

Keller, Anna; Barabasch, Antje

Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 58-72



Quellenangabe/ Reference:

Keller, Anna; Barabasch, Antje: Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 58-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335693 - DOI: 10.25656/01:33569; 10.36950/bzl.43.1.2025.10388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335693>

<https://doi.org/10.25656/01:33569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Berufliche Bildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@goffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

Markus Weil, Doreen Flick-Holtz, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024)	8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

Christof Nägele und Barbara E. Stalder Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz	9
Nicole Ackermann und Jeannette Wick Zur professionellen Reflexionskompetenz angehenden Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»	25
Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm	41
Anna Keller und Antje Barabasch Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal	58
Markus Maurer und Karin Hauser Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld	73
Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen?	89
Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung	106
Pia Schäfer und Leo van Waveren Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer	120

Forum

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung	136
---	-----

Rubriken

Buchbesprechungen

Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner)	151
Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I. Bern: hep (Peter Labudde)	153
Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). Handbuch Religionskunde in Deutschland. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk)	155
Berner, N. (2022). Kernfragen der Kunstdidaktik. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg)	157
El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur. Bern: hep (Christian Mathis)	159
Rudow, B. & Fischer, B. (2023). Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff)	161
Neuerscheinungen	163
Zeitschriftenspiegel	165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Treppe in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISPFP». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistner und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Auszubildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadings sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

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

Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal

Anna Keller und Antje Barabasch

Zusammenfassung Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeigen, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben, die Ausbildung neu zu gestalten und Lernende stärker im Lernprozess zu begleiten als direkt anzuleiten. Anhand von Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der vorliegende Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile es für das betriebliche Bildungspersonal gibt und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Schlagwörter Berufsbildnerin – Berufsbildner – Kompetenzprofil – neue Lernkultur

Action perspectives for the training and professional development of company-based educational staff

Abstract New learning cultures in vocational education in Swiss companies show an increased emphasis on self-responsibility, teamwork, individualized learning paths, and the development of transversal competencies. This shift implies new demands on vocational trainers and expects them to redesign training approaches and to support apprentices more actively in their learning process rather than directly instructing them. Based on findings from nine case studies on new learning cultures in vocational training, this article outlines the job and competency profiles required of company-based educational staff and identifies the needs concerning training and professional development that arise from the implementation of new learning cultures.

Keywords vocational trainer – competency profile – new learning culture

1 Einleitung

Die Ausbildung von Berufsbildenden bildet eine zentrale Grundlage für die Qualität der beruflichen Bildung. In der Schweiz erfolgt ihre Qualifizierung über Kurse für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, ergänzt durch Berufserfahrung. Didaktisch basiert das duale System auf einem integrativen Verständnis von Lernen an verschiedenen Lernorten mit dem Ziel, berufliche Handlungskompetenz ganzheitlich zu fördern. Zugleich stehen Berufsbildende im Spannungsfeld betrieblicher Effizienzerwartungen und individueller Lernbedürfnisse – eine anspruchsvolle Rolle, die neben Fachwissen auch pädagogisches Gespür, kommunikative Fähigkeiten und Reflexionsvermögen erfordert.

In der Praxis zeigt sich, dass Unternehmen, die einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sind, traditionelle Methoden der Wissensvermittlung, Kommunikation und Organisation in der Ausbildung zunehmend infrage stellen und das Lernen im Arbeitskontext kontinuierlich weiterentwickeln. Insbesondere in dynamischen Branchen verlieren Routinetätigkeiten an Bedeutung (Heinz, 2009), während Fähigkeiten im Problemlösen (Hämäläinen, Cincinato, Malin & De Wever, 2014) und im Prozessmanagement wichtiger werden (Dreher, Jenewein, Neustock & Schwenger, 2015). Die Digitalisierung der Arbeitswelt intensiviert das Lernen im Betrieb und stärkt den prozesshaften sowie reflektierenden Charakter betrieblicher Arbeit (Dehnbostel, 2020). Von Arbeitnehmenden und Lernenden wird heute mehr Eigenverantwortung erwartet. Junge Erwachsene müssen zudem in der Lage sein, sich in einem modernen Arbeitsumfeld zurechtzufinden, das durch flexible Zeitstrukturen, projektbasiertes Lernen, digitale Tools und Plattformen sowie eine hohe Komplexität geprägt ist (IG Metall, 2016).

Vor diesem Hintergrund wurden neun Fallstudien in Unternehmen unterschiedlicher Branchen durchgeführt, um Einblicke in neue Lernkulturen der dualen Ausbildung zu gewinnen. Zentrale Fragen, die bei der Datenauswertung für den vorliegenden Beitrag im Fokus standen, waren: Welche neuen Anforderungen stellen sich an das betriebliche Bildungspersonal? Und welcher Aus- und Weiterbildungsbedarf lässt sich daraus ableiten?

Obwohl die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich der Berufsbildung nicht im Zentrum der Fallstudien stand, lassen sich aus den empirischen Einblicken in die Praxis dennoch wertvolle Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung beruflicher Lehrpersonenbildungsprogramme ableiten. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Unternehmen zunehmend mit neuen Ansätzen experimentiert wird. Dazu zählen projektbasierte Ausbildungsmodelle (Barabasch & Keller, 2020), die Wahl individueller Ausbildungsschwerpunkte und die Rotation von Lernenden zwischen verschiedenen internen und externen Arbeitsorten (Keller & Barabasch, 2024). Berufsbildnerinnen und Berufsbildner übernehmen zunehmend Aufgaben, die traditionell dem schulischen Lehrpersonal zugeschrieben wurden – etwa individualisierte Lernbegleitung oder die Gestaltung komplexer Lernumgebungen. Die Fallstudien verdeutlichen exemplarisch, welche di-

daktischen, kommunikativen und reflexiven Kompetenzen im betrieblichen Kontext erforderlich sind – und wie Qualifizierungsangebote darauf reagieren können.

Der Beitrag skizziert zunächst die derzeitige Ausbildung von Berufsbildenden. Auf der Grundlage der empirischen Fallstudien werden anschliessend zentrale Kompetenzanforderungen sowie unterschiedliche in der Praxis etablierte Jobprofile identifiziert. Daraus ergeben sich Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen.

2 Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Betrieben

Die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz ermöglicht authentische Lernprozesse, da das Erlernte unmittelbar in der Arbeitswelt angewendet werden kann. Diese Praxisorientierung wirkt auf viele junge Lernende motivierend (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015). Berufsbildnerinnen und Berufsbildner spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie begleiten das Lernen in der Praxis, fungieren als Vorbilder und unterstützen Lernende dabei, sich in der Arbeitswelt zu orientieren sowie eine berufliche Identität zu entwickeln (Hensen-Reifgens & Hippach-Schneider, 2015). Die Anforderungen an Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sind hoch und unterliegen einem ständigen Wandel. Innovationen bei Produkten, Prozessen und Technologien sowie veränderte Erwartungen der Lernenden und der Gesellschaft beeinflussen die Ausbildung massgeblich. So stellt etwa das personalisierte Lernen, welches Lernende selbstorganisiert ihre Lernziele und Lernprozesse, oft in Bezug zu anstehenden Aufgaben in der Arbeitswelt, planen und eigenverantwortlich realisieren lassen soll (Seufert & Guggemos, 2024), neue Anforderungen an das Bildungspersonal. Gründe für den Personalisierungstrend liegen im zunehmenden Bedürfnis nach individuellen Passungen (Bray & McClaskey, 2015), in der Heterogenität (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2023), in den Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien und im Anspruch der Arbeitswelt an unterschiedliche Kompetenzprofile (Becker, Spöttl & Windelband, 2023).

Ein zentrales Element der Berufsbildung ist die Kooperation zwischen Lernorten. In der Schweiz erwerben Lernende praktische Fertigkeiten im Betrieb oder Lehrbetriebsverbund, während die Berufsfachschule berufsspezifisches und allgemeinbildendes Wissen vermittelt. Überbetriebliche Kurse ermöglichen es den Lernenden zudem, grundlegende Fertigkeiten gezielt zu erlernen und zu vertiefen. Die klassische Trennung von Theorie in der Schule und Praxis im Betrieb greift jedoch zu kurz (Kremer & Sloane, 2001). Ein integratives Verständnis betont das Zusammenspiel beider Lernorte, etwa durch praxisnahe Unterrichtsformen in Schulen und theoretische Angebote in Betrieben (Sloane, 2014). Unterricht und betriebliche Ausbildung zielen gemeinsam auf den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz. In diesem Zusammenhang wird auch vom «doppelten Gegenstandsbezug» gesprochen (Becker, Spöttl & Windelband, 2019, S. 5) – sowohl die jeweiligen Wissenschaften als auch die berufliche Praxis bilden zentrale

Bezugspunkte der Didaktik (Hägele & Vollmer, 2019). Die effektive Zusammenarbeit zwischen den Lernorten stellt eine Herausforderung dar. Studien betonen die zentrale Rolle der Kommunikation zwischen den Akteurinnen und Akteuren, die Lernmöglichkeiten in verschiedenen Umgebungen gestalten – etwa Lehrkräfte und Berufsbildende am Arbeitsplatz (Choy & Sappa, 2016).

Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Ausbildungsbetrieben übernehmen meist eine Doppelrolle: Über 90 Prozent übernehmen sowohl Ausbildungs- als auch Fachaufgaben. Dies führt zu einem Konflikt zwischen Betriebsinteressen, den eigenen Interessen als Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmer und den Qualifikationsbedürfnissen der Lernenden (Grollmann & Ulmer, 2020). Typischerweise erfolgt die Ausbildung «on the job», wobei produktive Arbeiten für eine interne oder externe Kundschaft umgesetzt werden. Die Ausbildung bleibt dabei untergeordnet und darf die produktive Arbeit nicht behindern (Wettstein & Gonon, 2009). Häufig basiert die Ausbildung auf Teamarbeit: Lernende lernen nicht nur von ihrer Berufsbildnerin oder von ihrem Berufsbildner, sondern sie werden auch durch weitere Kolleginnen und Kollegen oder andere Lernende in ihren Arbeitsteams unterstützt. Alle Ausbildungsbeteiligten im Betrieb sind für die Ausbildungsqualität verantwortlich. Professionalität in der Rolle als Berufsbildnerin oder Berufsbildner erfordert fachliches Wissen, pädagogische Fähigkeiten und Führungsqualitäten sowie eine starke Identifikation mit der Aufgabe (Grollmann & Ulmer, 2020).

Der Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche sieht zwei Ausbildungswege für Berufsbildende vor (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015, S. 6): Fachkräfte können den Kurs für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner absolvieren, der vierzig Lernstunden umfasst und mit einem Kursausweis abgeschlossen wird. Alternativ gibt es den Bildungsgang zur Berufsbildnerin bzw. zum Berufsbildner, der hundert Lernstunden (3 ECTS-Punkte) umfasst und durch ein Qualifikationsverfahren mit Diplom abgeschlossen wird. Darüber hinaus verfügen Berufsbildnerinnen und Berufsbildner meist über ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) sowie mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung im Lehrgebiet. Die Kurse für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner werden von verschiedenen privaten Trägern angeboten, darunter Branchenverbände und Weiterbildungsanbieter. Der Bildungsgang zur Berufsbildnerin bzw. zum Berufsbildner basiert auf den allgemeinen Standards des Bildungsplans für Berufsbildungsverantwortliche (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015), welche branchenspezifisch angepasst werden können (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Standards für die Ausbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Betrieben (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015, S. 15–16)

Nr.	Standard
1.1	Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben gehen auf die Anliegen und Fragen der Lernenden ein. Sie setzen Massnahmen um, die das Selbstvertrauen der Lernenden als künftige Berufsleute stärken und die Vertrauensbasis zu den anderen Personen im Betrieb festigen.
2.1	Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben planen die praktische Grundbildung zeitlich und inhaltlich in Abstimmung mit den anderen Lernorten. Sie setzen die Bildungspläne der einschlägigen Verordnung innerhalb der betrieblichen Gegebenheiten um.
2.2	Sie verfügen über Methoden, die Arbeitsabläufe zu erklären und die Lernenden bei den unterschiedlichen Arbeitsschritten zu begleiten. Sie überprüfen ihre Arbeit mit Methoden der Qualitätssicherung und -entwicklung.
3.1	Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben setzen Selektions-, Förderungs- und Beurteilungsmethoden zielgerichtet und adressatengerecht ein.
4.1	Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben verfügen über Methoden, die einschlägigen berufsbildungs- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen sowie arbeitssicherheits-, umwelt- und gesundheitsbezogene Grundsätze so umzusetzen, dass die Lernenden danach handeln.
4.2	Sie sind sensibilisiert für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Adoleszenz, Geschlechterrolle, dem Freundeskreis, der Ablösung vom Elternhaus, Herkunft, Schulumüdigkeit, Stellensuche usw. entstehen. Sie kennen die Beratungsangebote und sind in der Lage, diese gezielt im Interesse der Lernenden zu nutzen.

3 Beschreibung der Fallstudien

Zur Untersuchung neuer Lernkulturen in der beruflichen Erstausbildung wurden neun Fallstudien in grossen Schweizer Unternehmen durchgeführt. Die Fallstudien decken zentrale Branchen ab: Telekommunikation, öffentlicher Verkehr, Logistik, Detailhandel, pharmazeutische Industrie und metallverarbeitende Industrie. Zwei der untersuchten Unternehmen sind Lehrbetriebsverbünde.

Fallstudien ermöglichen ein vertieftes Verständnis sozialer Phänomene durch die Integration verschiedener Datenquellen (Yin, 2014). Im Zentrum der Fallstudienreihe stand die Frage, wie Lernprozesse von Lernenden, Betreuenden, Vorgesetzten und Berufsbildungsverantwortlichen gesteuert werden. Die Datengrundlage bildeten Einzel- und Gruppeninterviews, Beobachtungen bei Betriebsführungen und Ausbildungssettings, Protokolle von Vor-Ort-Besuchen sowie spontane Gespräche. Die Hauptdatenquelle der Fallstudien bildeten semistrukturierte Interviews mit 134 Lernenden, 86 Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern (welche manchmal auch «Lernbegleitende», «Lerncoaches» oder «Ausbildungsleitende» genannt werden) sowie 82 Vertreterinnen und Vertretern des Berufsbildungsmanagements. Insgesamt wurden 302 Interviews durchgeführt (Fall 1: 30, Fall 2: 59, Fall 3: 43, Fall 4: 43, Fall 5: 60, Fall 6: 37, Fälle 7–9: 30). Die Interviews umfassten sowohl faktenbasierte

Fragen als auch offene Erzählanlässe zu individuellen Erfahrungen im Ausbildungsalltag. Die Auswahl der Berufe entsprach der Verteilung innerhalb der jeweiligen Unternehmen und umfasste sowohl branchenspezifische als auch branchenübergreifende Berufslehren (z.B. kaufmännische Grundbildung, Informatik). Die Erhebungsphase erstreckte sich von Frühjahr 2018 bis Sommer 2023. Die Interviews dauerten 30 bis 120 Minuten und wurden in der jeweiligen Originalsprache transkribiert.

Die Auswertung der Fallstudiendaten erfolgte induktiv. In der Interpretation ging es darum, subjektive Deutungen und Einstellungen sowie Alltagstheorien zu erschliessen (vgl. Helsper, Erwtarz-Emden & Terhart, 2001). Im Datenmaterial wurden alle Narrationen, insbesondere zu Erfahrungen im Arbeitsalltag, aber auch zur eigenen Biografie, sowie Beschreibungen und argumentative Passagen markiert und mit einem Oberbegriff (mit einem induktiven Code) versehen. Dazu stellte sich das Forschungsteam jeweils die folgende Frage: Worum geht es in diesem Erzählabschnitt bzw. was ist das hauptsächlichliche Thema dieser Beschreibung oder dieses Arguments? Diese hauptsächlichlichen Themen wurden als Bezeichnungen für die neu gesetzten Codes verwendet. Nach einer Gesamtschau über die Codes wurden verwandte Codes jeweils in einem Oberthema zusammengefasst und mit einem übergeordneten Code codiert. Die Codebäume wurden im Rahmen eines iterativen Prozesses innerhalb des Teams fallbezogen weiterentwickelt und verfeinert. Im anschliessenden Auswertungsprozess wurden zunächst ganze Transkripte gemeinsam im Team codiert, damit die Vergleichbarkeit gewährleistet war. Anschliessend wurden die Interviews jeweils von zwei Codierenden final codiert. Die vergleichende Fallanalyse ermöglichte – im Sinne einer analytischen Replikation (Yin, 2014) – übergreifende Einsichten. Dabei zeigten sich branchenübergreifende Parallelen in zentralen Ausbildungsthemen sowie in übergeordneten Veränderungstendenzen.

Eine methodische Einschränkung der Studie liegt in der ausschliesslichen Fokussierung auf Grossunternehmen. Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) wurden nicht berücksichtigt. Sie haben aufgrund begrenzter Ressourcen möglicherweise weniger Möglichkeiten zur Umsetzung innovativer Ausbildungskonzepte. Dennoch liefern die Fallstudien wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Grossbetriebe fungieren als Impulsgeber, deren Erfahrungen aktuelle Entwicklungen abbilden und richtungsweisend für zukünftige Lernkulturen sein können.

Im Folgenden werden zentrale Entwicklungen sowie daraus resultierende Kompetenzanforderungen für Berufsbildende dargestellt. Exemplarische Situationen veranschaulichen spezifische Betreuungsaufgaben und Herausforderungen. Die daraus abgeleiteten erforderlichen Handlungskompetenzen von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern werden in Abbildung 1 zusammengefasst.

4 Betreuungsaufgaben und Kompetenzanforderungen

In den untersuchten Unternehmen sind viele Lernende von Anfang an in relevante Arbeitsaufgaben eingebunden. Sie sind für die End-to-End-Lieferung eines Produkts oder einer Dienstleistung verantwortlich, meist als Teil eines Teams. Aus den Erzählungen der befragten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sowie des Berufsbildungsmanagements wird deutlich, dass es in Abteilungen mit hohem Innovationsdruck wichtig ist, dass die Lernenden in der realen Arbeitswelt, das heisst im Rahmen des produktiven Arbeitens, lernen. Dabei kennen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner aktuelle Trends und Entwicklungen sowie neue Formen der Zusammenarbeit und können dieses Wissen weitergeben.

4.1 Berufspraxis als Lernimpuls

In den Unternehmen betonen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, dass die Lernenden insbesondere aus ihrer eigenen Arbeitserfahrung lernen sollen – wobei auch Fehler dazugehören. Wenn berufliches Lernen an praktischen Problemstellungen ansetzt, zeigt sich schnell, wo es an relevantem Wissen oder erforderlichen Kompetenzen mangelt, gerade wenn zunächst nicht alles gelingt. Darauf können die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Reflexionsgesprächen mit den Lernenden aufbauen und neue Aufgaben festlegen. Mit konstruktivem und zeitnahe Feedback können sie das Lernen aus Praxiserfahrungen unterstützen. Damit die Unterstützung angenommen wird, ist eine vertrauensvolle Kommunikation erforderlich:

Grundsätzlich finde ich es sehr gut, wenn Lernende Fehler machen. ... Ich frage dann: «Warum hast du es so gemacht?» Sie antworten vielleicht: «Ah, das habe ich mir gar nicht überlegt, ich habe es einfach so gemacht»; oder: «Ich habe überlegt, dass ich die Varianten A und B habe, und habe A gewählt, merke aber jetzt, dass ich B noch ausprobieren sollte.» Das ist spannend. Dann folgt eine erste Reflexion. (Lernbegleiterin)

Die zitierte Lernbegleiterin spricht mit den Lernenden über Fehler und ermutigt sie, zu reflektieren, wie Fehler zustande kamen und welche Handlungsalternativen infrage kommen. In Gesprächen mit den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, die auch «Lerncoach» genannt werden, gibt es Raum, der es ermöglicht, die Arbeitserfahrung zu reflektieren, Rückmeldung einzuholen oder eine Standortbestimmung gemäss den Vorgaben der Bildungsverordnung vorzunehmen. Hierbei können eine Selbsteinschätzung und eine Fremdeinschätzung bisher erworbener Kompetenzen erfolgen. Auch Themen wie Selbstorganisation, Integration am Arbeitsort oder persönliche Schwierigkeiten können adressiert werden. Ausgehend von der Überzeugung, dass aus Fehlern am besten gelernt wird, unterstützen Berufsbildnerinnen und Berufsbildner die Lernenden dabei, eigene Lösungen zu erproben und ihr Vorgehen zu reflektieren. Dafür können Wissen und Kompetenzen in den Bereichen «Lerncoaching», «Selbstmotivation», «Ausdauer» und «Resilienz» für die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner besonders

wertvoll sein. Gleichzeitig müssen sie auch ihre eigene Rolle regelmässig reflektieren – idealerweise im Team –, um ihre Position zu festigen und weiterzuentwickeln. Um zeitnahes Feedback zu ermöglichen, nutzen sie zunehmend Online-Meetings. Obwohl eine enge Betreuung als entscheidend für den Lern- und Leistungserfolg gilt, zeigen die Betreuungsverhältnisse vor Ort, dass dies nicht immer problemlos realisierbar ist. Daher sind Berufsbildnerinnen und Berufsbildner auf die Unterstützung von Teamkolleginnen und Teamkollegen sowie weiteren Mitarbeitenden angewiesen. Zudem müssen sie Prioritäten setzen, um eine gezielte und bedarfsgerechte Lernbegleitung sicherzustellen.

4.2 Vielfältige Lernerfahrungen

Mobilität in der Ausbildung kann dazu beitragen, dass Lernende möglichst vielfältige Arbeitserfahrungen sammeln und verschiedene Kompetenzen erwerben können. In allen untersuchten Betrieben wechseln die Lernenden mehrfach den Ausbildungsort. Dazu zählen Abteilungswechsel innerhalb eines Hauses oder innerhalb mehrerer Standorte sowie Wechsel zwischen Sprachregionen der Schweiz oder zwischen verschiedenen Unternehmen. Die Kooperation mit Partnerfirmen und die Zusammenarbeit im Lehrbetriebsverbund ermöglichen auch Lernenden kleinerer Unternehmen eine hohe Mobilität. Diese Mobilität fördert einen umfassenderen Lernprozess, bei dem die Lernenden ihre vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen an verschiedenen Praxisstellen einbringen und dabei sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erweitern. Durch den Einsatz an unterschiedlichen Praxisorten profitieren die Lernenden von vielfältigen Instruktionsangeboten. Zusätzlich zu den praktischen Erfahrungen bieten interne Kurse in den Unternehmen weitere Lerngelegenheiten. Dabei übernehmen Berufsbildende in schulähnlichen Settings auch die Rolle der Lehrperson. Ergänzt wird das Angebot durch Online-Tutorials, die beispielsweise in internen Wikis zur Verfügung stehen.

Traditionell waren die Lernwege in der Ausbildung weitgehend standardisiert. Berufsbildnerinnen und Berufsbildner am Arbeitsplatz wussten genau, in welcher Reihenfolge die Fähigkeiten für einen bestimmten Beruf erlernt werden mussten. Alle Lernenden in einem bestimmten Programm sammelten meist ähnliche Erfahrungen und folgten vergleichbaren Lernabfolgen. Mit dem Ziel, das Lernerlebnis stärker zu individualisieren sowie die Arbeitskraft der Lernenden flexibler zu nutzen, hat sich dieser Ansatz jedoch weiterentwickelt. Durch die erhöhte Mobilität können Lernende sich in verschiedenen Kontexten erproben und eigene Interessen verfolgen, was ihre berufliche Identitätsentwicklung stärkt. So können sie beispielsweise eigene Projekte umsetzen oder Vorschläge zur Verbesserung von Prozessen oder für neue Produktentwicklungen einbringen. Einzelfälle zeigen, dass die Flexibilität hinsichtlich der Förderung individueller Interessen sogar so weit reichen kann, dass Lernende in ausbildungsfernen oder ausbildungsfremden Bereichen Berufserfahrung sammeln können (z.B. ein IT-Lernender, der im Vertrieb tätig ist).

Die erhöhte Mobilität der Lernenden verändert das traditionelle Bild der Berufsbildnerin und des Berufsbildners, die bzw. der über drei oder vier Jahre hinweg mit den Lernenden zusammenarbeitet. Wenn die Lernenden in verschiedenen internen oder externen Unternehmenskontexten lernen, wird ihre Begleitung durch verschiedene Berufsbildnerinnen und Berufsbildner an den unterschiedlichen Praxisstellen übernommen. Beide Seiten müssen sich auf veränderte Betreuungsverhältnisse und wechselnde Personen einstellen. Im Rahmen von durch Mobilität und Personalisierung geprägten Ausbildungen übernehmen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner wichtige Koordinations- und Netzwerkaufgaben. Sie müssen sicherstellen, dass geeignete Praxisstellen zur Verfügung stehen, zwischen diesen vermitteln und den gesamten Kompetenzerwerb der Lernenden überblicken. Zudem kann es erforderlich sein, die Qualität der verschiedenen Praxisstellen zu bewerten.

4.3 Individuelle Förderung

Da Fachkräfte in vielen Berufsfeldern stark nachgefragt werden, wächst das Interesse an der Förderung von begabten und talentierten Lernenden in der Berufsbildung. In vielen Unternehmen ist dabei ein stärkerer Fokus auf Ressourcen statt auf Defizite zu erkennen. Eine zentrale Aufgabe der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner besteht darin, Begabungen zu identifizieren und diese gezielt weiterzuentwickeln. Eine solche individuelle Förderung erfordert die Bereitschaft der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, sich auf die Lernenden einzulassen. Für eine erfolgreiche Förderung ist ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis zwischen Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern und Lernenden unverzichtbar, da die Entwicklung individueller Talente auf einem feinen Gespür für die Lernenden, dem persönlichen Kontakt und einer individuellen Beurteilung ihrer Fähigkeiten beruht. In vielen Unternehmen erhalten begabte Lernende die Möglichkeit, mehr Verantwortung zu übernehmen und weitere Einblicke in spannende Unternehmensbereiche zu gewinnen – manchmal sogar über die Landesgrenzen hinaus:

Ich finde die Aussage «Die Guten, die kannst du ja einfach einmal laufen lassen» nicht korrekt. Und ich sehe, dass es sich auszahlt, wenn man auch die Top-Performer weiter fördert oder ihnen neue Möglichkeiten aufzeigt. Ich hatte Lernende, die in einem Projekt in London waren, welche in Rotterdam bei einer Firma im Bereich «Programmierung» gearbeitet haben. Das sind Chancen, die sich eben bei den Top-Performern ergeben, wenn man ihnen mehr Perspektiven bietet. Einer konnte sogar ins Silicon Valley. (Berufsbildner)

In der Begleitung des Lernens in verschiedenen Kontexten und für eine passende Platzierung und Förderung der Lernenden ist der Aufbau tragender sozialer Beziehungen zu den Lernenden wichtig, aber auch herausfordernd. Eine gewisse Stabilität in den Betreuungsverhältnissen, etwa durch einen für die Dauer der Lehre gleich bleibenden Coach, ist, gerade für schwächere Lernende, zentral. Berufsbildnerinnen und Berufsbildner benötigen Einfühlungsvermögen, Empathie und die Fähigkeit, Vertrauen zu

schaffen, sodass Gespräche ermöglicht werden, in denen die Lernenden gerne über sich selbst, ihre Herausforderungen und ihre Interessen und Entwicklungswünsche sprechen.

4.4 Die Initiative ergreifen

In den untersuchten Unternehmen arbeiten die Lernenden an Praxisstellen, bei denen sie bereits während der Ausbildung viel Verantwortung übernehmen können. Beispielsweise haben sie die Möglichkeit, Teil eines selbstverwalteten Teams zu sein – etwa Lernende, die eigenständig ein Geschäft führen oder eine neue App für Smart Devices entwickeln. In diesen Teams organisieren sich die Lernenden weitgehend selbst, übernehmen oft die Rolle der Teamleitung und sammeln erste Führungserfahrungen. Darüber hinaus können sie selbstentwickelte Projekte einbringen und umsetzen. Die Verantwortung der Lernenden erstreckt sich nicht nur auf die Bearbeitung relevanter Aufgaben, sondern auch auf die Organisation ihres eigenen Arbeitens und Lernens. Durch die Übernahme von Verantwortung in Peer-Gruppen werden ihre Fähigkeit zur Kooperation und der Umgang mit Perspektivenvielfalt gestärkt. Diese Lernformate fördern das Gefühl der Autonomie und das Erleben von Kompetenz. Dank des hohen Masses an Selbstständigkeit erfahren die Lernenden, wie sehr ihnen vertraut wird, was ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit fördert:

Wenn ich mir jetzt die Erfolgsgeschichten anschau – also die Lernenden, die wirklich unserem Ausbildungskonzept entsprechend durchstarten und Verantwortung übernehmen –, dann besteht die Erwartung an die Lerncoaches eigentlich nur noch darin: «Macht einen Schritt zurück und ermöglicht. Fragt nach. Setzt vielleicht die Latte etwas höher und fühlt natürlich den Puls.» (Manager)

Oftmals wird das Bedürfnis der Lernenden nach Mitgestaltung in der Planung von Arbeitsplätzen, Arbeitsaufgaben und Freiräumen zur Ausgestaltung der Ausbildung berücksichtigt. Gleichzeitig wird es für die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner wichtig, den Lernenden beratend zur Seite zu stehen. Dazu gehört es, nachzufragen, die Leistungen am Arbeitsplatz zu beobachten, Unterstützung zu leisten und durch Feedback-Loops den Lernprozess zu befördern. Die Lernenden müssen die Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen – sowohl positive als auch negative, wie etwa Schwierigkeiten mit Teammitgliedern oder fachliche Herausforderungen – mit ihrer Berufsbildnerin oder ihrem Berufsbildner zu reflektieren, diese Erfahrungen einzuordnen und ihr weiteres Vorgehen beim Lernen zu besprechen. Darüber hinaus können sie dazu angeregt werden, sich aktiv an der Ausgestaltung ihrer Ausbildung zu beteiligen und ihre Interessen zu vertreten.

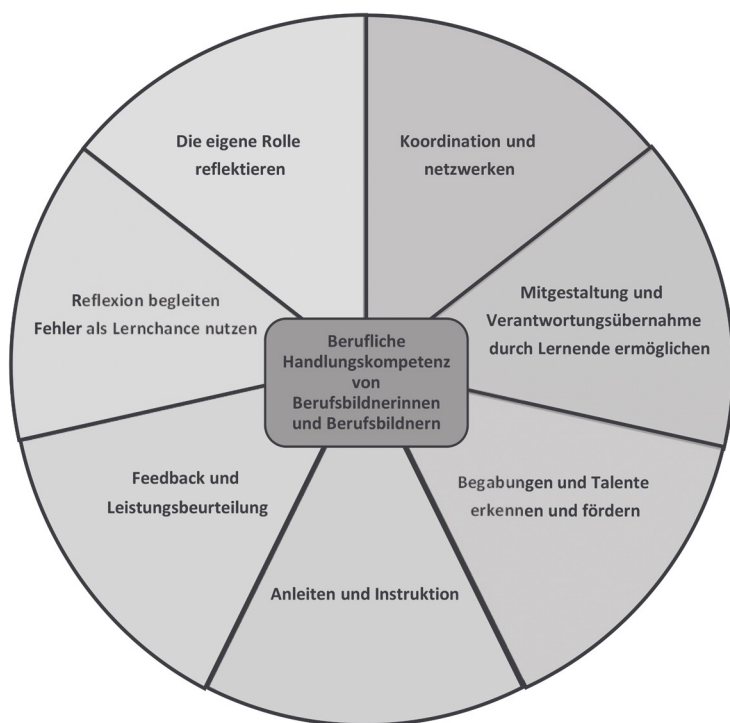


Abbildung 1: Berufliche Handlungskompetenz von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern (eigene Darstellung).

5 Jobprofile

Die spezifischen Funktionen und Aufgaben des Berufsbildungspersonals werden durch das institutionelle Umfeld geprägt, in dem die Rollen ausgeübt werden (Grollmann, 2008). In den Fallstudien zum beruflichen Lernen in den Unternehmen wurde deutlich, dass sich in der Betreuung von Lernenden unterschiedliche Jobprofile etabliert haben. In den untersuchten Unternehmen wird den Lernenden häufig eine *Ausbildungsleiterin* oder ein *Ausbildungsleiter* (manchmal auch *Regionale Berufsbildungsverantwortliche/Regionaler Berufsbildungsverantwortlicher* oder *Lernbegleiterin/Lernbegleiter* genannt) zugewiesen. Diese Person unterzeichnet den Anstellungsvertrag der Lernenden, trägt die Gesamtverantwortung für deren Lernbegleitung, plant die berufliche Grundbildung, übernimmt die Koordination mit überbetrieblichen Kursen und Berufsschule, teilt die Lernenden den jeweiligen Praxisstellen zu und behält die Übersicht über den Kompetenzerwerb. Darüber hinaus koordinieren *Ausbildungsleiterinnen* und *Ausbildungsleiter* zentrale Veranstaltungen und manchmal auch die Weiterbildung der *Berufsbildnerinnen* und *Berufsbildner*. Sie sind zuständig, wenn Lernende besondere

Herausforderungen haben, und vermitteln bei Problemen zwischen Lernenden und Berufsbildenden sowie dem betrieblichen Case Management. An den Praxisstellen, zwischen denen die Lernenden rotieren, sind *Berufsbildnerinnen und Berufsbildner* für die Betreuung der Lernenden, für die Anleitung und die Begleitung bei Arbeitsschritten, für die Leistungsbeurteilung sowie gegebenenfalls für die Koordination und die Anweisung von Praxisbildenden zuständig. *Praxisbildende* (manchmal auch *Projekt anbietende* genannt) sind Mitglieder eines Arbeitsteams, die sich in der Ausbildung engagieren wollen und dafür über zeitliche Ressourcen verfügen, jedoch in der Regel keinen Kurs für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner absolviert haben. Sie unterstützen die Lernenden an verschiedenen Arbeitsplätzen, wobei sie einige Aufgaben der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner übernehmen, etwa indem sie Lernende bei Arbeitsschritten anleiten und begleiten oder die Leistung bei einer Projektarbeit beurteilen. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Personen mit Betreuungsfunktion können letztlich alle in Abbildung 1 aufgeführten Kompetenzen abgedeckt werden.

In den Fallstudien wird deutlich, dass für die Arbeit in der Ausbildung von Lernenden nicht nur formale Qualifikationen, sondern gerade auch die informell erworbenen Kompetenzen entscheidend sind. Der berufliche Hintergrund ist bei der Rekrutierung für Ausbildungsfunktionen besonders zentral. So weisen *Lernbegleitende* beispielsweise Erfahrungen in der Jugendarbeit oder in der Unterstützung von Jugendlichen in Übergangsphasen auf. Manche haben eine Weiterbildung im Themenfeld «Coaching» oder eine pädagogische Ausbildung absolviert. Bei anderen Jobprofilen, wie denjenigen von *Praxisbildnerinnen und Praxisbildnern* oder *Projekt anbietenden*, stehen fachliche Kompetenzen und Arbeitserfahrung im Vordergrund. Mit der gezielten Auswahl von Personen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und aus verschiedenen Generationen profitieren die Unternehmen von Vielfalt und können den sehr individuellen Betreuungsansprüchen der Lernenden gezielter gerecht werden.

Einige Unternehmen bieten den Kurs für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner intern an und bilden ihre Berufsbildenden selbst aus, wodurch sie eigene Schwerpunkte setzen oder Zusatzmodule integrieren können, die auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmt sind. Diese Module behandeln Themen wie psychische Gesundheit, Lernstrategien und Motivation, um die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner bestmöglich auf ihre Aufgaben vorzubereiten, und bieten auch Gelegenheit, die eigene Rolle als Berufsbildnerin oder Berufsbildner zu reflektieren. Andere Unternehmen fördern die Weiterbildung ihrer Berufsbildnerinnen und Berufsbildner durch regelmässige Vernetzungstreffen und Schulungen. Berufsbildnerinnen und Berufsbildner tauschen sich beispielsweise regelmässig über schwierige Fälle aus, setzen sich gemeinsam mit neuen Themen und der Ausgestaltung der Lehre auseinander oder nehmen an internen Weiterbildungstagen teil. Solche internen Weiterbildungsangebote sind besonders wichtig, da die formale Ausbildung der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sehr kurz ist.

6 Fazit

Die Innovationskraft der Schweizer Unternehmen sowie das erfolgreiche Abschneiden der Schweiz in internationalen Innovationsstatistiken werden unter anderem auf die hochwertige Berufsausbildung zurückgeführt (Backes-Gellner & Pfister, 2019). Um jedoch sowohl für Arbeitgebende als auch für Lernende attraktiv zu bleiben, muss die Berufsbildung auf die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt und der Gesellschaft reagieren. Das Lernen in der heutigen Arbeitswelt ist in betriebliche Praxis eingebettet und erfolgt zunehmend selbstgesteuert und prozessorientiert. Es handelt sich um ein lebensbegleitendes Lernen, das zur Entwicklung von Beruflichkeit und Persönlichkeit beiträgt (Dehnbostel, 2018). Gleichwohl erlaubt die Einbettung des Lernens in Arbeitsprozesse noch keine Rückschlüsse auf die Qualität des berufspraktischen Lernens (Dehnbostel, 2022). Die Erfahrungen der Lernenden in den untersuchten Fallstudien zeigen, dass Ansätze zur Individualisierung der Lernwege, die Förderung von Eigeninitiative sowie autonomes Arbeiten und Lernen ihre Vorbereitung auf moderne Arbeitsplätze und Arbeitspraktiken wesentlich unterstützen.

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Anforderungen an Berufsbildnerinnen und Berufsbildner weiterentwickelt haben. Insbesondere erforderlich sind heute erweiterte Kompetenzen in der Lernbegleitung und im Lerncoaching. Diese Erkenntnisse korrespondieren mit jenen von Dehnbostel (2016), der betont, dass Berufsbildende zunehmend darauf abzielen würden, selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse zu ermöglichen und zu fördern. Zudem legen die Fallstudien nahe, dass Berufsbildende verstärkt Kompetenzen in Koordination und Kooperation benötigen, um unternehmensinterne und unternehmensexterne Lernmöglichkeiten für die Lernenden zu schaffen. Gleichzeitig bleiben traditionelle Aufgaben wie die Anleitung bei Arbeitsschritten und die Leistungsbeurteilung zentral.

In den untersuchten Grossunternehmen sind die Betreuungsfunktionen auf verschiedene Jobprofile verteilt, die jeweils spezifische Kompetenzen erfordern. Während in einigen Profilen fachliche Expertise im Vordergrund steht, sind in anderen Profilen pädagogische Fähigkeiten entscheidend. Da die formalen Qualifikationsanforderungen begrenzt sind, spielen informell erworbene Kompetenzen – etwa Erfahrungen in der Anleitung oder der Begleitung junger Erwachsener im Sport – eine wesentliche Rolle. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Jobprofile können die vielfältigen Anforderungen an Berufsbildnerinnen und Berufsbildner auf mehrere Personen verteilt werden, was die anspruchsvolle Begleitung der Lernenden erleichtert.

Die Gestaltung neuer Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung ist nicht statisch, sondern unterliegt ständigen Aushandlungs- und Veränderungsprozessen. Regelmässige Reflexionen der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sowie des Berufsbildungsmanagements über die Wirksamkeit neuer Ansätze sind essenziell, um diese weiterzuentwickeln. Obwohl nicht für alle Lernenden eine ausgeprägt selbstorganisierte

Herangehensweise an den Kompetenzerwerb geeignet ist, verdeutlicht der Bedarf an neuen Lernformen deren Relevanz – vorausgesetzt, das Bildungspersonal wird entsprechend weiterqualifiziert. Unternehmen können durch interne Schulungs- und Weiterbildungsprogramme für ihre Berufsbildnerinnen und Berufsbildner spezifische Schwerpunkte setzen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Für die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner selbst können der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie das Lernen aus gegenseitigen Erfahrungen besonders wertvoll sein.

Die Fallstudien machen deutlich, dass sich die Aufgabenprofile von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern stark differenzieren: Zwischen klassischer Anleitung und moderner Lernbegleitung entstehen hybride Rollenbilder. Diese betreffen nicht nur neue Anforderungen an Koordination, Feedbackkultur und Reflexionsfähigkeit, sondern auch die Kompetenz, individualisierte Lernwege aktiv zu gestalten. Daraus ergeben sich wichtige Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern: Neben fachdidaktischem Wissen sind zukünftig insbesondere Kompetenzen in Lerncoaching, Selbstregulationsförderung, Fehlerkultur, Talententwicklung sowie psychosozialer Unterstützung zentral. Diese Anforderungen legen den Schluss nahe, dass Grundlagen zur Gestaltung solcher Weiterbildungsinhalte künftig auch in der Berufsbildungsforschung systematischer erarbeitet werden sollten.

Literatur

- Backes-Gellner, U. & Pfister, C.** (2019). *Beitrag der Berufsbildung zu Innovation*. Bern: SBFI.
- Barabasch, A. & Keller, A.** (2020). Innovative learning cultures in VET – ‘I generate my own projects’. *Journal of Vocational Education & Training*, 72 (4), 536–554.
- Becker, M., Spöttl, G. & Windelband, L.** (2019). Berufliche Fachdidaktiken/Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Fachrichtungen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 19 (37), 1–21.
- Becker, M., Spöttl, G. & Windelband, L.** (2023). Beruflichkeit – nur ein Mythos? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23 (45), 1–35.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M.** (2023). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Bray, B. & McClaskey, K.** (2015). *Make learning personal. The what, who, WOW, where, and why*. Thousand Oaks: Sage.
- Choy, S. & Sappa, V.** (2016). Australian stakeholders’ conceptions of connecting vocational learning at TAFE and workplaces. *International Journal of Training Research*, 14 (2), 88–103.
- Dehnbostel, P.** (2016). Informelles Lernen in der Arbeit. In S. Laske, A. Orthey & M. Schmid (Hrsg.), *Personal Entwickeln* (Beitrag 6.162, S. 1–22). Köln: Wolters Kluwer.
- Dehnbostel P.** (2018). Lernen im Prozess der Arbeit als Kompetenzentwicklung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Auflage, S. 392–398). Bielefeld: wbv.
- Dehnbostel, P.** (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485–501). Wiesbaden: Springer VS.
- Dehnbostel, P.** (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3., erweiterte und vollständig neu bearbeitete Auflage). Bielefeld: wbv.
- Dreher, R., Jenewein, K., Neustock, U. & Schwenger, U.** (2015). *Wandel der technischen Berufsbildung. Ansätze und Zukunftsperspektiven*. Bielefeld: wbv.

- Grollmann, P.** (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 535–547.
- Grollmann, P. & Ulmer, P.** (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 533–545). Wiesbaden: Springer VS.
- Hägele, T. & Vollmer, T.** (2019). Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Elektrotechnik. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse* (S. 107–128). Bielefeld: wbv.
- Hämäläinen, R., Cincinnato, S., Malin, A. & De Wever, B.** (2014). VET workers' problem-solving skills in technology-rich environments: European approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1 (1), 57–80.
- Heinz, W.R.** (2009). Vocational identity and flexible work: A contradicting or constructive relation? In F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt & H. Zelloth (Hrsg.), *Innovative apprenticeships: Promoting successful school-to-work transition* (S. 35–47). Münster: Lit.
- Helsper, W., Herwartz-Emden, L. & Terhart, E.** (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 251–269.
- Hensen-Reifgens K.A. & Hippach-Schneider, U.** (2015). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: Mapping their professional development in the EU – Germany*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- IG Metall.** (2016). *Berufsbildung 4.0: Lernen im digitalen Wandel. Fünf Betriebe zeigen ihre Praxis*. Frankfurt am Main: IG Metall.
- Keller, A. & Barabasch, A.** (2024). Mobilität in der Ausbildung ermöglichen: Rotationsstrategien für Lernende in Schweizer Betrieben. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55 (3), 435–442.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E.** (2001). *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept*. Paderborn: Eusl.
- Seufert, S. & Guggemos, J.** (2024). Neue Formen der Lernortkooperation mithilfe künstlicher Intelligenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 31, 183–214.
- Sloane, P.F.E.** (2014). Professional education between school and practice settings: The German dual system as an example. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Hrsg.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (S. 397–425). Dordrecht: Springer.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2015). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- Wettstein, E. & Gonon, P.** (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Yin, R.K.** (2014). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Autorinnen

Anna Keller, Dr., Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, anna.keller2@ehb.swiss

Antje Barabasch, Prof. Dr., Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, antje.barabasch@ehb.swiss