita quotidiana. Allo stesso tempo, l'analisi mette in luce due principi condivisi all'unanimità: in tutti i campi professionali l'ICG deve rispettare le disposizioni del PQI-CG e gli obiettivi di quest'ultimo devono essere vincolanti per tutti. Finora il modello dell'integrazione parziale della cultura generale si è dimostrato efficace per le grandi professioni, nelle quali vi sono molte sovrapposizioni tra i contenuti prettamente professionali e quelli di cultura generale e in cui a livello di organizzazione scolastica è possibile garantire classi omogenee.

I Conclusioni

- L'Ordinanza deve essere rielaborata introducendo una differenziazione del PQI-CG in base ai livelli formativi e alla loro durata (formazione di base di due, tre e quattro anni, formazione per gli adulti).
- L'importanza della PQ e i suoi effetti sull'applicazione del PQI-CG devono essere riconosciuti. Inoltre, occorre disciplinare in maniera più chiara le modalità dell'esame finale nel campo di qualificazione «cultura generale» e, in particolare, stabilire qual è esattamente il margine di manovra delle scuole e quali sono le condizioni quadro da rispettare in tutte le PQ.
- Occorre rafforzare il ruolo dei Cantoni nell'attuazione dell'Ordinanza e sostenere in maniera mirata la collaborazione intercantonale.
- Per avere un ICG (parzialmente) integrato occorrono norme vincolanti sull'attuazione dell'articolo 19 capoverso 2 OFPr. In proposito bisogna fare riferimento ai lavori preliminari svolti dagli enti responsabili delle grandi professioni per formulare le competenze più prettamente professionali dei piani di formazione e le indicazioni contenute nei programmi d'insegnamento nazionali per la cultura generale delle singole professioni, in modo da armonizzarle alle competenze del PQI-CG. In questo modo si possono arginare in maniera mirata i rischi di una perdita di efficacia o di un'eccessiva connotazione professionale.

3.1.2 PQI-CG

Dall'analisi emerge in modo chiaro che il PQI-CG non viene messo in discussione e che viene giudicato valido e adatto per le sfide future. In particolare, i suoi orientamenti (orientamento verso le competenze d'azione, orientamento verso le competenze e orientamento verso le tematiche) sono ritenuti pertinenti. Tuttavia, l'analisi sottolinea che, pur essendo delineato all'interno del PQI-CG, l'orientamento verso le competenze è soggetto a un'attuazione troppo complessa, che non sempre va a buon fine. Pertanto, deve essere illustrato in maniera più chiara e reso maggiormente visibile. In particolare le competenze descritte nel PQI-CG devono essere in continuità con quelle definite nella scuola dell'obbligo (*Lehrplan 21* [LP21], *Plan d'études romand* [PER] e Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese [PSSO]) e orientarsi verso i futuri apprendisti. In quest'ottica sarebbe opportuno che anche il PQI-CG contenesse riferimenti teorici più espliciti e si riallacciasse alle attuali linee guida della politica formativa. Infine, occorre decidere in che misura le competenze di base devono essere promosse all'interno dell'ICG, considerando la tendenza alla specializzazione che impone agli apprendisti di aggiornarsi e di curare l'apprendimento permanente e la formazione continua. Alla luce di tutto ciò la promozione di competenze di base solide (intese in senso lato, compreso l'insegnamento della lingua nazionale locale per i non madrelingua) nella formazione professionale di base sta assumendo sempre maggiore importanza.

Sebbene i docenti apprezzino la formulazione aperta del PQI-CG, gli attori sono concordi nel ritenere che il documento debba approfondire e disciplinare in maniera più vincolante diversi punti di vista, ad esempio sotto forma di disposizioni esecutive o linee guida (p. es. per l'implementazione dell'orientamento verso le competenze operative o per la collaborazione tra ICG e insegnamento delle conoscenze professionali [ICP]). Così facendo ci si aspetta un'attuazione più coerente e orientata verso le competenze operative in tutti i livelli e in tutti gli ambiti del PQI-CG, nonché un aumento del grado di armonizzazione sul piano attuativo e riguardo ai titoli.

Per quanto concerne i contenuti, l'analisi evidenzia che nel PQI-CG l'ICG viene descritto come una struttura complessa (due aree d'apprendimento, otto aspetti sociali, tre prospettive trasversali, tre campi di competenze trasversali), fattore che ostacola un'implementazione concertata. Pertanto, la struttura dell'ICG deve essere ridiscussa e

L'impostazione della cultura generale modificata in modo tale da giungere a una rappresentazione più semplice possibile. Inoltre, è stato constatato che alcuni termini vengono interpretati in maniera diversa e manca una concretizzazione sul piano operativo (p. es. definizione del concetto di «competenze trasversali», orientamento verso le competenze operative nell'ICG). Il significato degli aspetti deve essere chiarito affinché questi ultimi non vengano intesi come vincolanti, bensì come mezzi per raggiungere il fine (quadri di riferimento teorici e concettuali). Infine, le mega-tendenze non sono illustrate in maniera abbastanza esplicita. Considerando che hanno un impatto eterogeneo sui campi professionali è importante promuovere competenze adatte ad affrontarle. Si constata poi che l'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» viene penalizzata e che nell'ICG la promozione delle lingue dovrebbe avere un ruolo più rilevante (p. es. didattica delle lingue, promozione della lettura).

Per quanto concerne lo studio delle lingue straniere, l'analisi rivela che solo una piccola parte degli apprendisti è in grado di mantenere o di migliorare le conoscenze delle lingue straniere acquisite nella scuola dell'obbligo. Tuttavia, si tratta di un bagaglio importante per coloro che intendono continuare a formarsi dopo il tirocinio. Gli attori concordano sul fatto che non è possibile inserire una lingua straniera nell'ICG senza aumentare il numero delle lezioni, soluzione ritenuta impraticabile. Nel contempo, considerando che la rilevanza delle lingue straniere varia a seconda del campo professionale, non sarebbe sensato introdurre misure normative generalizzate. Pertanto rimane solo l'apprendimento delle lingue straniere basato sulle peculiarità delle singole professioni, che deve essere messo in pratica sulla base dei programmi e degli strumenti già esistenti (p. es. insegnamento bilingue).

I Conclusioni

- La struttura dell'ICG deve essere semplificata. Occorre delineare una struttura fondamentale con una terminologia chiara (p. es. definizione del concetto di «competenze trasversali», orientamento verso le competenze operative nell'ICG) e delle idee guida (p. es. riferimenti teorici) finalizzate a garantire una comprensione univoca dell'ICG. Nel farlo bisogna tenere conto delle particolarità delle regioni linguistiche (p. es. dei diversi contesti di riferimento).
- L'orientamento verso le competenze operative deve essere messo in maggiore evidenza, definito in maniera più chiara e integrato in maniera più capillare in tutti gli aspetti dell'ICG.
- Occorre garantire la continuità con LP21, PER, PSSO e stabilire nel contempo in quale misura le competenze di base devono essere promosse all'interno dell'ICG.
- L'interconnessione tra la formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali deve essere incentivata e definita in maniera più vincolante.
- Gli aspetti menzionati nel PQI devono essere intesi come mezzi per raggiungere il fine, ovvero l'orientamento verso le competenze operative.
- Le mega-tendenze devono essere menzionate in maniera esplicita e occorre definire in che modo gestirle.
- Occorre elaborare disposizioni esecutive per l'esame finale nel campo di qualificazione «cultura generale».
- Le competenze linguistiche devono essere potenziate.
- L'offerta di lingue straniere non deve andare a discapito delle lezioni della prima lingua (ICG). L'insegnamento bilingue deve svolgersi secondo quanto stabilito nei documenti pertinenti ed è di competenza dei Cantoni. I campi professionali sono invitati a elaborare appositi piani.

3.1.3 Garanzia della qualità

Nella cultura generale la qualità viene controllata tramite il processo di revisione e l'implementazione dell'ICG. Per quanto riguarda il processo di revisione dell'Ordinanza e del PQI-CG, l'analisi mette in luce che le verifiche di questi due documenti risultano inadeguate e insoddisfacenti. Gli attori chiedono quindi che le condizioni per la verifica dell'Ordinanza e del PQI-CG vengano definite in maniera più vincolante, prediligendo lo svolgimento di un controllo a intervalli regolari. Le modalità organizzative (strutture e processi) non sono ancora chiare. Nell'ottica della garanzia della qualità sarebbe utile un migliore coordinamento tra Confederazione e Cantoni.

I Conclusioni

- È necessario sancire nell'Ordinanza regole chiare per la revisione e la verifica dell'Ordinanza stessa e del PQI-CG (periodicità, intervalli).
- Occorre definire appositi processi e strutture (commissione CG o simili). In particolare, deve essere chiarito qual è l'ente responsabile dell'Ordinanza.

3.2 Livello di gestione cantonale

I risultati e le constatazioni che riguardano il livello cantonale si riferiscono alla gestione, alla vigilanza e all'implementazione del PQI-CG nelle scuole professionali.

I programmi d'istituto (PI) svolgono un ruolo centrale nell'implementazione del PQI-CG. Dall'analisi emerge che la qualità di questi testi è molto eterogenea. Spesso, infatti, i PI sono impostati in maniera generalista a scapito dell'approfondimento e della comprensibilità ed è quasi del tutto assente una prassi consolidata che preveda l'elaborazione di compiti finalizzati alla risoluzione di problemi complessi, che favoriscono lo sviluppo di determinate competenze. Inoltre, in molti casi gli obiettivi dell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» sono formulati in maniera troppo generica e i contenuti definiti in maniera troppo vaga. Anche la verifica e l'emanazione dei PI da parte dei Cantoni seguono iter molto diversi tra loro. Ad esempio, alcuni Cantoni elaborano insieme alle scuole professionali dei programmi cantonali ai quali le scuole possono ispirarsi. Con questo metodo è stato riscontrato un miglioramento della qualità. Altri invece esaminano i PI per stabilire se sono conformi al PQI-CG mentre altri ancora non sono in grado di valutare i programmi che vengono loro sottoposti; ciò lascia supporre che vi siano dei PI che soddisfano solo in parte gli obiettivi del PQI-CG. I Cantoni hanno messo a punto diversi strumenti per la gestione e la vigilanza (commissioni scolastiche, gruppi di lavoro, gruppi di coordinamento, referenti negli uffici della formazione professionale, responsabili di progetto nelle scuole, verifica del PI da parte dello IUFFP con un metodo uniforme, ecc.). Gli attori ritengono che queste differenze siano un punto debole perché sminuiscono l'importanza dell'ICG e non permettono di garantire la qualità. Ad ogni modo, tutti gli attori concordano sul fatto che la competenza gestionale debba rimanere nelle mani dei Cantoni. Spetterebbe così a loro sistematizzare in maniera più incisiva la gestione e la garanzia della qualità. Inoltre, è opportuno sviluppare strumenti attuativi che consentano alle scuole professionali di adempiere il loro mandato e garantire una maggiore omogeneità dei programmi d'istituto. Ad esempio, si potrebbero elaborare delle guide sulla realizzazione dell'orientamento verso le competenze operative o sull'impostazione di esami orientati verso le competenze operative. Inoltre, occorre promuovere la collaborazione tra le scuole professionali, fatto che consente indubbiamente di migliorare la qualità.

L'analisi ha messo in luce un altro aspetto: se si vuole applicare in maniera coerente l'orientamento verso le competenze operative, l'ICP e l'ICG dovrebbero essere più interconnessi e armonizzati. Vi sono infatti delle sovrapposizioni tra i contenuti prettamente professionali e quelli di cultura generale che permetterebbero di promuovere

in maniera migliore e più efficace le competenze, in particolare quelle trasversali. L'analisi rileva che vi sono già degli approcci in tal senso, ad esempio alcuni PI contengono dei riferimenti incrociati agli obiettivi dell'ICP e a quelli dell'ICG. Anche il fatto che le scuole professionali siano impostate e organizzate in base ai rispettivi campi professionali potrebbe favorire la collaborazione tra ICG e ICP. Inoltre, l'analisi dimostra che mettere in relazione ICG e ICP dal punto di vista pedagogico-didattico è una strategia vincente e che la collaborazione può essere incentivata anche utilizzando gli stessi strumenti di apprendimento e di promozione volti a implementare l'orientamento verso le competenze operative. Attualmente la collaborazione non è vincolante, perciò i Cantoni sono invitati a portare avanti gli sforzi in tal senso nell'ambito di progetti di sviluppo scolastico o fornendo un apposito supporto alle scuole.

I Conclusioni

- È assolutamente indispensabile istituire e implementare un sistema di gestione e di garanzia della qualità a livello cantonale (validazione dei programmi d'istituto, gruppi regionali, coinvolgimento degli istituti di formazione, modelli di PI, programmi cantonali, ecc.) e deve essere approvato un processo di gestione della qualità. Inoltre, i Cantoni devono appurare quali sono gli strumenti attuativi necessari.
- Occorre mettere a punto strumenti attuativi (p. es. realizzazione dell'orientamento verso le competenze operative).
- I Cantoni devono esigere e promuovere il coordinamento e la cooperazione tra le scuole professionali.
- I Cantoni aiutano le scuole a mettere in pratica l'orientamento verso le competenze operative specificando le modalità di collaborazione tra ICG e ICP e sperimentando appositi strumenti (p. es. tramite progetti di sviluppo scolastico o fornendo supporto alle scuole).

3.3 Rafforzamento e sostegno dei docenti

Le seguenti considerazioni riguardano il rafforzamento e il sostegno dei docenti di cultura generale, la loro formazione e la formazione continua nonché i materiali didattici. Si tratta di questioni che non sono disciplinate né nell'Ordinanza né nel PQI-CG. Pertanto, le considerazioni e le conclusioni formulate qui di seguito fungono da suggerimenti sia per i redattori del PQI dei responsabili della formazione professionale sia per gli attori che si occupano di redigere i materiali didattici.

3.3.1 Formazione

I requisiti per i docenti di cultura generale sono elevati. Tuttavia, l'analisi evidenzia che a volte i docenti non dispongono delle conoscenze disciplinari necessarie, ad esempio a livello di didattica delle lingue oppure di varietà ed estensione degli aspetti, e non sono in grado di orientarsi all'interno dei contenuti molto vasti e generali del PQI-CG. Una corretta percezione della professione è un punto centrale per garantire e continuare a sviluppare la qualità della cultura generale. Ciò nonostante, i requisiti per chi insegna la cultura generale non sono definiti in maniera soddisfacente. Inoltre, mettere in campo un insegnamento orientato verso le competenze non è un'operazione semplice. Nella letteratura specializzata il ruolo dei docenti per la qualità della didattica non è messo in discussione. Perciò, per mettere in pratica il PQI-CG è essenziale che i docenti siano capaci di insegnare in maniera orientata verso le competenze e che vengano supportati e incentivati a farlo, affinché la loro consapevolezza professionale soddisfi effettivamente i requisiti. Tuttavia, le informazioni e gli strumenti teorici disponibili sui docenti di cultura generale, nonché sulla loro formazione e formazione continua, sono molto scarsi. Una parte degli attori propende per un diploma di livello master: in tal modo i docenti di cultura generale avrebbero un titolo formalmente equivalente a quello degli altri insegnanti di cultura generale del livello secondario II; inoltre, questo livello di formazione

permetterebbe di seguire la continua evoluzione nel campo dell'ICG. Inoltre, la mancanza di ricerche sul tema fa sì che l'ICG non venga aggiornato o professionalizzato in maniera sistematica. Altri, invece attribuiscono minore importanza al titolo formale e ritengono preponderante il rafforzamento sistematico delle qualifiche per l'insegnamento nella formazione attuale.

I Conclusioni

- I requisiti richiesti ai docenti di cultura generale vengono menzionati e definiti in maniera più chiara (armonizzazione delle condizioni di ammissione e della formazione).
- Occorre rafforzare nei docenti la consapevolezza dell'importanza del loro compito in quanto insegnanti di lingue.
- Prima di introdurre un master deve essere valutato il valore aggiunto di questa scelta.

3.3.2 Formazione continua

Per garantire la qualità dell'ICG non è importante solo la formazione dei docenti, ma anche la loro formazione continua. L'analisi della situazione attuale ha evidenziato che questo compito è di competenza delle scuole professionali, che devono svolgerlo al meglio. Poiché la formazione per diventare docente di cultura generale è una seconda formazione, la soluzione più conveniente è quella di frequentare una formazione continua conforme alle proprie esigenze. Nell'analisi si sottolinea che per la formazione continua sono importanti anche le esperienze compiute in azienda, dato che permettono ai docenti di mantenere un legame con la quotidianità e il contesto professionale dei loro apprendisti.

I Conclusioni

- Nel PQI dei responsabili della formazione professionale occorrerà tenere in considerazione la formazione continua dei docenti di cultura generale e formulare condizioni quadro vincolanti in materia. Verrà esaminata la possibilità di attivare un ciclo di studi master in cultura generale.

3.3.3 Materiali didattici

L'analisi ha mostrato che anche nell'ICG i materiali didattici influiscono in modo significativo sull'insegnamento e sull'apprendimento e costituiscono uno degli strumenti di gestione dell'ICG. Ogni scuola è libera di scegliere i propri materiali didattici, senza che questi, tuttavia, debbano soddisfare un mandato esplicito. Idealmente, i materiali didattici favoriscono la realizzazione di unità d'apprendimento orientate verso le competenze. L'analisi della situazione attuale ha rivelato che è difficile sapere quali materiali didattici vengono impiegati nell'ICG. Finora non sono stati svolti studi sistematici in questo campo ad eccezione della Svizzera romanda, dove è emerso che i materiali didattici utilizzati hanno un'impostazione prevalentemente tecnica e nozionistica. I materiali sono particolarmente importanti anche per i nuovi docenti di cultura generale che non hanno ancora concluso la formazione. Al tempo stesso, la loro funzione principale è quella di fungere da supporto allo svolgimento delle lezioni.

I Conclusioni

- I materiali didattici devono essere intesi come un mezzo per raggiungere il fine, ovvero aiutare i docenti a implementare il PQI-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).

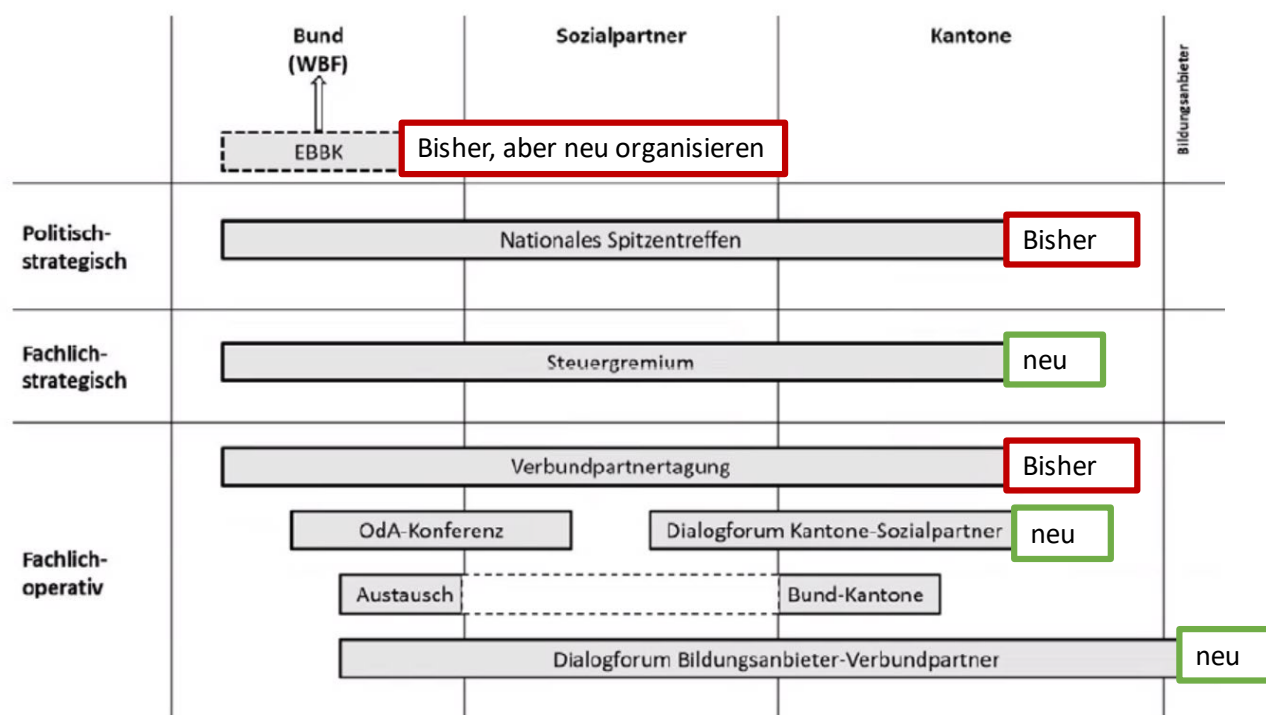
Trotz dieser Regelungen identifizieren Emmenegger und Seitzl (2019) in ihrem Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz drei Bereiche, in welchen in der Berufsbildung allgemein Handlungsbedarf besteht:

- 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 07.11.2020.

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

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

I Ergebnisse der Literaturanalyse

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

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

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

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

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

Obwohl Lehrmittel im Gegensatz zum Lehrplan über keinen legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Schule verfügen, beeinflussen sie das Lehren und Lernen allgemein erheblich (Bähr/Künzli 1999, zitiert in Adamina 2014). Gemäss der quantitativen Befragung auf der Sekundarstufe II von Bähr/Künzli (1999) nutzten Lehrpersonen zum Vorbereiten des Unterrichts vorwiegend eigene Materialien (84%), Lehrmittel (69%) oder Lehrmittel mit entsprechenden Lehrpersonenkommentaren (58,6%), statt auf den

Lehrplan zurückzugreifen (58,3%). Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einigen Kantonen vor der Befragung ein neuer Lehrplan eingeführt wurde. Zusätzlich zur Lehrpersonenbefragung führten Bähr/Künzli (1999) Interviews mit 56 Mitwirkenden bei der Lehrplanentwicklung/-vermittlung. Dabei konnten sie anhand der Resultate die Befragten in drei Gruppen einteilen:

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

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

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

I Ergebnis der Literaturanalyse

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

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

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

wenn dies möglich wäre, wäre es wissenschaftlich nicht statthaft zurückzuschliessen, dass die intendierte Wirkung wegen der Deklaration und Umsetzung der Leitprinzipien eingetreten ist. Zu viele intervenierende Variablen wären im Spiel, eine Kontrolle derselben wäre (Stand heute) unmöglich zu leisten. Weitere methodische Probleme haben Eberle et al. (2008) in ihrem Schlussbericht zur Evaluation der in den 90er Jahren eingeleiteten Reformen der gymnasialen Maturität (EVAMAR II) beschrieben (S. 26ff).

Die Leitprinzipien des ABU sind:

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

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

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

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

Die Kompetenzorientierung ist inzwischen in der Berufsbildung zum allgemeinen Standard geworden. Damit einher gehen Bemühungen, die sogenannte Situationsdidaktik

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 Kantonen Rechnung.

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

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

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

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

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

I Ergebnis der Literaturanalyse

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

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

Studien zur politischen Bildung zeigen, dass diese bei einer integrierten Allgemeinbildung vergleichsweise ungenügend berücksichtigt wird (gegenüber ABU gemäss RLP/SLP).

Daher ist nicht auszuschliessen, dass eine in die berufliche Ausbildung integrierte Allgemeinbildung zu instrumentell auf berufliche (nicht allgemeine lebensweltliche) Anforderungen ausgerichtet wird. Für die integrierte Allgemeinbildung in der kaufmännischen Grundbildung und im Detailhandel wird deshalb nun ein RLP erarbeitet, der sicherstellen soll, dass gewisse allgemeinbildende Kompetenzen (z.B. politisch-staatsbürgerliche Bildungsziele) nicht zu kurz kommen.

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

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. SBFI (2016 mit Anpassungen 2017): Empfehlungen des SBFI 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–Berufskennntnisse in Bezug auf Eigenständigkeit, Kooperation, Verknüpfungen?

Frage 15: Wie lassen sich die Koordination und Zusammenarbeit zwischen Allgemeinbildung und Berufskennntnissen, 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 Berufskennntnissen fehlen Untersuchungen. Hinsichtlich der Koordination und Zusammenarbeit zwischen Allgemeinbildung und Berufskennntnissen lassen sich über die Lernortkooperation einige Projektbeispiele ausfindig machen, welche die Frage allerdings höchstens streifen. Es gibt keine Wirkungsforschung in diesem Bereich.

I Ergebnisse der Interviews

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

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

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

Die Vertretenden des EHB sind der Meinung, dass die Koordination sich vor allem über diejenigen Instrumente realisieren lasse, die im ABU-Lehrplan explizit genannt würden. Ein Vertreter der PHSG stellt die Frage, ob eine bessere Koordination mit einer Schulung der OdA hinsichtlich der Themenorientierung erreicht werden könnte. Die Vertretenden

der PHZH sehen das Ziel der besseren Koordination zwischen ABU und BKU nicht als prioritär an. Die Allgemeinbildung müsse sich nicht zu stark an der Berufskunde ausrichten.

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

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine berichtenswerte Resultate.

Zum «guten» ABU

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

Zu den wissenschaftlich definierten Kriterien

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

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

Fazit

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

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

I Ergebnis der Literaturanalyse

Die Literaturrecherche ergibt keine Resultate. Die Frage ist per se problematisch, weil Schule das «reale Leben» nie abbildet. Sie kann höchstens einen Lebensbezug herstellen.

Zu klären ist, was Bildung soll und was Bildung will. Das «reale Leben» bildet dabei nur einen Teil.

Frage 18: Wie zielführend ist das heutige Qualifikationsverfahren?

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

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

I Ergebnisse der Interviews

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

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

A 1.6 Zusammenfassung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In Bezug auf die Schwächen des ABU stellen zunächst viele Interviewpartner/-innen aus verschiedenen Gruppen fest, dass dieser in der Berufsbildung oft als vernachlässigbares «Anhängsel» wahrgenommen wird. Der Stellenwert sei klar tiefer als derjenige des BKU. Dies hänge mit der allgemein geringen Bekanntheit des ABU, mit der nicht gleichwertigen Ausbildung der ABU-Lehrpersonen gegenüber beispielsweise Lehrpersonen der 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 überkantonal 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 SBFJ 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 Fremdspracherwerb 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 Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung» weist ähnliche Resultate auf. In Experteninterviews werden IT-Affinität, Fähigkeit zur Datenanalyse, Flexibilität, Kundenbetreuung und -beratung, Kommunikation, Prozessverständnis, Kreativität und Innovationsfähigkeit, Out-of-the-Box-Denken, Umgang mit Unsicherheiten, elektronische Kenntnisse, vernetztes Denken und analytisches Denken als wichtige zu erwerbende Kompetenzen genannt.

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

I Ergebnisse der Interviews

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

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

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

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

I Ergebnisse der Literaturanalyse

Das Gleichstellungsgesetz sieht bereits seit 1981 gleiche Rechte für Frau und Mann vor. Dennoch bestehen trotz dieser Regelungen Unterschiede, die vor allem auf gesellschaftliche Rollenzuweisungen zurückzuführen sind. Nicht selten führen diese Unterschiede wiederum zu Diskriminierungen (SDDB 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 Chancenungleichheiten bestehen und es der Schule nicht gelingt, Ungleichheit zu vermindern (PH Bern, o. D.). Das SBFI (2020) zeigt in ihrer Übersicht über Aktivitäten mit Schwerpunkt Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich Instrumente, Massnahmen und Aktivitäten auf, die dazu beitragen, die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Im Bereich der Berufs- und Weiterbildung werden Verbesserungen in der 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 Kompetenzenanforderungen 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 nutzten.

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 (situationales, 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 Röösl	Berufsbildungszentrum Wirtschaft Informatik Technik Luzern	Vorsitzender der Schulleitung Berufsbildungsamt LU ABU-Lehrperson
Antonio Punzi	CPT – Centro professionale tecnico del settore tessile	Vizedirektor/Dozent Mitglied Begleitgruppe
Bertrand Chanez	EPAI – École professionnelle artisanale et industrielle	Dekan, Schulleiter Mitglied Begleitgruppe
Flavia Sutter	Berufs- und Weiterbildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe St. Gallen	ABU-Lehrperson
Simon Haueter	SVABU	Vorstandsmitglied Mitglied Begleitgruppe ABU-Lehrperson
Kevin Koch	Berufsbildung Schweiz	Vorstandsmitglied Präsident der Fachsektion Berufsmaturität bei Berufsbildung Schweiz
Beat Schwendimann	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)	Leiter Pädagogische Arbeitsstelle
Jakub Samochowicz	Gottlieb-Duttweiler Institut	Senior Projektleiter
Pierre Dillenbourg	EPFL	Professeur ordinaire Laboratoire d'ergonomie éducative

A 7 Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen

DA 5: Interviewte Experten/-innen der Partnerinstitutionen

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

A 8 Workshop-Teilnehmer/-innen

DA 6: Liste der Workshop-Teilnehmer/-innen

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

Elsasser Peter	Holzbau Schweiz	Bereichsleiter Bildung Mitglied Begleitgruppe
Fahmy Odile	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 Kauf- männische Grundbildung SKKAB – Schweizerische Konferenz der kauf- männischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen	Geschäftsleiter Mitglied Begleitgruppe
Holtsch Doreen	PH St. Gallen	Institutsleiterin / Dozentin
Marc Viridiana	Institut de recherche et de documentation pédagogique Neuchâtel	Directrice
Meili Barbara	éducation21	Grundlagen und Verankerung
Mero Riccardo	OdASanté	Bereichsleiter Systempflege
Messner Toni	SBFI	Leiter Ressort Berufliche Grundbildung, Mitglied Begleitgruppe
Munch Anne-Marie	Direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II) Genève	Cheffe de secteur des formations professionnelles

Novak Pavel	PH St. Gallen	Bereichsleiter Fachdidaktik und Spezialisierung Dozent Medienethik/ABU Sek II
Pfiffner Manfred	PH Zürich	Professur Berufspädagogik Mitglied Begleitgruppe
Preckel Daniel	Kanton Luzern – Dienststelle Beruf & Weiterbildung	Leiter Schulische Bildung Co-Projektleitung
Prelicz-Huber Katharina	VPOD – Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste	Präsidentin Mitglied Begleitgruppe
Ragazzi Serena	Dipartimento Educazione Cultura e Sport Ticino	Collaboratrice scientifique
Rösli Tony	BBZW – Berufsbildungszentrum Wirtschaft Informatik Technik Luzern	Vorsitz Schulleitung BBZW
Schoch Andreas	ZAG – Zentrum für Ausbildung im Gesundheitswesen Winterthur	Chefexperte Validierung Allgemeinbildung Kanton Zürich
Schönbächler Martin	Hotel & Gastro formation	Stv. Direktor
Sutter Flavia	Berufs- und Weiterbildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe St. Gallen.	ABU-Lehrperson
Zaugg-Jsler Monika	SBFI	Projektleiterin Ressort Berufliche 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.
- 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, 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.; Barnettler, Ch. (2012): Stossrichtungen zur Förderung der Mobilitätsaktivitäten und des schulischen Fremdspracherwerbs in der Berufsbildung. Bern: BBT.
- Bonati, P. (2017): Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. Bern: hep Verlag.
- Brohy, C.; Gurtner, J.-L. (2011): Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich (Schlussbericht z.H. des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Bildungsdirektion Kanton Zürich). Freiburg: Universität Freiburg.

- Büchter, K. (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, P.; Stock, M.; Moser, D.; Schmid, K.; Gramlinger F. (Hrsg.) *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 21–43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019): SR 412.10. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/201901010000/412.10.pdf>, Zugriff am 03.04.2020.
- Caduff, C. et al. (2010): *Unterrichten an Berufsfachschulen. Allgemeinbildender Unterricht*. Bern: hep Verlag.
- Caves, K. M.; Oswald-Egg, M. E.; Renold, U. (2019): *Governance im Berufsbildungssystem Schweiz: Systemische Steuerung des schweizerischen Berufsbildungssystems*. ETH Zürich. <https://www.research-collection.ethz.ch/handle/20.500.11850/337058>, Zugriff am 03.04.2020.
- Changkakoti, N.; Soussi, A. (1998): *Opinions et représentations des enseignants de culture générale et des directeurs (en Suisse romande)*. Genève: SRED. (unveröffentlicht)
- Changkakoti, N.; Soussi, A. (2001): *Evaluation du PEC pour l'enseignement de la culture générale (ECG) dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers*. Genève: SRED.
- Criblez, L. (2008): *Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens*. In Criblez, L. (Hrsg.) *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, S. 277–300.
- Dayer, G.; Vuilleumier, P. (2015): *Enseignement de la culture générale en Suisse romande. Rapport sur l'état de situation de l'enseignement de la culture générale en Suisse romande*. Neuchâtel: CREME-CIIP.
- D-EDK (2014): *Lehrplan 21. Rahmeninformation*. https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- D-EDK (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- Dörig, R. (2003): *Handlungsorientierter Unterricht – Leitideen und Kritik*. Spectrum, S. 33–35. https://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3333.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Dubs, R.; Prandini, M.; 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.; Gehrler, K.; Jaggi, B.; Kottonau, J.; Oepke, M.; Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995, (EVAMAR) (S.26ff). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- ecoplan (2017): Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF, Bern. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills: Lernen Der Zukunft – Hochschule Der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017): Förderung des Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Grundbildung (Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 14.4258 Bulliard-Marbach). Bern: WBF.
- Emmenegger, P.; Seitzl, L. (2019): Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz. Expertenbericht. St. Gallen: Universität St. Gallen. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Bericht_Systemische_Steuerung_BB2030.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement EVD (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung.html>, Zugriff am 24.04.2020.
- Expertengruppe ABU (mandatiert durch die ABU-Kommission) (2014): Grundlagen für Revisionsempfehlungen für den Rahmenlehrplan Allgemeinbildender Unterricht (ABU) in der beruflichen Grundbildung. Unveröffentlichte und unlektorierte Fassung.
- Fischer G. (2008): Veränderungen im Bildungssystem der Schweiz und daraus resultierende Probleme im Bereich der beruflichen Grundbildung, der höheren Berufsbildung und der Weiterbildung, in: Schweizerischer Gewerkschaftsbund. Dossier 57.
- Fitzli, D. et al. (2013): Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung (Zwischenbericht – Bestandesaufnahme, i.A. des SBF). 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.; E fing, 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://hrkl.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, Zugriff am 29.07.2020.

Sempert, W.; Kammermann, M. (2011): Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS. Schweiz. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 16–21.

SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf, Zugriff am 29.07.2020.

Stadelmann-Steffen, I.; Koller, D.; Sulzer, L. (2015): Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. (Expertenbericht i.A. des SBFI). Bern: WiSo-Fakultät der Universität Bern.

Streit, B. (2001): Ethik im ABU. Gedanken und Erfahrungen. Spirale, 01, S. 49–51. Bern: BBT/SIBP.

Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: «Grundbildung» und «Basiskompetenzen». Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), S. 169–182.

Tenorth, H.-E. (2004): Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e. V., https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/07_tenorth.pdf, Zugriff am 17.04.2020.

Universität Bern (2020): DAB-Panelstudie. <https://www.dab.edu.unibe.ch/>, Zugriff am 29.07.2020.

- Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (Stand am 4. März 2014): SR 412.101.241.
- Volz Zumbrunnen, Ch.; Dannecker, K.; Stucki, R. (2014): Forschungsprojekt «Stand der Umsetzung der Umweltbildung in der beruflichen Grundbildung» (i.A. des Bundesamtes für Umwelt). Zollikofen: EHB.
- von Davier, R. (dir.) (2016): Elèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire 2? Cadre, pratiques et perspectives. Berne: CSPPS.
- Voogt, J.; Erstad, O.; Dede, C.; Mishra, P. (2013): Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, S. 404–413.
- Weber, T. (2020): Teilevaluation des Berufsbildungsgesetzes im Bereich der Umsetzung der politischen Bildung im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen in der Schweiz. Universität Zürich.
- Wolter, S. C.; Cattaneo, M. A.; Denzler, S.; Diem, A.; Hof, S.; Meier, R.; Oggenfuss, C. (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zimmerli, W.C.; Malaguerra, C.; Künzli, R.; Fischer, M. (2009): Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- zukunftsInstitut (2020). Megatrends.
<https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>, Zugriff am 28.07.2020.

A 10 Verzeichnis der für das Review gesichteten Literatur

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

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

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

- D-EDK (2014): Lehrplan 21. Rahmeninformation. https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf, Zugriff am 10.04.2020.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Leitideen und Kritik. Spectrum, S. 33–35. https://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3333.pdf, Zugriff am 17.04.2020.
- Dietrich, F. (2019): Governanceforschung und Schulkulturforschung. In Langer, R.; Brüsemeister, Th. (Hrsg.), Handbuch Educational Governance Theorien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4, Zugriff am 10.04.2020.
- Dubs, R.; Prandini, M.; 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. Valorierungsbericht, Zürich/Konstanz. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsforschung/einzelprojekte/themenbereich-kompetenzentwicklung/modellierung-und-messung-wirtschaftsbuergerlicher-kompetenzen.html>, Zugriff am 24.04.2020.
- Eberle, F.; Gehrler, K.; Jaggi, B.; Kottonau, J.; Oepke, M.; Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995, (EVAMAR) (S.26ff). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- ecoplan (2017): Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF, Bern. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf, Zugriff am 24.04.2020.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills: Lernen Der Zukunft – Hochschule Der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.

- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017): Förderung des 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_BB2_030.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 SBFI). Zürich: econcept.
- Fleischmann, D.; Langhans E. (2010): Diese Revision hat viele überfordert. Folio, 4, S. 18–21.
- Fleischmann, D. (2014): Allgemeinbildung – wie lehrt man das? Schulblatt des Kantons Zürich, 1, S. 36–37.
- Gerber, C. (2011): Financial Literacy in der Berufsbildung tut Not. Folio Berufsbildung, (10)136, S. 4–5.
- Ghisla, G. (2006): L'intedisciplinarietà nella maturità professionale. Lugano: Divisione della formazione professionale e IUFFP.
- Ghisla, G.; Bausch, L.; Boldrini, E. (2013): Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. Babylonia, 2, S. 48–58.
- Ghisla, G.; Boldrini, E.; Bausch, L. (2014): DpS. Didactique par situation. Un guide pour les enseignants de la formation professionnelle. Lugano: IFFP.

- Gonon, P. (1994): Die Einführung der «Berufsmatura» in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 389–404.
- Gonon, P. (2017): Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung. In Schlögl, P.; Stock, M.; Moser, D.; Schmid, K.; Gramlinger, F. (Hrsg.), *Berufsbildung eine Renaissance* (S. 44–60). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gonon, P.; Hägi, L. (2019): Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960–2010). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Hangartner, J. (2019): Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4, Zugriff am 24.04.2020.
- Hangartner, J.; Collet, J.; Gobby, B.; Wilkins, A. (2019): Translations of a new public management: a decentered approach to school governance in four OECD countries. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>, Zugriff am 24.04.2020.
- Hoefele, J.; Konstantinidou, T.L.; Weber, Ch. (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In Kiefer, K.-H.; Efing, Ch. (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 131–156.
- Hoefele, J.; Konstantinidou, T.L. (2018): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, C.; Kiefer, K. (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 339–345.
- Honegger, D.; Petko, D.; Prasse, D. (2018): Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, *36*(2), S. 157–174.
- Imboden, S. (2018): *Digitaler Wandel in Schulen, Megatrends, Thesen und strategische Handlungsoptionen*, Zürich: Mittel- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich.
- Kaiser, H. (2019): *Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen*. Bern: hep Verlag.
- Kaiser, H.; Vonlanthen, M.; Zbinden, A. (2018): Der beschleunigte Technologiewandel als didaktische Herausforderung in der Berufsbildung. Zollikofen: EHB. <https://hrkll.ch/lehrerbildung/technologiewandel-als-didaktische-herausforderung/>, Zugriff am 17.07.2020.
- Karakoyun, F.; Lindberg, O.J. (2020): Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>, Zugriff am 17.07.2020.
- Kerres, M. (2018): Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: *denk-dochmal.de*, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten.

- Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In Rothland, M.; Herrlinger, S. (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung (Bd. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung). Münster: Waxmann.
- Köck, P. (2012): Handbuch des Ethikunterrichts. Donauwörth: Auer.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), S. 60–70.
- Koller, D. (2017): Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern.
- Kottelat, C. (2014): Développement de compétences en compréhension de textes de culture générale. Module EDU2 du MSc, sous la direction de Berger Jean-Louis. Zollikofen: IFFP.
- Kreis, A. (2003): Gestaltung von allgemeinbildendem Unterricht an Berufsschulen. Merkmale lernwirksamen Berufsschulunterrichts aus lehrerlernertheoretischer und institutioneller Sicht sowie aus der Perspektive von Berufsschullehrpersonen. Empirische Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut Fachbereich Pädagogische Psychologie II, Universität Zürich.
- Landert, Ch.; Panchaud, Ch. (2013): Binnenstaatliche Sprachtauschen und Mobilität in der beruflichen Grundbildung Bericht über die Bestandsaufnahme. Bern: BBT.
- Lang, B. (2012): Die Allgemeinbildung dient der Persönlichkeitsentwicklung. *Panorama: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt*, 3, S. 16–17.
- Langhans, E. (2017): Ethikunterricht an Berufsfachschulen: ein Leitfaden für strukturierten Unterricht. Bern: hep Verlag.
- Langhans, E. (2019): Methoden für den Ethikunterricht: ein Leitfaden für die Sekundarstufe II. Bern: hep Verlag.
- Leutert, S.; Strub-Tanner, P. (2010): Allgemeinbildung: Schulung überfachlicher Inhalte und Kompetenzen. In: *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 1 (71. Jahrgang), S. 6–8.
- Mahler, W. (2011): Denn das Leben ist nicht in Fächer sortiert. *Folio*, 6, S. 31–35.
- Novak, P. (2011): ABU-Fallen. Rückschau auf 15 Jahre Allgemeinbildung. *Folio, Zeitschrift des BCH/FPS*, 136 (4), S. 44–47.
- Novak, P. (2018): Berufliche Mobilität von Lehrpersonen: eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel von Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen. Münster: Waxmann.
- OECD (2018): The future of education and skill. *Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>, Zugriff am 17.07.2020.

- PH Bern (o. D.): Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/fernunterricht-waehrend-der-coronavirus-pandemie/digitalisierung-und-chancenungleichheit/bildungsgerechtigkeit-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/veranstaltungenkalender/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: Ovadia.

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 Fremdspracherwerbs 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.