

Maurer, Markus; Hauser, Karin

Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 73-88



Quellenangabe/ Reference:

Maurer, Markus; Hauser, Karin: Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 73-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335705 - DOI: 10.25656/01:33570; 10.36950/bzl.43.1.2025.10389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335705>

<https://doi.org/10.25656/01:33570>

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-License: <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@dipf.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-Holtsch, 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 angehender 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-Shadowings 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

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld

Markus Maurer und Karin Hauser

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse rechtlicher Bestimmungen sowie von 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.

Schlagwörter Berufsbildung – Schweiz – duale Berufslehre – überbetriebliche Kurse

Instructors at the third learning venue in Swiss VET: Between the need for pedagogical professionalisation and the demand for occupation-specific skills

Abstract This paper examines the qualification of instructors in Swiss intercompany courses. Adopting a historical institutionalist perspective, it analyses the development of qualification requirements and their impact on employment models through qualitative content analysis of legal provisions and 44 interviews. The findings indicate that qualification requirements have increased over time and are implemented differently across vocational training programmes, which reflects institutional path dependencies.

Keywords vocational education and training – Switzerland – dual VET – intercompany courses

1 Einführung

In der Schweiz wird die berufliche Grundbildung häufig als «dual» bezeichnet, da sie sich auf die Ausbildung im Lehrbetrieb und auf die Ausbildung in der Berufsfachschule stützt. Dabei wird jedoch oft übersehen, dass mit den überbetrieblichen Kursen (üK) ein dritter Lernort existiert, der die Ausbildung in Betrieb und Schule ergänzt (Maurer & Hauser, 2021; Renold, 2002). Auch das pädagogische Personal dieser Kurse und dessen Qualifizierung stehen selten im Fokus. Dennoch müssen diese «Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in überbetrieblichen Kursen» (Schweizerischer Bundesrat, 2003, Art. 45) bildungspolitische Anforderungen erfüllen, insbesondere hinsichtlich ihrer Ausbildung – ein Thema, das in der Forschung bislang kaum Beachtung gefunden hat.

Vor diesem Hintergrund richtet der Beitrag den Fokus auf die Anforderungen an diesen Typ von Auszubildenden, die wir im Folgenden als «üK-Berufsbildende» bezeichnen, die je nach beruflichem Kontext aber auch als Instruktorinnen und Instrukturen, Kursleiterinnen und Kursleiter oder Trainerinnen und Trainer bekannt sind. Zum einen wird untersucht, wie sich diese Anforderungen seit der schrittweisen Etablierung des «dritten Lernorts» in den 1960er-Jahren entwickelt haben. Zum anderen wird analysiert, wie sie die Beschäftigungsmodelle in üK-Zentren ausgewählter Berufe prägen. Die Untersuchung dieser Aspekte erfolgt aus einer professionstheoretischen Perspektive unter Rückgriff auf Konzepte des historischen Institutionalismus. Nach einer Darstellung dieser Perspektive und der methodischen Vorgehensweise werden die beiden ausgewählten Aspekte beleuchtet, bevor die Befunde theoretisch diskutiert und daraus Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

2 Theoretische Ansätze und Befunde aus der einschlägigen Literatur

2.1 Zum Wesen und zur Entwicklung von Professionen

Professionen sind Gegenstand umfassender theoretischer Auseinandersetzungen, die insbesondere in der Soziologie geführt werden (Demszky & Voß, 2018; Pfadenhauer & Sander, 2010), jedoch auch Debatten in anderen Disziplinen prägen – mit Blick auf die Lehrprofession insbesondere solche in der Erziehungswissenschaft (Caduff, 2023; Combe, 1996). Entwickelt haben sich auf diese Weise sehr unterschiedliche professionstheoretische Ansätze, die sich im Wesentlichen nur darin ähnlich sind, dass sie Professionen als besondere Berufe gelten lassen, welche sich durch bestimmte Merkmale von anderen Berufen unterscheiden (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361). Ein besonders stark beachtetes, in der Literatur immer wieder untersuchtes Merkmal ist jenes einer wissenschaftlich fundierten Spezialausbildung, die der Profession hohes Ansehen und Prestige verleiht, aber auch einen privilegierten Zugang zu bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeldern ermöglicht (Hesse, 1972). Andere, wie etwa Larson (1977), unterstreichen früh schon die zentrale Bedeutung von Autonomie.

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung beruflicher Tätigkeiten, die über wissenschaftlich orientierte Ausbildungen zugänglich sind, unterschied etwa Mok (1969) zwischen alten und neuen Professionen, wobei einige der Letzteren von Etzioni (1969) als «Semi-Professionen» bezeichnet wurden, weil sie einige Kriterien alter, klassischer Professionen nicht erfüllen würden. Zweifellos ebenfalls zu diesen neueren Professionen zu zählen sind zahlreiche Berufe im Bildungs- und im Sozialwesen. Dabei haben auf diese Berufsfelder bezogene wissenschaftliche Beiträge die zentrale Bedeutung des Professionswissens für professionelles Handeln unterstrichen (Oevermann, 1996; Shulman, 1986), und zwar nicht nur in analytischer, sondern auch in normativer Absicht – das heisst mit dem Ziel, durch Theoriebildung die Herausbildung der Professionen in den entsprechenden Berufsfeldern zu befördern.

Von besonderer Bedeutung für die professionstheoretische Diskussion ist bis heute zweifellos der strukturfunktionalistische Zugang von Parsons (1964), gemäss welchem Professionen als integrale Bestandteile des gesellschaftlichen Gleichgewichts zu sehen sind, weil sie spezialisiertes Wissen nutzen, um gesellschaftliche Probleme zu lösen. Diese Perspektive wird jedoch aus machttheoretischer Perspektive kritisiert. So argumentiert etwa Johnson (1972) in einer mittlerweile ebenfalls klassischen Position, dass Parsons' Ansatz die Machtinteressen und Exklusionsmechanismen von Professionen ausblenden würde; stattdessen würde, so Johnson, die Herausbildung von Professionen daraus resultieren, dass sich bestimmte Akteurinnen und Akteure um die Ausübung der Kontrolle über den Zugang zu bestimmten Berufen bemühen (vgl. auch Dent, 2023). Vor diesem Hintergrund unterscheidet er zwischen unterschiedlichen Formen der Kontrolle über Professionen, in Abhängigkeit davon, welche Akteurinnen und Akteure diese Kontrolle ausüben. Im Fall der «collegiate control» reguliert sich die Profession selbst, während sie im Fall der «patronage control» durch externe Akteurinnen und Akteure (z.B. den Staat) fremdgesteuert wird (Johnson, 1972, S. 45–46).

2.2 Professionstheoretische Literatur zum pädagogischen Personal der Berufsbildung in der Schweiz

Obwohl die Literatur zu Lehrpersonen und anderen Ausbildenden in der Berufsbildung international an Bedeutung gewonnen hat, bleibt sie im Vergleich zur Literatur über Lehrkräfte in anderen Bildungsbereichen überschaubar. Dies gilt auch für den deutschsprachigen Raum, insbesondere für die Schweiz. Wie in Deutschland (Schütte, 2013) liegt der Fokus der Literatur zur Schweiz vor allem auf Berufsfachschullehrpersonen (Degen, 2023; Fischer & Barabasch, 2022). Besonders jene der kaufmännischen Grundbildung haben aufgrund ihrer langjährigen, domänenspezifischen Ausbildung besondere Aufmerksamkeit erhalten (Dubs, 1999; Sticca & Holtsch, 2018).

Mit Blick auf den vorliegenden Artikel seien zwei Beiträge hervorgehoben: Erstens zeigen Fischer und Barabasch (2022), dass die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung deutlich weniger akademisiert ist als in Deutschland. Während dort die Zulassung zum Lehrberuf in der Berufsbildung in der Regel ein grundständiges, die

Hochschulreife voraussetzendes universitäres Studium mit Masterabschluss erfordert, erfolgt diese Ausbildung in der Schweiz im Rahmen eines Zweitstudiums, welches keine reguläre Hochschulreife, sondern mindestens eine nicht hochschulische Tertiärbildung voraussetzt. Zweitens diskutieren Gut und Arpagaus (2022) Merkmale einer sich herausbildenden «Profession von Berufsbildungsverantwortlichen», zu der Berufsbildende in Lehrbetrieben ebenso zählen wie Dozierende an Höheren Fachschulen. Zu diesen Merkmalen zählt nicht zuletzt auch eine «Tertiarisierung der Qualifikationen», bei der insbesondere die Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Rolle spielen sollen, für die jedoch auch der Bezug zum angestammten Berufsfeld («Ausbildungsberuf») relevant ist.

2.3 Vorliegende Befunde zur überbetrieblichen Ausbildung

Spezifische Literatur zur überbetrieblichen Ausbildung in der Schweiz ist nur in geringem Umfang vorhanden. Die Entwicklung der überbetrieblichen Ausbildung wird beispielsweise in den Beiträgen von Gonon (2002) und Renold (2002) behandelt. Auch die Bestimmungen zur Ausbildung der üK-Berufsbildenden werden in der Literatur bisher kaum thematisiert. Einzelne Arbeiten befassen sich jedoch mit der Praxis der überbetrieblichen Ausbildung in der Schweiz, wie etwa Kessler (2016), der die Verwendung digitaler Technologie in den üK des Bankwesens untersucht, oder Meier, Jöhr und Kammermann (2022), die feststellen, dass in Teilen der üK – nicht zuletzt aufgrund der Kürze vieler Kurse – der Fokus der Auszubildenden zu sehr auf der Instruktion liege und Lernende deshalb zu wenig Zeit zum Einüben beruflicher Fertigkeiten hätten.

3 Theoretische Perspektive und methodischer Ansatz

3.1 Historisch-institutionalistischer Zugang zur Professionstheorie

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 dargestellten theoretischen Ansätze und Befunde wird im Folgenden in der nötigen Kürze der historisch-institutionalistische Ansatz des vorliegenden Beitrags skizziert (vgl. Maurer, 2024; Stefes, 2019; Thelen, 2002). In diesem sind die folgenden Annahmen besonders zentral: Erstens definieren Institutionen zum einen den Handlungsspielraum sozialer Akteurinnen und Akteure – und schränken diesen somit auch ein –, werden aber zum anderen von oft in Koalitionen handelnden Akteurinnen und Akteuren geformt. Zweitens werden «critical junctures» als zentral für die Genese von Institutionen verstanden. Im Anschluss an solche kritischen Zeitpunkte erweisen sich Institutionen oft als «sticky» und pfadabhängig, und zwar insbesondere auch deshalb, weil sie – bei erfolgreicher Etablierung – von «positive feedback», oft bestehend in der Unterstützung durch zentrale Akteurinnen und Akteure (Pierson, 2000; Thelen, 2003), profitieren sowie von «institutioneller Komplementarität», das heisst vom Phänomen, dass einzelne Institutionen in ein Geflecht sich ergänzender und sich damit gegenseitig stützender Institutionen eingebunden sein können (Mahoney & Thelen, 2010).

Im Unterschied zu vielen mittlerweile in Kritik geratenen soziologischen Makrotheorien – darunter der strukturfunktionalistische Ansatz und die neomarxistische Theoriebildung, die Johnsons (1972) Professionstheorie prägt – lässt der historische Institutionalismus zunächst keine Aussagen darüber zu, wie und weshalb sich Entwicklungen in einzelnen Politikfeldern ergeben. Die genannten Annahmen bieten eher einen heuristischen Rahmen für die Interpretation sozialen Wandels als eine soziale Theorie, die spezifische Phänomene erklären könnte. Vor diesem Hintergrund werden die im vorliegenden Beitrag zu untersuchenden Entwicklungen als institutioneller Wandel interpretiert, der sowohl von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren als auch von bestehenden Institutionen geprägt wird.

3.2 Methoden

Ein erster, substanzieller Teil der nun folgenden Analyse (Abschnitt 4 und Abschnitt 5) zielt zunächst auf eine Darstellung der Entwicklung der «Profession» der üK-Berufsbildenden im Rahmen des Bundesrechts ab. Der Fokus liegt dabei a) auf der schrittweisen Etablierung des dritten Lernorts, b) auf der Entwicklung von Bestimmungen zur Ausbildung von üK-Berufsbildenden sowie c) auf Hinweisen zur Bedeutung der Bildungserlasse der einzelnen beruflichen Grundbildungen für die berufsspezifische Ausprägung der Tätigkeit von üK-Berufsbildenden. Dieser erste Teil basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) der entsprechenden Bestimmungen sowie von Ausführungen und Stellungnahmen von Akteurinnen und Akteuren, die etwa im Rahmen von Vernehmlassungen geäußert wurden.

Die Untersuchung von Beschäftigungsmodellen auf der Ebene der üK-Zentren im zweiten, deutlich weniger umfangreichen Teil der Analyse (Abschnitt 6) basiert auf einer Auswertung von 44 leitfadengestützten, in den Jahren 2019 bis 2023 durchgeführten Interviews. Diese wurden mit Leitungspersonen und Kursleitenden aus 15 üK-Zentren in der Deutschschweiz geführt. Sie fanden im Kontext eines Forschungsprojekts zum Thema der Ausbildungspraxis am dritten Lernort statt und umfassten, im Hinblick auf die Klärung des Ausbildungskontexts, auch Fragen zu den Beschäftigungsmodellen. Die Daten dieser Interviews lassen sich selbstverständlich nicht als repräsentativ betrachten, und zwar nicht nur wegen der kleinen Zahl von Interviews und ausgewählten Kurszentren, sondern auch wegen der Fokussierung auf fünf ausgewählte berufliche Grundbildungen auf der Stufe «Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis» (EFZ). Es handelt sich dabei um jene für Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure, Fachfrauen und Fachmänner Betreuung, Fachfrauen und Fachmänner Gesundheit, Informatikerinnen und Informatiker sowie Polymechanikerinnen und Polymechaniker. Diese Berufe wurden ausgewählt, weil sie zu den grössten Grundbildungen der Schweiz gehören und ihre überbetriebliche Ausbildung – im Unterschied etwa zur kaufmännischen Grundbildung – nicht branchenspezifisch organisiert ist. Die Auswertung der Interviews wurde wiederum mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) vorgenommenen, wobei sich der Fokus auf die Begründungen zu den Beschäftigungsmodellen richtete.

Obwohl die Analyse in den Abschnitten 4 bis 6 durchgehend theoriegeleitet erfolgt, wird auf explizite Bezüge zur dargestellten Theorie verzichtet. Diese Bezüge stehen im Zentrum von Abschnitt 7, der die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund des Theorierahmens interpretiert.

4 Die Entwicklung von Bestimmungen zur überbetrieblichen Ausbildung auf Bundesebene

Die überbetriebliche Ausbildung etablierte sich in der Berufsbildung der Schweiz in Form von Einführungskursen, die Lehrbetriebe vor allem zu Beginn der Ausbildung bei der Vermittlung grundlegender berufspraktischer Kompetenzen entlasten sollten. Während schulischer Unterricht in vielen Kantonen schon seit Ende des 19. Jahrhunderts die betriebliche Ausbildung ergänzt hatte, entwickelten sich solche Kurse deutlich später – in den meisten Berufen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zwar existierten Ansätze überbetrieblicher Ausbildung (etwa die Winterkurse für Maurer) bereits vor der erstmaligen Ausarbeitung des Berufsbildungsgesetzes von 1930 (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 174), doch wurden Bestimmungen zu «Einführungskursen» erst 1963 in das Gesetz aufgenommen, wobei diese nur bei Bedarf vonseiten der Lehrbetriebe etabliert werden sollten (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 1963, Art. 6). Verbindlich wurden die Kurse in der Gesetzesrevision von 1978 (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 1978, Art. 16), wobei für Grossbetriebe und einzelne Berufe nach wie vor Ausnahmen möglich waren. Solche Kurse waren daher zum Beispiel in der kaufmännischen Ausbildung weiterhin nicht vorgesehen (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 1986). Dennoch begann die Schweiz, mit Blick auf die überbetriebliche Ausbildung einen anderen Weg zu beschreiten als Deutschland, wo diese bis heute nur vorgesehen ist, «wenn und soweit es die [jeweilige] Berufsausbildung erfordert» (Bundesrepublik Deutschland, 2005, § 5).

Im Kontext der durch die Lehrstellenkrise der 1990er-Jahre angestossenen Reformdebatte argumentierte sodann der Schweizerische Bundesrat (1996, S. 605), dass die Einführungskurse für die Weiterentwicklung des «dualen Zug[s]» der Berufsbildung eine wichtige Rolle spielen sollten – was dazu beitrug, dass die Stellung dieser Kurse in der Gesetzesrevision von 2002 weiter konsolidiert wurde. Diese Konsolidierung zeigte sich nur schon darin, dass nun der Begriff der «überbetrieblichen Kurse» eingeführt wurde, die «der Vermittlung und dem Erwerb grundlegender Fertigkeiten» dienen sollten (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002, Art. 23). Auf diese Weise entstand ein eigenständiger «dritter Lernort», welchem in den Bildungserlassen der einzelnen Grundbildungen (so nun auch in jenen der kaufmännischen Lehre) verbindlich dort zu vermittelnde Lerninhalte zuzuweisen waren (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002, Art. 23).

5 Professionalisierung der Ausbildung von üK-Berufsbildenden durch Bestimmungen auf Bundesebene

5.1 Erste Bestimmungen

Mit der verbindlichen Etablierung der Einführungskurse im Jahr 1978 wurden erstmals Anforderungen an deren Leitende festgelegt. Ihre Ausbildung musste den «Anforderungen an die Lehrmeister im gegebenen Beruf» genügen, was in der Regel die Absolvierung eines kurzen «Lehrmeisterkurses» beinhaltete (Schweizerischer Bundesrat, 1979, Art. 16). Davon getrennt reguliert waren die «Anforderungen an die Lehrkräfte», die Ausbildungen am damals neu geschaffenen Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) zu belegen hatten (Schweizerischer Bundesrat, 1979, Art. 30). Reformorientierte Kräfte innerhalb der Berufsbildung, die in den Kursen – analog zur in Abschnitt 4 dargestellten Position des Bundesrats – Potenzial für die Weiterentwicklung der Berufsbildung sahen, erkannten weiteren Professionalisierungsbedarf. So forderte Wettstein in einem Bericht der Deutschschweizer Kantone eine systematischere Förderung der Ausbildung von «Instruktoren» sowie die Schaffung von «Erfahrungsaustauschmöglichkeiten und Ähnlichem, wie sie für Berufsschullehrer seit Jahrzehnten üblich sind» (Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz, 1985, S. 32).

5.2 Schaffung der Kategorie «Berufsbildungsverantwortliche»

Vor diesem Hintergrund ergab sich für das pädagogische Personal der Berufsbildung mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2002 eine markante Änderung: Während das Gesetz von 1978 die Anforderungen an «Lehrmeister» und «Lehrkräfte» systematisch getrennt hatte, enthält das 2002 revidierte Gesetz nun ein Kapitel zu «Berufsbildungsverantwortlichen». Zu diesen zählen Berufsbildende in Lehrbetrieben, Lehrkräfte für die schulische Grundbildung sowie «andere Berufsbildende», zu denen auch jene in üK zählten (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002, Kap. 6). Aus der Sicht des Bundesrats sollte damit der «vermehrten Professionalisierung» Rechnung getragen werden (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2003a, S. 20).

Es wurden sodann drei Kategorien von üK-Berufsbildenden definiert, die im Grundsatz mit jenen der Lehrpersonen für den berufskundlichen Unterricht identisch sind. Die Berufsbildungsverordnung unterscheidet heute zwischen Personen mit einer hauptberuflichen Anstellung (über 50 Prozent), solchen mit einer regulären nebenberuflichen Anstellung (unter 50 Prozent, aber mehr als vier Lektionen) und Personen mit einer nebenberuflichen Anstellung, die weniger als durchschnittlich vier Wochenlektionen erteilen (Schweizerischer Bundesrat, 2003, Art. 45, 47). Da ein üK-Tag mit acht Lektionen veranschlagt wird und ein Schuljahr im kantonalen Durchschnitt 38 Wochen umfasst, können solche Personen jährlich ungefähr 19 Kurstage unterrichten.

Gemäss der erwähnten Verordnung müssen üK-Berufsbildende aller drei Kategorien im Rahmen einer höheren Berufsbildung ein Diplom einer Höheren Fachschule er-

werben oder eine Berufsprüfung bzw. höhere Fachprüfung erfolgreich absolvieren und zwei Jahre Berufspraxis im «Lehrgebiet» vorweisen können. Personen mit einer hauptberuflichen oder regulären nebenberuflichen Anstellung in der überbetrieblichen Ausbildung müssen zudem eine berufspädagogische Ausbildung von 600 bzw. 300 Lernstunden absolvieren (Schweizerischer Bundesrat, 2003, Art. 45, 47), wobei nur ein kleinerer Teil der Lernstunden – zunächst 25 Prozent, ab 2025 20 Prozent – in Form von Präsenzunterricht zu absolvieren ist (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2011, 2025).

Die Festlegung von 300 Lernstunden für die nebenberuflich tätigen üK-Berufsbildenden entspricht der Anforderung an die Länge der Ausbildung nebenberuflich tätiger Berufskundelehrpersonen. Die Annäherung dieser beiden Profile zeigt sich auch darin, dass die Anerkennung entsprechender Bildungsgänge, im Unterschied zu jenen für die Berufsbildenden in Lehrbetrieben, durch Bundes- und nicht durch Kantonsbehörden erfolgen muss (Schweizerischer Bundesrat, 2003, Art. 51). Dies trägt dazu bei, dass mittlerweile die meisten dieser Bildungsgänge von Pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden und nur ein einziger von einem privaten Institut angeboten wird (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2024). Auch diesbezüglich schlug die Schweiz somit einen anderen Weg ein als Deutschland, wo sich die Ausbildung der Auszubildenden in der überbetrieblichen Ausbildung bis heute nicht von jener der Ausbilderinnen in den Lehrbetrieben unterscheidet (Bundesrepublik Deutschland, 2009).

Die neuen Bestimmungen zu den Berufsbildungsverantwortlichen hatten im entsprechenden Vernehmlassungsverfahren 2003 zunächst zu grosser Kritik vor allem vonseiten der Kantone und des Gewerbes geführt, die eine «Überreglementierung» befürchteten (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2003b, S. 17). Die eben erwähnte Kategorie von in Kleinstpensen angestellten üK-Berufsbildenden und Berufskundelehrpersonen wurde gar erst aufgrund der mehrheitlich negativen Rückmeldungen eingeführt (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2003b, S. 19).

5.3 Allgemeines Kompetenzprofil der üK-Berufsbildenden

Wie bereits angedeutet, wurde durch die Schaffung der Kategorie von Berufsbildungsverantwortlichen im Jahr 2002 die bis dahin bestehende Dichotomie zwischen «Lehrmeistern» (und den ähnlich qualifizierten Leitenden der Einführungskurse) einerseits und Lehrkräften andererseits überwunden. Zwar werden an die unterschiedlichen Typen von Berufsbildungsverantwortlichen weiterhin unterschiedliche Anforderungen gestellt, doch die Bestimmungen sind von der Bemühung geprägt, die typenübergreifenden Gemeinsamkeiten hervorzuheben – auch mit Blick auf eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeiten in der Berufsbildung (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015).

Diese typenübergreifenden Gemeinsamkeiten werden insbesondere durch ein Rahmenlehrplandokument für sämtliche Berufsbildungsverantwortliche sichtbar gemacht, das

2011 erstmals erlassen und 2025 revidiert wurde (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2011, 2025). Dieses Dokument umfasst zwar Lehrpläne für die einzelnen Typen von Berufsbildungsverantwortlichen, basiert im Kern jedoch auf typenübergreifenden Bildungszielen. Diese Ziele werden sodann weiter ausdifferenziert in Handlungskompetenzen («Standards»), die für die einzelnen Lehrpläne typenspezifisch zusammengestellt werden. So wird sowohl von den hauptberuflich als auch von den nebenberuflich tätigen üK-Berufsbildenden etwa erwartet, dass sie «die Lehr-Lernaktivitäten in einer Übungsumgebung [planen]» und «Arbeits- und Lernergebnisse mit unterschiedlichen Bewertungsverfahren und -methoden [beurteilen]» können, während nur von den hauptberuflich tätigen üK-Berufsbildenden gefordert wird, dass sie die «Ausbildungs- und Lerneinheiten [evaluieren]» und «laufend weiter[entwickeln]» können (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025, S. 15–18).

5.4 Berufsspezifische Ausprägungen der Tätigkeit von üK-Berufsbildenden

Das erwähnte Rahmenlehrplandokument macht deutlich, dass eine Herausforderung in der Ausbildung von üK-Berufsbildenden darin besteht, dass die in den Kursen eingesetzten Ausbildungsformen je nach Beruf stark variieren und etwa in einem «Klassenzimmer» oder in einer «Werkhalle» zur Anwendung kommen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025, S. 15). Entsprechend sollten sich die üK-Berufsbildenden im Rahmen ihrer Ausbildung ein vielfältiges «methodisches und didaktisches Repertoire» aneignen können (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025, S. 15). Die darin angedeutete grosse Varianz in der Tätigkeit von üK-Berufsbildenden in unterschiedlichen Berufen ergibt sich im Wesentlichen aus den Bildungserlassen der einzelnen beruflichen Grundbildungen, in denen unter anderem die Bildungsinhalte definiert und den drei Lernorten zugewiesen werden. Unterschiede ergeben sich unseres Erachtens dabei hauptsächlich in drei Dimensionen:

- *Lernzeit*: Grosse Unterschiede zeitigen sich hinsichtlich der für die üK einzusetzenden Lernzeit. Zwar ist diese im Vergleich zu den anderen Lernorten meist deutlich tiefer angesetzt: Im Durchschnitt sind es 27 Tage, die über die Lehrzeit verteilt stattfinden sollen. Doch gibt es etwa bei den dreijährigen Ausbildungen solche mit über 70 üK-Tagen ebenso wie solche mit weniger als zehn Tagen; zum Teil dauern die Kurse lediglich einen Tag, zum Teil länger als zehn Tage (Frey, Party & Huddleston, 2023).
- *Ziele*: Je nach Beruf werden mit den üK sehr unterschiedliche Ziele verfolgt. So ergänzen die üK in einigen Berufen nicht nur die betriebliche, sondern auch die schulische Ausbildung: Denn während etwa in gewerblich-industriellen Berufen die Vermittlung grundlegender berufspraktischer Fertigkeiten das primäre Ziel der überbetrieblichen Ausbildung darstellt, wird in den üK von Dienstleistungsberufen mit Vertiefungsoptionen in unterschiedlichen «Branchen» das jeweilige branchenspezifische Fachwissen vermittelt (Maurer & Hauser, 2021). Besonders deutlich wird dies in der in 19 Branchen (z.B. Bank- oder Versicherungswesen) gegliederten kaufmännischen Lehre, deren berufsschulischer Unterricht nur *branchenübergreifende* Inhalte

vermittelt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021). Je nach Beruf liegt der Fokus der überbetrieblichen Ausbildung somit stärker auf a) manuellen Fertigkeiten und Kompetenzen zum Umgang mit berufsspezifischen Technologien, b) sozialen Kompetenzen, etwa im Hinblick auf den Umgang mit Kundinnen und Kunden oder die Bewältigung herausfordernder sozialer Situationen, oder c) branchenspezifischem Fachwissen (Maurer & Hauser, 2021).

- *Abgrenzung von der Berufsfachschule*: Infolge der je nach Beruf unterschiedlichen Ziele überbetrieblicher Ausbildung lassen sich je nach Grundbildung die Bildungsinhalte der üK nicht immer eindeutig von jenen des berufsschulischen Unterrichts abgrenzen (Maurer & Hauser, 2021). Ein besonders deutliches Beispiel hierfür ist die Grundbildung der Informatikerinnen und Informatiker: Deren berufsschulische und überbetriebliche Ausbildungsteile sind seit langer Zeit im Wesentlichen modularisiert, wobei sämtliche Module gleichermaßen handlungsorientiert sind und separat geprüft werden (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2004; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2020).

6 Beschäftigungsmodelle auf der Ebene der üK-Zentren

In unseren Interviewdaten finden sich Hinweise darauf, wie die in Abschnitt 5.2 dargestellten Kategorien von Berufsbildenden in den fünf untersuchten Berufen zum Einsatz kommen. Diese Befunde basieren, wie in Abschnitt 3.2 ausgeführt, nicht auf repräsentativ erhobenen Daten und sollten daher durch umfassendere Untersuchungen, die mehr Berufe einbeziehen, geprüft werden. Dennoch sind die Befunde für die Diskussion relevant und legen den Schluss nahe, dass sich zwei Ansätze unterscheiden lassen.

Ein erster Ansatz richtet den Fokus auf Berufsbildende, die über langjährige Berufserfahrung ausserhalb eines üK-Zentrums verfügen, mittlerweile jedoch hauptberuflich in einem solchen Zentrum angestellt sind und die entsprechende Ausbildung haben. Diese Berufsbildenden sind meist in sämtlichen Kursen der überbetrieblichen Ausbildung engagiert und erteilen viele dieser Kurse im Jahresverlauf mehrfach. Dieses Beschäftigungsmodell zeigt sich in der überbetrieblichen Ausbildung der Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure sowie bei den Polymechanikerinnen und Polymechanikern.

Ein zweiter Ansatz besteht in der Beschäftigung von primär nebenberuflich angestellten Berufsbildenden, von denen viele weniger als durchschnittlich vier Lektionen pro Woche unterrichten, insgesamt aber für ungefähr 19 Kurstage jährlich engagiert werden können. Diese Berufsbildenden verfügen über spezifische Fachexpertise, haben jedoch meist keinen Abschluss gemäss dem Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche erworben (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2025, Abschnitt 5.1.1), sondern besitzen – wenn überhaupt – den Abschluss für Auszubildende («SVEB 1»), dank dem sie auch in der beruflichen Weiterbildung tätig sein können

(Schweizerischer Verband für Weiterbildung, 2023). Dieses Beschäftigungsmodell ist stark verbreitet in der überbetrieblichen Ausbildung der Fachleute Betreuung, die mehrheitlich aus Ein- bis Dreitägungskursen besteht, oder der überbetrieblichen Ausbildung der Fachleute Gesundheit, die teilweise in Form von einwöchigen Kursen stattfindet, während derer unterschiedliche, inhaltlich getrennte Themen behandelt werden. Etabliert hat sich dieses Modell auch in den üK der Informatikerinnen und Informatiker, die üblicherweise eine Woche dauern und nur einem Thema gewidmet sind.

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten lassen sich verschiedene Gründe identifizieren, die je nach Beruf für den einen oder den anderen Ansatz sprechen. Aus der Sicht der Verantwortlichen der üK-Zentren für Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure und für Polymechanikerinnen und Polymechaniker spricht vor allem ein Grund für den bevorzugten ersten Ansatz: Hauptberuflich angestellte üK-Berufsbildende sind, besonders wenn sie über viele Jahre in dieser Funktion tätig sind, mit der Ausbildung in ihrer Gesamtheit sehr gut vertraut. Sie kennen nicht nur die Inhalte sämtlicher üK, sondern auch jene der Berufsfachschule (inklusive der Lehrmittel) und der Betriebe sowie die Anforderungen des Qualifikationsverfahrens. Langjährige hauptberuflich angestellte üK-Berufsbildende verfügen zudem über viele Kontakte zu Lehrpersonen und Lehrbetrieben, was zu einer funktionierenden Lernortkooperation beiträgt.

Für den zweiten Ansatz spricht erstens ein organisatorisches Argument: Nebenberuflich angestellte Berufsbildende – besonders solche, die weniger als 19 Kurstage pro Jahr unterrichten – können sehr flexibel eingesetzt werden. Zweitens lassen sich mit diesem Ansatz Fachpersonen gewinnen, die weiterhin im jeweiligen Berufsfeld tätig sind und mit den darin stattfindenden Veränderungen vertraut sind. Dies zeigt sich deutlich in den üK der Informatik, deren Inhalte einem schnellen technologischen Wandel unterliegen. Drittens können mit diesem Ansatz auch stärker spezialisierte Fachpersonen für die überbetriebliche Ausbildung gewonnen werden. Auch dies zeigt sich besonders bei den modularisierten üK der Informatik: Die thematisch voneinander unabhängigen Module fokussieren sich auf stark spezialisierte Inhalte, die vielen Informatikerinnen und Informatikern aus dem betrieblichen Alltag nicht bekannt sind. Ähnlich spezialisiert und inhaltlich wenig miteinander verbunden sind auch die üK der Fachleute Betreuung oder der Fachleute Gesundheit, die sich etwa mit der Pflege von Menschen in einer suizidalen Krise oder mit subkutanen und intramuskulären Injektionen befassen.

7 Interpretation der Ergebnisse aus theoretischer Perspektive

Unsere Ausführungen machen deutlich, dass die im Bundesrecht definierten Anforderungen an üK-Berufsbildende gestiegen sind. Zwar bestehen Ausnahmen für Berufsbildende mit Kleinstpensen, doch die Anforderungen an nebenberuflich tätige üK-Berufsbildende sind im Wesentlichen identisch mit jenen, die an die nebenberuflich tätigen Berufskundelehrpersonen gestellt werden. Dies zeigt sich vor allem mit Blick

auf die Ausbildung, die umfassende Bildungsziele beinhaltet und mehrheitlich an Pädagogischen Hochschulen stattfindet.

Die beschriebene Entwicklung ist Resultat davon, dass Behörden und Politik die Stellung der überbetrieblichen Ausbildung seit ihrer Etablierung in mehreren Schritten gestärkt haben, insbesondere durch die verbindliche Einführung dieser Kurse im Jahr 1978. Dieser Moment kann aus historisch-institutionalistischer Perspektive als «critical juncture» bezeichnet werden, aufgrund deren 2002 schliesslich Vorgaben für eine umfassendere Qualifizierung der Kursleitenden festgelegt wurden. Ganz offensichtlich handelte es sich dabei um einen pfadabhängigen Professionalisierungsprozess, der nicht durch den entsprechenden Berufsstand vorangetrieben wurde und – mit Blick auf Johnson (1972) – zu einer Fremdsteuerung des Berufsstands («patronage control») führte. Diese Erhöhung der Anforderungen an üK-Berufsbildende in der Schweiz ist gerade auch im Vergleich zu Deutschland bemerkenswert: Dort orientieren sich die Anforderungen an die Auszubildenden in der überbetrieblichen Ausbildung bis heute – aufgrund des Ausbleibens einer «critical juncture» hinsichtlich dieses Lernorts – an jenen der Auszubildenden in den Lehrbetrieben, während die Anforderungen an die berufsbildenden Lehrpersonen im Grundsatz höher sind als in der Schweiz.

Die – nicht auf einer repräsentativen Erhebung basierende – Untersuchung der Einbindung unterschiedlicher Typen von üK-Berufsbildenden in den Kurszentren legt zudem den Schluss nahe, dass die entsprechenden Ansätze stark durch die institutionellen Voraussetzungen in den jeweiligen beruflichen Grundbildung geprägt sind. Dabei zeigte sich auch die bedeutende Auswirkung der Ausnahmeregelung für Kleinstpensen, die auf einen möglichst starken Bezug der üK zum jeweiligen Berufsfeld abzielen (vgl. Gut & Arpagaus, 2022). Zahlreiche Kurszentren umgehen den im Rahmen der letzten Revision des Berufsbildungsgesetzes angestrebten Professionalisierungsansatz für die üK – wobei die Regelung zu Kleinstpensen im Maximalumfang von vier Lektionen einen Anreiz bietet, auf solche Pensen ausgerichtete, institutionalisierte Ausbildungsarrangements zu etablieren. Im Fall der Informatik liesse sich sogar argumentieren, dass diese Regelung im Sinne einer institutionellen Komplementarität genutzt wird, um das Profil der üK von jenem der Berufsfachschule abzugrenzen, wo Kleinstpensen weniger verbreitet sind. Ohne diese Regelung wäre eine solche Abgrenzung aufgrund des modularen, stark handlungsorientierten Curriculums nämlich weniger leicht möglich.

8 Schlussfolgerungen

Wenngleich die Einbindung von vielen Berufsbildenden mit Kleinstpensen aus der Sicht der üK-Zentren durchaus Vorzüge bietet, ist unseres Erachtens doch festzuhalten, dass Berufsbildende, die in höheren Pensen angestellt sind und über die entsprechende Ausbildung verfügen, bessere Voraussetzungen dafür mitbringen, Theorie und Praxis miteinander in Bezug zu setzen – vor allem auch deshalb, weil sie die jeweiligen Grund-

bildungen in ihrer Gesamtheit besser kennen. Für die weitere Profilierung der üK als eigenständigen Lernort ist diese Voraussetzung zentral. Ob sich die üK-Berufsbildenden für ihre Tätigkeit an einer Pädagogischen Hochschule oder andernorts qualifizieren, ist aus unserer Sicht gar nicht so entscheidend, wenngleich für die Pädagogische Hochschule spricht, dass dort enge Bezüge zur Ausbildung von Berufskundelehrpersonen bestehen. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass die Ausbildungen für üK-Berufsbildende, vor allem mit Blick auf die eingeforderten Präsenzzeiten, angesichts der umfassenden Bildungsziele wohl zu kurz sind. Dies zwingt die Ausbildungsinstitutionen, auch die Pädagogischen Hochschulen, zu einer pragmatischen Fokussierung auf die praxisorientierte Vermittlung pädagogisch-didaktischen Rüstzeugs.

Inwiefern es vor diesem Hintergrund zumindest aus wissenschaftlicher Optik zielführend ist, weiterhin – wie von Gut und Arpagaus (2022) vorgeschlagen – von einer «Profession von Berufsbildungsverantwortlichen» zu sprechen, ist unseres Erachtens eine kritisch zu diskutierende Frage. Damit wollen wir in keiner Weise für eine Rückkehr zur im Berufsbildungsgesetz von 1978 definierten Dichotomie zwischen Lehrpersonen und anderen Berufsbildenden plädieren und erachten tatsächlich das im Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche dargestellte durchlässige Kontinuum «berufspädagogischer Profile» gerade auch im internationalen Vergleich als sehr überzeugend. Vielmehr wäre es vielleicht mit Blick auf die Schwierigkeit, überzeugende Merkmale von als Professionen zu bezeichnenden Berufsgruppen zu definieren, ganz allgemein sinnvoller, den Begriff der Profession zumindest für die wissenschaftliche Arbeit hinter sich zu lassen. Aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung wäre dies sogar sehr naheliegend.

Literatur

- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.** (2004). *Verordnung über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 13. Dezember 2004*. Bern: BBT.
- Bundesrepublik Deutschland.** (2005). *Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005*. Berlin: Bundesministerium der Justiz.
- Bundesrepublik Deutschland.** (2009). *Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009*. Berlin: Bundesministerium der Justiz.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.** (1963). Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 20. September 1963. *Bundesblatt*, 2 (40), 768–790.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.** (1978). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19. April 1978*. Bern: Bundeskanzlei.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.** (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002*. Bern: Bundeskanzlei.
- Caduff, C.** (2023). *Lehrpersonenethos: Professionsbewusstsein und berufsethische Kompetenzen*. Bern: hep.
- Combe, A.** (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501–520). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Degen, D.** (2023). *Berufskundelehrpersonen und ihr professionelles Selbstverständnis: Eine Analyse im Rahmen der Ausbildung von Automatik-, Elektroinstallations- und Informatiklernenden in der Schweiz*. Bielefeld: wbv.
- Demszky, A. & Voß, G. G.** (2018). Beruf und Profession. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen* (S. 477–538). Wiesbaden: Springer VS.
- Dent, M.** (2023). *Professions and professionalism: A research overview*. London: Routledge.
- Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.** (Hrsg.). (1985). *Die Berufsbildung in der Schweiz: Eine Einführung*. Luzern: DBK.
- Dubs, R.** (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 300–323). Frankfurt am Main: Lang.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.** (1986). *Reglement vom 20. Mai 1986 über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten*. Bern: EVD.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.** (2003a). *Revision der Berufsbildungsverordnung: Erläuternder Bericht für die Vernehmlassung*. Bern: EVD.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.** (2003b). *Verordnung über die Berufsbildung (BBV): Ergebnis des Vernehmlassungsverfahrens*. Bern: EVD.
- Etzioni, A.** (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Fischer, S. & Barabasch, A.** (2022). Struktur und Ansehen der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen in den DACH-Ländern. In A. Barabasch (Hrsg.), *Berufliche Didaktik in der Schweiz* (S. 70–102). Bern: hep.
- Frey, M., Party, A. & Huddleston, C.** (2023). *Finanzflüsse der überbetrieblichen Kurse. Übersicht über die Praktiken, Analyse der Finanzflüsse und -mechanismen der üK. Schlussbericht*. Basel: BSS Volkswirtschaftliche Beratung.
- Gonon, P.** (2002). Die Geschichte des dritten Lernorts. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.), *Der dritte Lernort: Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 21–36). Bern: hep.
- Gut, J. & Arpagaus, J.** (2022). Die Profession von Berufsbildungsverantwortlichen im Kontext des Berufsfelds. In A. Barabasch (Hrsg.), *Berufliche Didaktik in der Schweiz* (S. 103–129). Bern: hep.
- Hesse, H. A.** (1972). *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Enke.
- Johnson, T. J.** (1972). *Professions and power*. London: Routledge.
- Kessler, S.** (2016). Branchen- und lernortspezifische Herausforderungen beim Einsatz von Tablets in der überbetrieblichen Ausbildung der Schweizer Banken. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 125–140). Opladen: Barbara Budrich.
- Larson, M. S.** (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- Mahoney, J. & Thelen, K.** (2010). A theory of gradual institutional change. In J. Mahoney & K. Thelen (Hrsg.), *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, power* (S. 1–37). New York: Cambridge University Press.
- Maurer, M.** (2024). Assessing the potential of historical institutionalism to overcome the lack of theory building in comparative VET research. *Bildung und Erziehung*, 77 (3), 278–295.
- Maurer, M. & Hauser, K.** (2021). *Lernen in überbetrieblichen Kursen*. Bern: hep.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meier, T., Jöhr, M. & Kammermann, M.** (2022). *Ausbilden und Lernen am dritten Lernort*. Bern: hep.
- Mok, A. L.** (1969). Alte und neue Professionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 21 (4), 770–781.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Parsons, T.** (1964). The professions and social structure. In T. Parsons (Hrsg.), *Essays in sociological theory* (S. 34–49). New York: Free Press.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T.** (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361–378). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pierson, P.** (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94 (2), 251–267.
- Renold, U.** (2002). Der dritte Lernort im Spiegel des Berufsbildungsgesetzes – unter institutionellen, ökonomischen Aspekten und Gesichtspunkten der Kooperation Wirtschaft – Staat. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.), *Der dritte Lernort: Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 73–86). Bern: hep.
- Schütte, F.** (2013). Akademisierung und Professionalisierung der Berufsschullehrerbildung. In B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.), *Berufspädagogik im Wandel* (S. 130–157). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweizerischer Bundesrat.** (1979). *Verordnung über die Berufsbildung (BBV) vom 7. November 1979*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Bundesrat.** (1996). Bericht über die Berufsbildung (Bundesgesetz über die Berufsbildung) vom 11. September 1996. *Bundesblatt*, 5 (49), 586–655.
- Schweizerischer Bundesrat.** (2003). *Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung.** (2023). *SVEB-Zertifikat Ausbilderin/Ausbilder – Durchführung von Lernveranstaltungen. Modulbeschreibung*. Zürich: SVEB.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2011). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2015). *Empfehlungen zur Anrechnung berufspädagogischer Ausbildungen*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2020). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 19. November 2020*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2021). *Verordnung des SBFI vom 16. August 2021 über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2024). *Anerkannte Bildungsgänge und Bildungsgänge im Anerkennungsverfahren*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2025). *Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- Stefes, C.H.** (2019). Historical institutionalism and societal transformations. In W. Merkel, R. Kollmorgen & H.-J. Wagener (Hrsg.), *The handbook of political, social, and economic transformation* (S. 95–105). Oxford: Oxford University Press.
- Sticca, F. & Holtsch, D.** (2018). Die Bedeutung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen für die Kompetenzentwicklung von Lernenden im kaufmännischen Bereich. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich* (S. 187–193). Münster: Waxmann.
- Thelen, K.** (2002). The explanatory power of historical institutionalism. In R. Mayntz (Hrsg.), *Akteure, Mechanismen, Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen* (S. 91–107). Frankfurt am Main: Campus.
- Thelen, K.** (2003). How institutions evolve: Insights from comparative historical analysis. In J. Mahoney & D. Rueschmeyer (Hrsg.), *Comparative historical analysis in the social sciences* (S. 208–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wettstein, E. & Gonon, P.** (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.

Autor und Autorin

Markus Maurer, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, markus.maurer@phzh.ch

Karin Hauser, lic. iur., Pädagogische Hochschule Zürich, karin.hauser@phzh.ch