

**MODELLIERUNG VON KOMPETENZEN IN DER SEKUNDARSTUFE II –
KÜNFTIGE ANFORDERUNGEN AN LEHRPERSONEN IN DER
KAUFMÄNNISCHEN GRUNDBILDUNG
WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT**

D I S S E R T A T I O N

der Universität St.Gallen,

Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften,

Internationale Beziehungen und Informatik (HSG),

zur Erlangung der Würde einer

Doktorin der Wirtschaftswissenschaften

vorgelegt von

Stephanie Ledergerber

von

Oberuzwil (St.Gallen)

Genehmigt auf Antrag von

Frau Prof. Dr. Bernadette Dilger

und

Frau Prof. Dr. Taiga Brahm

Dissertation Nr. 5337

D-Druck Spescha, St.Gallen 2023

Die Universität St.Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Internationale Beziehungen und Informatik (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St.Gallen, 30. Mai 2023

Der Rektor:

Prof. Dr. Bernhard Ehrenzeller

FÜR
LÉONIE & NICK

Vorwort

Das Verfassen der Dissertation war ein Prozess, den ich alleine bestreiten musste und durfte, dennoch habe ich diesen Weg keineswegs im Alleingang bewältigt. Es standen stets Menschen an meiner Seite, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Ohne euch wäre dies nicht möglich gewesen – ich danke euch.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter, Prof. Dr. Bernadette Dilger. Sie hat mir den Freiraum gegeben, meine Interessen zu verfolgen, und war stets bereit, mich aktiv zu unterstützen. Durch ihre fachliche Expertise, anregende Gespräche und Rückfragen prägte sie die Dissertation mit. Frau Prof. Dr. Taiga Brahm danke ich für die Bereitschaft, das Dissertationsprojekt zu betreuen, das Interesse an meinem Forschungsthema und die Anregungen dazu.

Einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieser Dissertation leisteten die Expertinnen und Experten. Ich danke Ihnen herzlich für die Bereitschaft, ihre Erfahrungen und Einschätzungen mit mir zu teilen. Auch den Schulleiterinnen und Schulleitern danke ich für die Unterstützung, indem sie nicht nur bereit waren, die W&G-Lehrpersonen an der Umfrage teilnehmen zu lassen, sondern diese auch noch mit motivierenden Worten dazu aufriefen. Ein grosser Dank gebührt den W&G-Lehrpersonen, die sich Zeit genommen haben, die Umfrage auszufüllen, und mich an ihren Einsichten und Einschätzungen teilhaben liessen. Ein grosses Dankeschön geht schliesslich an die Schulleitenden, Reformverantwortlichen und Lehrpersonen, welche die Ergebnisse mit mir diskutierten.

Auch meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen des Instituts danke ich ganz herzlich für den bereichernden Austausch und die motivierenden Worte. Ich freue mich darauf, viele weitere interessante Gespräche zu führen.

Nicht zu vergessen sind meine Freunde. Danke für die vielen Motivationsschübe, das Zuhören aber insbesondere dafür, dass ich durch euch Momente geniessen konnte, die sich nicht um die Dissertation drehen.

Ein Dankeschön aus tiefstem Herzen geht an meine Familie. Auf euch konnte ich immer zählen. Ganz speziell zu erwähnen sind meine Eltern. Ich danke euch für die Kinderbetreuung, euren Zuspruch, euer Feedback und eure Ideen. Ohne eure umfassende Unterstützung in allen Bereichen wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Zum Schluss möchte ich meine eigene kleine Familie erwähnen, die während des Dissertationsprozesses gewachsen ist. Ein ganz besonderer Dank geht an dich, Yves. Du hast mich vom ersten Tag an unterstützt, mich immer wieder aufgebaut und mir Mut gemacht. Dieses Projekt hat auch dir einiges abverlangt und ohne deine unermüdliche Unterstützung und dein Verständnis wäre diese Arbeit nicht fertiggestellt worden.

St. Gallen, 2. März 2023

Stephanie Ledergerber

Zusammenfassung

Zahlreiche Transformationsprozesse verändern die Arbeitswelt und deren Prozesse und sind daher Auslöser für die Veränderung von Kompetenzen. Um den neuen Anforderungen der Arbeitswelt als auch der Gesellschaft gerecht zu werden, ist es wichtig, die benötigten Kompetenzen von kaufmännischen Lernenden zu kennen, sodass diese gezielt entwickelt werden können. Dies bedingt auch einen Anpassungsprozess im Bildungsbereich, der gegenwärtig durch einen laufenden Reformprozess angegangen wird. Lehrpersonen gelten als zentrale Einflussfaktoren auf die Lernenden, deren Professionalität die Kompetenzen von Lernenden wesentlich mitprägt. Durch die Veränderungsprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt wird auch das Anforderungsprofil von Lehrpersonen tangiert. Besonders Wirtschafts- und Gesellschaftslehrpersonen sind durch die fachliche Nähe zur Arbeitswelt betroffen.

Durch diese angestossenen Prozesse verändern sich die Rolle und die pädagogischen und fachlichen Anforderungen von W&G-Lehrpersonen. Daher stellt sich die Frage, welche Kompetenzen eine W&G-Lehrperson künftig für ihre Tätigkeit aufweisen muss und wo gegebenenfalls noch Entwicklungspotenzial besteht. Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, Transformationsprozesse aufzuzeigen und die dadurch für die W&G-Lehrpersonen relevanten Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten darzulegen.

Mittels einer Literaturanalyse und Experteninterviews werden für W&G-Lehrpersonen künftig bedeutsamen Kompetenzen hergeleitet und deren Relevanz als auch das Entwicklungspotenzial bei bestehenden W&G-Lehrpersonen überprüft. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen auf, dass sich das Berufsbild von W&G-Lehrpersonen künftig verändern wird. Eine gute fachliche Fundierung bleibt bestehen, wobei eine zunehmende Praxisorientierung angestrebt wird. Auch Kompetenzen zu fachübergreifenden Inhalten werden künftig nachgefragt. Um praxisbezogen und fächerübergreifend zu unterrichten, sollen Kooperationen – die sowohl andere Lehrpersonen als auch die Lehrbetriebe umfasst – angestrebt werden. Der beabsichtigte Unterricht in Handlungskompetenzbereichen erfordert von den Lehrpersonen die Gestaltung entsprechender Lernsettings. Nebst der geeigneten Einbettung von digitalen Medien fällt auch die Integration von selbstorganisierten Lernprozessen darunter, was von den W&G-Lehrpersonen eine Adaption ihrer Rolle bedingt, die neu vermehrt auf die Tätigkeit eines Coaches ausgerichtet ist. Die anvisierten Handlungskompetenzen sollen schliesslich durch entsprechende Formate geprüft werden. Auch sollten die Lehrpersonen künftig affiner mit Veränderungen umgehen können, was von den Lehrpersonen Offenheit, Flexibilität und stetige Weiterbildung erfordert. Die Studie bestätigt weitestgehend die Relevanz dieser Kompetenzen. Während die derzeit tätigen W&G-Lehrpersonen diesen Anforderungen oft schon entsprechen, gibt es insbesondere im Bereich der kompetenzorientierten Prüfungsformate noch Entwicklungsbedarf.

Summary

Numerous transformation processes are changing the world of work and its procedures and therefore triggering a change in competencies. To meet the new requirements of the working world, as well as of society, it is important to know the competencies required of commercial apprentices so that these can be developed in a targeted manner. New qualifications also require an adaptation process in the education sector, where basic commercial training is currently being addressed by an ongoing reform process. Teachers, whose professionalism has a significant influence on apprentices' competencies, are a central factor in influencing learners. The processes of change in the worlds of work and life also affect teachers' requirement profiles. Economics teachers are particularly affected by their proximity to the world of work.

The aforementioned processes change both the role and the pedagogical and professional requirements of economics teachers. Therefore, the question arises as to which competencies an economics teacher must have in the future and where potential for further development lies. The aim of this dissertation is to identify transformation processes and present relevant competencies and development opportunities for economics teachers.

Through a literature analysis and interviews with experts, this dissertation derives the competencies that will be important for economics teachers in the future and examines the relevance, as well as the development potential of existing economics teachers. Results show that the professional profile of economics teachers will change in the future. A good technical foundation will remain, supplemented with the aim of increasing practical orientation. Competencies in interdisciplinary content will also be in demand in the future. To teach in a practice-oriented and interdisciplinary way, educators should strive for cooperation with other teachers, as well as the apprenticing companies. The intended education in areas of competence requires teachers to design appropriate learning settings. In addition to the appropriate embedding of digital media, this also involves the integration of self-organized learning processes, requiring economics teachers to adapt their role, which now increasingly resembles that of a coach. Finally, the targeted competencies are tested through appropriate formats. In the future, teachers should also be able to manage change with greater affinity, which requires openness, flexibility and consistent further training. The study largely confirms the relevance of these competencies. While current economics teachers often already meet these requirements, further development is still needed, especially in competency-based examination formats.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	I
Zusammenfassung.....	III
Summary	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	XI
Abbildungsverzeichnis.....	XIII
1 Ausgangslage und Problemstellung.....	2
1.1 Der Wandel in der schweizerischen Berufsbildung	2
1.2 Erfassung der Kompetenzerfordernisse der Lehrpersonen.....	5
2 Fragestellung.....	10
2.1 Forschungsfragen	10
2.2 Legitimation der Zielsetzung	12
3 Ausgangslage der derzeitigen Bildungslandschaft	17
3.1 Umriss der kaufmännischen Grundbildung.....	17
3.1.1 Akteure der kaufmännischen Grundbildung	17
3.1.2 Rahmenprofil der kaufmännischen Berufsbildung.....	18
3.2 Gegenwärtiges Anforderungsprofil der Lehrpersonen Wirtschaft und Gesellschaft	21
3.2.1 Bildungsstandards.....	21
3.2.2 Ausbildungsgang Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft	22
4 Einflüsse von Megatrends.....	27
4.1 Trends	27
4.1.1 Digitalisierung	28
4.1.2 Upskilling	32
4.1.3 Mobilität und Flexibilität.....	34
4.1.4 Globalisierung	36
4.1.5 Dienstleistungsgesellschaft.....	37
4.1.6 Demografischer Wandel und Generationenunterschiede	38

4.1.7	Migration	39
4.2	Résumé: Kompetenzen von Lehrpersonen aufgrund der Megatrends	40
5	Nationale Reformprozesse	48
5.1	Kaufmännische Reform 2023	48
5.1.1	Neuerungen durch den Reformprozess	49
5.1.1.1	Handlungskompetenzbereiche	50
5.1.1.2	Leistungsniveau	52
5.1.1.3	Persönliches Portfolio	53
5.1.1.4	Inhaltliche Spezifikation	53
5.1.1.5	Qualifikationsverfahren	54
5.1.2	Vertiefung: Kaufmännische Handlungskompetenzbereiche	55
5.1.3	Einfluss der Veränderungen auf die Lehrperson	69
5.1.3.1	Fachkompetenz	69
5.1.3.2	Methodenkompetenz	73
5.1.3.3	Sozialkompetenz	74
5.1.3.4	Selbstkompetenz	76
5.2	Résumé: Kompetenzen der W&G-Lehrpersonen aufgrund der Reform 2023	77
5.3	Exkurs: Berufsbildung 2030	80
6	Schulinterne Veränderungsprozesse	83
6.1	Angestossene Projekte	83
6.2	Résumé: Künftige Kompetenzen der W&G-Lehrpersonen aufgrund der schulinternen Veränderungsprozesse	88
7	Erkenntnisse der Transformationsprozesse in der kaufmännischen Grundbildung	90
8	Konzeptionelle Grundlagen	93
8.1	Kompetenz	93
8.1.1	Begriff der Kompetenz	93
8.1.2	Kompetenzen im Lehrberuf	96
8.1.2.1	Einfluss von Lehrpersonen auf den Lernerfolg	96

8.1.2.2	Entwicklung von (Lehr)kompetenzen	99
8.2	Kompetenzorientiertes Modell	108
8.2.1	Kompetenzmodelle in der Wirtschaftspädagogik	110
8.2.2	Kompetenzmodell nach Frey	113
8.2.3	Leitendes Kompetenzmodell der Studie	115
8.2.4	Bezugsrahmen der vorliegenden Forschung	129
9	Überblick über das Forschungsdesign	135
9.1	Erfassung von Kompetenz	136
9.2	Sekundärforschung	136
9.3	Primärforschung	144
9.3.1	Zielgruppe	148
9.3.1.1	Experteninterviews	148
9.3.1.2	Onlinebefragung von Lehrpersonen	150
9.3.1.3	Sampling Strategie der Primärforschung	151
9.3.2	Datenerhebung und -analyse	152
9.3.2.1	Experteninterviews	152
9.3.2.2	Umfrage bei den Lehrpersonen	156
9.3.3	Validierung der Ergebnisse durch Online-Calls	159
9.3.4	Gütekriterien	160
10	Erkenntnisse aus den Experteninterviews	167
10.1	Analyse nach dem Kompetenzmodell	168
10.1.1	Fachkompetenz	168
10.1.1.1	W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen	168
10.1.1.2	Wissen zu anderen Fachbereichen	171
10.1.1.3	Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ..	172
10.1.1.4	Berufsspezifische Fähigkeiten: Institutioneller und gesellschaftlicher Kontext	176
10.1.2	Methodenkompetenzen	177
10.1.2.1	Analysefähigkeit	177

10.1.2.2	Flexibilität.....	178
10.1.2.3	Zielorientiertes Handeln	178
10.1.2.4	Arbeitstechniken	179
10.1.2.5	Reflexivität.....	181
10.1.3	Sozialkompetenz.....	182
10.1.3.1	Motivationsfähigkeit.....	182
10.1.3.2	Empathie/Wertschätzung	182
10.1.3.3	Situationsgerechtes Auftreten	183
10.1.3.4	Führungsfähigkeit	183
10.1.3.5	Konfliktfähigkeit.....	184
10.1.3.6	Soziale Verantwortung	184
10.1.3.7	Kommunikationsfähigkeit/Interaktionsfähigkeit.....	184
10.1.3.8	Kooperationsfähigkeit.....	185
10.1.4	Selbstkompetenz.....	185
10.1.4.1	Eigene professionelle Weiterentwicklung	185
10.1.4.2	Selbstbild	187
10.1.4.3	Bewältigung beruflicher Belastungen.....	187
10.1.4.4	Selbstreflexion/Selbstevaluation.....	188
10.1.4.5	Persönlichkeit.....	188
10.2	Résumé: Kompetenzen von Lehrpersonen aufgrund der Experteninterviews	190
10.3	Analyse nach Themenbereichen.....	197
10.3.1	Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen).....	200
10.3.2	Zusammenarbeit im Team	201
10.3.3	Prüfungsformate	203
10.3.4	Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach	205
10.3.5	Digitalität und neue Medien	207
10.3.6	Praxiswissen	208
10.3.7	Umgang mit Veränderungen	209

11	Erkenntnisse aus Literaturanalyse und qualitativer Erhebung	210
12	Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung.....	216
12.1	Soziodemografische Merkmale.....	217
12.2	Einschätzung der Themenfelder.....	220
12.2.1	Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen).....	226
12.2.1.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	230
12.2.1.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	232
12.2.2	Zusammenarbeit im Team.....	238
12.2.2.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	241
12.2.2.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	244
12.2.3	Prüfungsformate	247
12.2.3.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	249
12.2.3.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	250
12.2.4	Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach	254
12.2.4.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	257
12.2.4.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	259
12.2.5	Digitalität und neue Medien	261
12.2.5.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	265
12.2.5.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	268
12.2.6	Praxiswissen.....	271
12.2.6.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	274
12.2.6.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	277
12.2.7	Umgang mit Veränderungen	281
12.2.7.1	Kriterienbasierte Erkenntnisse.....	283
12.2.7.2	Erkenntnisse ausgewählter Items.....	286
12.3	Bereitschaft zur Weitergabe von eigenem Wissen.....	288
12.4	Ergebnisse der Validierungsgespräche.....	289
13	Diskussion.....	293
13.1	Prüfungsformate	294

13.2	Integrative Kompetenzen	297
13.2.1	Fächerübergreifende Kompetenzen	298
13.2.2	Interkulturelle Kompetenzen	300
13.3	Betriebliche Kenntnisse.....	302
14	Handlungsempfehlungen	306
14.1	Austausch und Zusammenarbeit fördern.....	307
14.1.1	Fächerübergreifende Koordination.....	307
14.1.2	Kulturelles	308
14.1.3	Fokussierung auf Sozialkompetenzen – Kommunikation.....	310
14.2	Einblicke in betriebliche Prozesse gewährleisten	311
14.3	Prüfungskompetenz unterstützen	313
15	Schlussfolgerung.....	315
15.1	Inhaltliche Konklusion	315
15.2	Methodische Konklusion.....	317
15.3	Grenzen und Ausblick auf weitere Forschung	320
	Literaturverzeichnis	325
	Anhang.....	369

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Forschungsfragen.....	12
Tabelle 2: Akteure der Berufsfachschule.....	19
Tabelle 3: Anforderungsprofil Lehrpersonen	24
Tabelle 4: Künftige Kompetenzanforderungen an kaufmännische Angestellte aufgrund der Digitalisierung	29
Tabelle 5: Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen aufgrund von Megatrends	43
Tabelle 6: Reformveränderungen und Einflüsse auf Lehrpersonen	54
Tabelle 7: Handlungskompetenzbereich A.....	56
Tabelle 8: Handlungskompetenzbereich B	59
Tabelle 9: Handlungskompetenzbereich C	62
Tabelle 10: Handlungskompetenzbereich D.....	65
Tabelle 11: Handlungskompetenzbereich E	67
Tabelle 12: Künftige Kompetenzen von (W&G-)Lehrpersonen nach den Leistungszielen.....	77
Tabelle 13: Berufsbildung 2030 – Stossrichtungen und deren Ausgestaltung	81
Tabelle 14: Wissensdomänen	101
Tabelle 15: Handlungskompetenzen von Lehrpersonen.....	120
Tabelle 16: Inhaltliche Beschreibung der Fachkompetenz.....	122
Tabelle 17: Inhaltliche Beschreibung der Methodenkompetenz	125
Tabelle 18: Inhaltliche Beschreibung der Sozialkompetenz	126
Tabelle 19: Inhaltliche Beschreibung der Selbstkompetenz.....	128
Tabelle 20: Vorgehen Literaturrecherche	140
Tabelle 21: Literatur zu den Megatrends in der beruflichen Grundbildung.....	144
Tabelle 22: Interviewpartnerinnen und -partner	149
Tabelle 23: Codierungsbeispiel	155
Tabelle 24: Künftige Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen gemäss den Interviewpartnerinnen und -partnern.....	193
Tabelle 25: Fragebogenitems nach dem leitenden Kompetenzstrukturmodell	211

Tabelle 26: Eckpunkte der quantitativen Primärerhebung	216
Tabelle 27: Unterrichtserfahrung in Jahren	218
Tabelle 28: Praxiserfahrung.....	219
Tabelle 29: Verbalisierung der Likert-Skalen	220
Tabelle 30: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen).....	230
Tabelle 31: Lernarrangements gestalten, die soziale Integration fördern – Kompetenzeinschätzung nach Arbeitspensum.....	236
Tabelle 32: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Zusammenarbeit im Team	242
Tabelle 33: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Prüfungsformate	249
Tabelle 34: Mit Prüfungsmethoden vertraut sein – Prüfungsformate	250
Tabelle 35: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach.....	257
Tabelle 36: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Digitalität und neue Medien.....	266
Tabelle 37: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Praxiswissen.....	275
Tabelle 38: Persönliches Netzwerk.....	280
Tabelle 39: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Umgang mit Veränderungen.....	284
Tabelle 40: Bereitschaft zur Weitergabe der eigenen Fähigkeiten	288
Tabelle 41: Items mit Entwicklungspotenzial	293
Tabelle 42: Relevanz- und Kompetenzwerte Prüfungsformen.....	295
Tabelle 43: Relevanz- und Kompetenzwerte kulturelle Integration.....	300
Tabelle 44: Items mit den höchsten Relevanzwerten	310

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturierung der Dissertation	9
Abbildung 2: Interaktion mit Akteuren der Bildungslandschaft	18
Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell	97
Abbildung 4: Zustandekommen von Kompetenzen	99
Abbildung 5: Wirkungskette Lehrpersonenkompetenz	109
Abbildung 6: Hierarchisches Strukturmodell nach Frey	114
Abbildung 7: Forschungsdesign	135
Abbildung 8: Ablaufplan Literaturanalyse	138
Abbildung 9: Exploratives Forschungsdesign	145
Abbildung 10: Integrationspunkte im Forschungsdesign	146
Abbildung 11: Relevanz und Zusammenspiel der Kompetenzklassen.....	167
Abbildung 12: Zusammenspiel der Themenfelder mit den Kompetenzklassen	215
Abbildung 13: Übersicht der Resultate nach Themengebiet	221
Abbildung 14: Korrelation der Mittelwerte pro Item	223
Abbildung 15: Korrelation der Mittelwerte pro Umfrageteilnehmer	223
Abbildung 16: Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen).....	227
Abbildung 17: Zusammenhang Relevanz und Kompetenz für das Item U8	234
Abbildung 18: Zusammenarbeit im Team	239
Abbildung 19: Prüfungsformate	248
Abbildung 20: Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach	255
Abbildung 21: Digitalität und neue Medien	263
Abbildung 22: Praxiswissen	272
Abbildung 23: Umgang mit Veränderungen	282

ERSTER TEIL:
EINFÜHRUNG

1 Ausgangslage und Problemstellung

Neue Entwicklungen in der Lebenswelt der Menschen verändern die Anforderungen, die an Individuen gestellt werden, und setzen Transformationsprozesse in Gang. Um diesem Wandel zu begegnen, ist eine hochstehende und aktuelle Bildung für die Schweiz unumgänglich, weil das Land über wenig natürliche Ressourcen verfügt, die ausgeschöpft werden können (Zimmerli et al., 2009, S. 9). Das hochstehende Bildungssystem auf allen Stufen hat dazu beigetragen, dass die Schweiz bislang ebenbürtig in der globalisierten Welt konkurrieren konnte. Den konstanten Wandel gilt es deshalb anzunehmen, Veränderungen zu implementieren und den Wettbewerbsvorteil zu halten (Zimmerli et al., 2009, S. 9). Die Lehrpersonen, die einen starken Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (SuS) haben (Wright et al., 1997, S. 63), nehmen in diesem Veränderungsprozess eine entscheidende Rolle ein, die es zu unterstützen gilt. Eine detaillierte Darlegung der «notwendige[n] Kompetenzbasis für die Ausübung der Profession» stellt nach wie vor eine Schwierigkeit dar (Seifried, 2008, S. 10). Im Zusammenhang mit der Bewältigung von Reformen ist auch die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zu berücksichtigen (Deissinger & Seifried, 2010, S. 233). Hierfür sind vordergründig Informationen dazu erforderlich, welche Kompetenzen von Lehrpersonen infolge von Transformationsprozessen benötigt werden. Diesen Inhalten widmet sich die vorliegende Studie.

1.1 Der Wandel in der schweizerischen Berufsbildung

Wir leben in Zeiten des Umbruchs, wir müssen die Welt neu denken und gestalten, und wir müssen in diesen Zeiten navigieren – oder untergehen. (...) Selbstorganisation und Kreativität des Handelns sind notwendig, um in Zeiten dieses Umbruchs, um angesichts der qualitativ neuen Komplexität und Disruption navigieren zu können. (Erpenbeck et al., 2017, S. XII)

Durch die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt benötigen die neueintretenden Arbeitskräfte adaptierte Kompetenzen, um den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Diese Veränderungsprozesse stellen auch die gesamte Berufsbildung der Schweiz vor die Herausforderung, den Auszubildenden die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln (Stalder & Clerc, 2019, S. 337–338). Durch die Koordination von Betrieb und schulischer Ausbildung gilt die duale Berufsbildung als zentraler Stellhebel, wenn es um die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden geht (Stalder & Clerc, 2019, S. 338). Die schweizerische Berufsbildung wird als Erfolgsmodell bewertet (Stalder & Clerc, 2019, S. 338), das zu Teilen auch mit der hohen Leistungs- und

Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz in Verbindung gebracht wird (Gonon, 2013, S. 7; Hoffman, 2011; Sarasin, 2012, S. 44). Die Dualität des Systems ermöglicht einen qualifizierten und praxisnahen Einstieg in das Berufsleben (Gonon, 2013, S. 7). Dabei orientiert sich die kaufmännische Berufsbildung an drei Lernorten. Die betrieblichen Ausbildungen vermitteln die praktischen, die Berufsfachschulen die theoretischen und die überbetrieblichen Kurse die branchenspezifischen Inhalte (F. Keller, 2014, S. 187).¹ Die tiefe Jugendarbeitslosigkeit wird zudem dem dualen Bildungssystem zugeschrieben (Sarasin, 2012, S. 44; S. Wolter et al., 2018, S. 116), weil die Jugendlichen durch die Berufsbildung frühzeitig in die Arbeitswelt einbezogen und eingegliedert werden (Schwarz, 2016, Abs. 3).

Trotz der starken Verankerung in der Schweizer Gesellschaft und der guten Reputation steht die Bildungslandschaft vor Veränderungen und damit einhergehenden Herausforderungen. Die schweizerische Berufsbildung ist institutionalisiert und als «Verbundpartnerschaft» aufgebaut, bei der der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt die Aufgabenteilung vornehmen (Gonon, 2017, S. 49-50; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], o. D., o. S.). Die Unternehmen hingegen haben keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Berufsbildung, können jedoch ihre Anliegen über die Organisationen der Arbeitswelt einbringen (Stalder & Clerc, 2019, S. 339 & 342). Da die Unternehmen aber die Auswirkungen von Transformationsprozessen schneller spüren und die dadurch entstehenden neuen Kompetenzerwartungen für die Arbeitnehmenden ableiten können, sollen sie nach Maurer und Gonon (2013, zitiert nach Stadler & Clerc, 2019, S. 338) stärker involviert werden. Die Verbundpartner und die Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) setzen sich mit den Veränderungsprozessen, die die Bildungslandschaft betreffen, auseinander, weshalb auch die Initiative «Berufsbildung 2030» und das Projekt «Kaufleute 2023»² lanciert wurden.

Die Arbeitswelt befindet sich derzeit im Umbruch. Externe Rahmeneinflüsse wie der technologische Wandel bringen Innovationen hervor und führen unter anderem zu Umgestaltungen in den einzelnen Branchen. Schon in den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Arbeitswelt stetig gewandelt und weiterentwickelt. Der heutige Zustand

¹ In der Berufsfachschule sollen nach der Reform nicht nur theoretische Inhalte gelehrt werden, sondern die Lerninhalte sollen eng an das kaufmännische Tätigkeitsfeld geknüpft werden (Kapitel 5.1).

² Das Reformprojekt sollte im Jahr 2022 eingeführt werden. Seine Einführung wurde jedoch auf das Jahr 2023 verschoben. Es ist daher möglich, dass in Quellen und Dokumenten, die vor dem Entscheid der Verschiebung verfasst wurden, auf das Jahr 2022 verwiesen wird.

unterscheidet sich gegenüber den bisherigen Transformationsprozessen jedoch in seiner Geschwindigkeit (A. Hildebrandt, 2016, S. IX). Nach Dubs (2018a, S. 38) bringt dieses Tempo Unsicherheit für die kommenden Prozesse und Transformationen mit sich. Die ungewisse Zukunft schürt Ängste, z. B., dass routinemässige kaufmännische Tätigkeiten automatisiert und anspruchsvollere Beschäftigungen durch Roboter mit künstlicher Intelligenz übernommen werden (Dubs, 2018a, S. 38). Die neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt prägen daher auch die Berufsbildung, für die unter anderem Entwicklungstendenzen in den Bereichen der Digitalisierung, des Upskilling oder der Globalisierung als relevant festgestellt wurden (Ecoplan, 2017b, S. 4–7). Gerade für die duale Berufsbildung, bei der die drei Lernorte des Betriebs, der Berufsfachschule und der überbetrieblichen Kurse miteinander interagieren, ist die sich verändernde Arbeitswelt von besonderer Bedeutung. Dubs (2018a, S. 38) plädiert dafür, dass das Ausbildungssystem der kaufmännischen Grundbildung auf diese Erneuerungen reagiert.

Der rasche Wandel, die Digitalisierung, die gesellschaftlichen Veränderungen und die möglichen sozialen Probleme, welche auf die Mitarbeitenden zukommen können, müssen in einem allgemeinbildenden Unterricht in der kaufmännischen Berufsbildung bearbeitet werden. (Dubs, 2018a, S. 47)

Die gegenwärtige Umgestaltung der ökonomischen und gesellschaftlichen Struktur bedingt neue Anforderungen auf den Arbeitsmärkten und somit auch in den Anforderungsprofilen der Arbeitnehmenden. Die Studie von Vaterlaus und Zenhäusern (2018) zeigt, dass die Nachfrage nach «wissensbasierten beruflichen Funktionen» ansteigt, unabhängig davon, welches Szenario für die zukünftige Arbeitswelt der Schweiz zugrunde gelegt wird (S. 7). Die fachlichen Ansprüche werden höher, da routinebasierte Tätigkeiten zunehmend wegfallen, während soziale Fähigkeiten einen höheren Stellenwert erhalten (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 7). Die Bildungsinstitutionen sollten daher künftig geforderte Kompetenzen des Berufsalltags in das Bildungssystem implementieren. Die Autoren Wolter et al. (2018) verdeutlichen die Schwierigkeit bzw. die Funktionalität für die Berufsbildung: «Die Berufsbildung ist in dieser Hinsicht stärker gefordert als die Allgemeinbildung, da sie zum einen sofort am Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen vermitteln will und muss und zum andern trotzdem gleichzeitig Kompetenzen vermitteln soll, die auch noch Jahre nach der Ausbildung gewinnbringend auf dem Arbeitsmarkt einsetzbar sind» (S. 117). Diverse Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einer veränderten Kompetenzanforderung an die Auszubildenden. Nach Wettstein, Fleischmann et al. (2014, S. 130) spielen künftig Fremdsprachenkenntnisse, Flexibilität und weiche Faktoren eine bedeutendere Rolle. Thomas Sutter, Mitglied des Kernteams

«Kaufleute 2023» führt weiter aus, dass die überfachlichen Kompetenzen zunehmend an Wert gewinnen und entsprechend in der beruflichen Ausbildung gefördert werden sollen (Saxer, 2019, S. 16). Darunter versteht er «Fitmachen zum selbstverantwortlichen Handeln, Förderung der Selbstreflexion, Bewusstsein für eine unternehmerische Denkweise, professionelles Kooperieren und Kommunizieren, Umgang mit neuen Technologien» (Saxer, 2019, S. 16).

1.2 Erfassung der Kompetenzanforderungen der Lehrpersonen

Kompetenzen werden einer Person attestiert, wenn sie gewissenhaft und zuverlässig mit der eigenen Person und der Umwelt agiert und berufsbezogene Fähigkeiten aufweist (Frey, 2006b, S. 125). Obwohl es zahlreiche Definitionen von Kompetenzen gibt (Kapitel 8.1), sind diese von dem übereinstimmenden Verständnis geprägt, dass sowohl die Wissenskomponente, als auch weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden, um erfolgreich handeln zu können. Blumberg und Kauffeld (2021, S. 204–205) zeigen dabei auf, dass Veränderungsprozesse die Ausgangslage für die Entstehung von Kompetenzanforderungen bilden. Kompetenzmodelle (Kapitel 8.2), die gegenwärtig wie auch zukünftig wesentliche Kompetenzen beinhalten, unterstützen bei der Systematisierung der Kompetenzanforderungen (Blumberg & Kauffeld, 2021, S. 205; Kauffeld & Paulsen, 2018, S. 33). Darauf basierend können Kompetenzentwicklungen für die entsprechende Arbeitstätigkeit angestoßen werden (Blumberg & Kauffeld, 2021, S. 205; Melzer et al., 2019, S. 1–3).

Kompetenzen sind eine relevante Grundlage für die professionelle Ausübung des Lehrberufs, denn Lehrpersonen können stark auf die Lernenden einwirken (Kapitel 8.1.2.1). Transformationsprozesse und dadurch adaptierte Rahmenbedingungen verändern vermehrt die Kompetenzanforderungen. Die Berufsbildung fokussiert sich insbesondere stark auf den Arbeitsmarkt.

Die Anforderungen (...) werden von der Wirtschaft festgelegt. Diese orientiert sich am künftigen Bedarf auf dem Arbeitsmarkt. Die Berufsbildungsangebote orientieren sich an tatsächlich nachgefragten beruflichen Qualifikationen (...). (SBFI, 2022, S. 4)

Wirtschaftslehrpersonen kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da die zu unterrichtenden Inhalte stark mit den Entwicklungen der Arbeitswelt verbunden sind (Schröder & Lembke, 2017, zitiert nach Lembke, 2019, S. 237). Auch Siegfried (2019) verdeutlicht die Relevanz der Wirtschaftswissenschaften: «In einer zunehmend komplexer werdenden Wirtschaftswelt ist das Verstehen von ökonomischen Prozessen und

Zusammenhängen immer wichtiger für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Teilhabe geworden» (S. 594). Die vorliegende Studie fokussiert sich auf zwei Herleitungslinien, um die künftigen Kompetenzanforderungen von Wirtschaft- und Gesellschaft-Lehrpersonen (W&G-Lehrpersonen) zu erfassen, die im Folgenden dargelegt werden.

Durch den steten Wandel in der Gesellschaft, der Arbeitswelt sowie im Umfeld der Berufsbildung müssen Lehrkräfte das eigene Kompetenzrepertoire ausbauen, um die Anforderungen an ihren Beruf erfüllen zu können. Dabei kann es sich um Entwicklungen handeln, die direkt auf die Lehrperson einwirken oder die sich im Umfeld der Lehrperson vollziehen und so einen indirekten Einfluss auf die Lehrperson und ihre Tätigkeit ausüben. Zu Letzterem zählen insbesondere die Veränderungen in den Arbeits- und Lebensbedingungen der Lernenden, die neue Anforderungen an die Ausbildung mit sich bringen und dadurch die Lehrperson in ihrer Tätigkeit tangieren. Denn Lehrpersonen sollen Schülerinnen und Schüler befähigen, eigene Kompetenzen aufzubauen. Dabei zeigt die Bildungsforschung auf, dass die Lehrperson eine essentielle Rolle für den Lernerfolg der Lernenden einnimmt (Wright et al., 1997, S. 63).³ Die Reformen im Bildungssystem, die insbesondere durch die Megatrends und die sich dadurch verändernden Anforderungsbedingungen in der Arbeitswelt angestossen wurden und mit denen neue Anforderungen an die Lernenden definiert wurden, haben einen starken Einfluss auf die benötigten Kompetenzen bei den Lehrpersonen (Lembke, 2019, S. 237). Nach Bronfenbrenner (1981) vollzieht sich Entwicklung als wechselseitige Assimilation des Individuums und seiner Lebenswelt, wobei «dieser Prozess fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den grösseren Kontexten beeinflusst» wird (S. 37). Demnach beeinflussen Veränderungen nicht nur das Individuum, sondern das gesamte Ökosystem, wodurch nicht nur Ansatzpunkte, die das Individuum direkt betreffen, relevant erscheinen, sondern ebenfalls jene, die in einen weitergefassten Kontext einzugliedern sind (Bronfenbrenner, 1981, S. 62).

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befa[ss]t sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Proze[ss] wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den grö[ss]eren Kontexten beeinfl[us]t, in die sie eingebettet sind. (Bronfenbrenner, 1981, S. 37)

³ Eine detailliertere Ausführung zum Einfluss der Lehrpersonen auf die Lernenden ist im Kapitel 8.1.2.1 einsehbar.

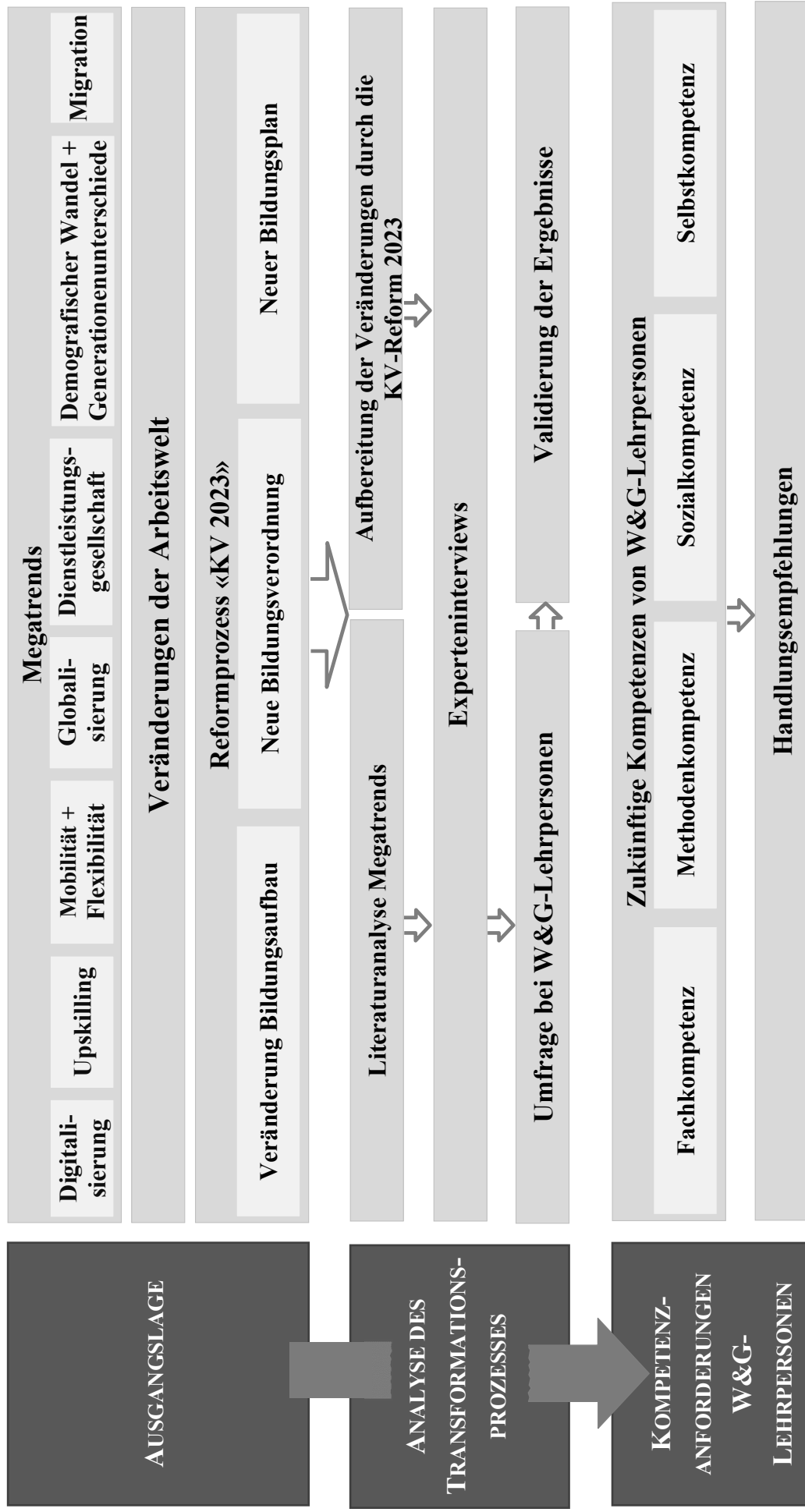
Berücksichtigt werden müssen daher Veränderungen, welche einerseits das Individuum – im vorliegenden Fall die W&G-Lehrperson – direkt beeinflussen und, andererseits weitere Lebensbereiche umfassen. Im Rahmen ihres Berufsauftrages sind die Lehrpersonen somit auch mit arbeits- oder gesellschaftlich bedingten Veränderungsprozessen konfrontiert, welche einen Änderungsprozess bei den Lernenden auslösen (North et al., 2018, S. 12). Im Rahmen des ökosystemischen Entwicklungsmodells nach Bronfenbrenner (1981) können Veränderungsprozesse, welche die Arbeitsplätze der Lernenden betreffen, unter das Exosystem eingegliedert werden. Dieses umfasst Bereiche, «an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden» (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Die Veränderung in der Lebenswelt der Lernenden hat aber wiederum eine direkte Auswirkung auf das Mesosystem, bei dem das Individuum – im vorliegenden Fall die W&G-Lehrperson – durch den Arbeitskontext direkt tangiert wird (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Den Berufsschullehrpersonen kommt in diesem Zusammenhang eine spezielle Rolle zu. Durch die Dualität des Ausbildungssystems sind die Berufsschullehrpersonen – speziell die Wirtschaftslehrpersonen – an die Privatwirtschaft geknüpft. Von ihnen wird erwartet, dass sie die Arbeitswelt der Lernenden miteinbeziehen, sodass sie auch Kenntnisse zum beruflichen Umfeld der Lernenden besitzen müssen (Frommberger & Lange, 2018, S. 9; Kremer & Sloane, 2014, S. 8; Neuenschwander et al., 2012, S. 235). Eine ausführliche Beschreibung zum doppelten Praxisproblem findet sich in Kapitel 8.1.2.2.2.

Es gibt eine rege Diskussion darüber, wie sich Kompetenzen erfassen lassen. Kompetenzen gelten als «innere, unbeobachtbare Voraussetzungen des selbstorganisierten Handelns einer Person», deren Aktivität sich erst in der sogenannten Performanz erkennen lässt (Erpenbeck et al., 2017, S. XVII). Bereits nach McClelland (1973) ergeben sich Kompetenzanforderungen an Individuen oder Personengruppen, indem ihnen eine beobachtende Person aufgrund ihres Handelns Kompetenzen attestiert (Erpenbeck et al., 2017, S. XVI). Dadurch ist sich die Autorin dessen bewusst, dass die Ermittlung von Kompetenzen in der vorliegenden Studie – z. B. durch die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner oder die Zuordnung in die Kompetenzklassen – subjektiv geprägt ist. In der folgenden Studie werden diese beiden Stränge, die zu veränderten Kompetenzanforderungen der W&G-Lehrpersonen führen, aufgenommen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Vorgehensweise, wie von den Veränderungsprozessen auf die künftigen Kompetenzanforderungen von W&G-Lehrpersonen geschlossen wurde. Die Ausgangslage bilden die identifizierten Megatrends (Kapitel 4), die

Veränderungen in den Rahmenbedingungen der Arbeitswelt erfordern und unter anderem Reformprozesse in der kaufmännischen Ausbildung (KV⁴ 2023), aber auch in der übergreifenden Berufsbildung (‹Berufsbildung 2030›) auslösen (Kapitel 5). Zudem werden Projekte aufgenommen, die in einzelnen kaufmännischen Schulen initiiert wurden und die die Rahmenbedingungen von Lehrpersonen beeinflussen können (Kapitel 6). Diese Veränderungsprozesse und Vorgaben werden in der vorliegenden Studie analysiert, woraus die künftigen Kompetenzanforderungen abgeleitet werden können.

⁴ Die kaufmännische Grundbildung wird umgangssprachlich auch als «KV» bezeichnet.

Abbildung 1: Strukturierung der Dissertation



Anmerkung: Eigene Darstellung

2 Fragestellung

Die global voranschreitenden Veränderungen sind gemäss Daheim und Wintermann (2016, S. 6) in einem grösseren Kontext als der potenziell resultierenden Arbeitslosigkeit zu betrachten. Sie bedingen übergeordnet ein Bildungssystem, das die zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes adaptiert (Daheim & Wintermann, 2016, S. 6). Die laufenden Reformbestrebungen (Kapitel 5.1) sind in erster Linie auf die künftigen Anforderungen der Lernenden ausgelegt. So umfasst der neue Bildungsplan das Qualifikationsprofil der künftigen kaufmännischen Auszubildenden sowie die Leistungsziele, die sowohl im Betrieb als auch im Schulkontext erreicht werden sollen. Diese sind aber nicht wie bisher den entsprechenden Fachrichtungen zugeordnet. Dadurch entsteht ein heterogeneres Anforderungsfeld, das W&G-Lehrpersonen möglicherweise abdecken müssen. Obschon grundlegende Standards (Anhang A) für Lehrpersonen innerhalb des Rahmenlehrplans für Berufsbildungsverantwortliche vorhanden sind, sind sie für alle Lehrpersonen im Bereich des allgemeinbildenden Unterrichts ausgelegt und dadurch vage gehalten. Des Weiteren basieren sie auf dem Stand von 2015, der weder die Aktualisierungen der Lebens- und Arbeitswelt noch die Reformbestrebungen widerspiegelt. Die laufenden Transformationsprozesse – im kaufmännischen Bereich insbesondere in Form der Reform 2023 zusammengefasst – und Umstrukturierungen wirken daher auch auf die Lehrpersonen ein. Aufgrund der gegenwärtigen Transformationsprozesse in der kaufmännischen Berufsbildung stellt sich die Frage, mit welchen Veränderungen bzw. Anforderungen die Lehrpersonen künftig konfrontiert sind. Diese Aspekte nimmt die forschungsleitende Fragestellung auf:

Welche neuen Kompetenzen benötigt eine Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft zukünftig in der kaufmännischen Grundbildung?

2.1 Forschungsfragen

Die Zielvorstellung der vorliegenden Arbeit umfasst die Analyse der Kompetenzanforderungen für W&G-Lehrpersonen, welche aufgrund der Veränderungen entstehen. Die Intention besteht darin, einen Überblick zu geben, mit welchen Anforderungen die W&G-Lehrpersonen künftig konfrontiert sind.⁵ Es sollen daher Neuerungen in den Rahmenbedingungen der betrieblichen Grundbildung festgestellt, die dafür benötigten

⁵ Die Studie ist darauf ausgelegt, eine Übersicht über die künftigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen zu geben. Die eruierten Kompetenzen werden im Rahmen der Primär- und Sekundärforschung beschrieben, jedoch nicht weiter analysiert.

Kompetenzen von gegenwärtigen Lehrpersonen eruiert und Entwicklungspotenziale abgeleitet werden. Die künftigen Kompetenzanforderungen an die W&G-Lehrpersonen⁶ haben weitreichende Konsequenzen für das Bildungssystem. Zum einen müssten bestehende Lehrpersonen gegebenenfalls ihr Kompetenzprofil durch Weiterbildungen aktualisieren, zum anderen betrifft dies auch die Ausbildung von angehenden Lehrkräften auf Hochschulebene. Um eine zielgerichtete Ausbildung anbieten zu können und so die Lehrpersonen auf die Arbeitstätigkeit an kaufmännischen Berufsfachschulen vorzubereiten, müssen die veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigt und Themengebiete mit sich ergebendem Entwicklungspotenzial integriert werden.

Die Zielvorstellungen der vorliegenden Arbeit umfassen drei Teilbereiche.

- I. Das erste Ziel der Studie ist es, die Berufsbildung betreffende Transformationsprozesse zu verstehen. Dabei soll ein klares Verständnis der Rahmenbedingungen der zukünftigen kaufmännischen Berufsausbildung aufgebaut werden sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen stattfinden. Transformationsprozesse bezüglich der Arbeitswelt, die Reformprozesse (insbesondere KV 2023 aber auch Berufsbildung 2030) sowie aktuelle bildungspolitische Diskussionen illustrieren Ansatzpunkte dafür, auf welche Veränderungen Lehrpersonen sich einstellen müssen.
- II. Das zweite Ziel der Studie ist es zu erfassen, welche neuen Kompetenzanforderungen sich zukünftig auf Basis der Transformationsprozesse ergeben. Die Auswirkungen der Veränderungsprozesse auf die W&G-Lehrpersonen sollen anhand von Experteninterviews dargelegt und dadurch neue Qualifikationsanforderungen für künftige W&G-Lehrpersonen evaluiert werden.
- III. Als drittes Ziel fokussiert die Studie darauf, die aktuellen Transformationsprozesse und das daraus entstehende Kompetenzprofil mit aktiven W&G-Lehrkräften zu vertiefen. Dabei sollen künftige Kompetenzanforderungen von den Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Relevanz und der bestehenden Kompetenz eingeschätzt werden, um daraus Anhaltspunkte zur Kompetenzentwicklung zu generieren.

⁶ Die vorliegende Studie fokussiert sich ausschliesslich auf die W&G-Lehrpersonen der kaufmännischen Grundbildung, da sich die Expertenrolle von Lehrpersonen im Hinblick auf das Kompetenzprofil auf einen expliziten Fachbereich bezieht. Zudem gibt es unterschiedliche Stundendotationen, die den Lehrpersonen in den diversen Fächern zur Verfügung stehen, sodass differenzierte Unterrichtsmethoden angewandt werden könnten. Die Fokussierung auf Wirtschaftslehrpersonen im kaufmännischen Bildungsbereich erhöht daher die Aussagekraft und Vergleichbarkeit der eruierten Antworten.

Die Thematik der Lehrerkompetenz ist sehr umfangreich. Im Rahmen des Dissertationsprojektes werden thematische Schwerpunkte gesetzt, um die Veränderungsprozesse und die Auswirkungen auf die Kompetenzen von Lehrpersonen darzulegen. Die Studie ist daher trichterförmig aufgebaut (Teilbereiche I–III), damit eine Fokussierung erfolgen kann. Beim ersten Teilbereich soll ein breiterer Überblick über die Veränderungsprozesse in der Bildungslandschaft der kaufmännischen Grundbildung gegeben werden. Durch die Experteninterviews soll die Priorisierung geschärft werden und es sollen jene Prozesse hervorgehoben werden, welche den grössten Einfluss auf die Lehrerkompetenzen von W&G-Lehrpersonen ausüben. In Teilbereich III werden die Kompetenzanforderungen von den Lehrpersonen priorisiert und die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt, um ein genaueres Bild aus der Praxis zu erhalten und mögliche Unterstützungsbedürfnisse zu evaluieren.

Die folgende Tabelle zeigt die forschungsleitenden Fragen in den drei definierten Zielbereichen auf.

Tabelle 1: Forschungsfragen

FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN	
<i>Welche neuen Kompetenzen benötigt eine Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft zukünftig in der kaufmännischen Grundbildung?</i>	
I. Verständnis aktueller Transformationsprozesse	
Mit welchen Veränderungsprozessen sind die W&G-Lehrpersonen konfrontiert?	
II. Erfassung von Veränderungen im Anforderungsprofil	
Inwiefern ergeben sich aufgrund der Veränderungsprozesse neue Anforderungen an die W&G-Lehrpersonen?	
III. Weiterbildungs- bzw. Entwicklungsbedarf des Kompetenzbereiches	
a.	Als wie relevant schätzen die W&G-Lehrpersonen Kompetenzen für ihr Tätigkeitsfeld ein?
b.	Welcher Bedarf an Kompetenzentwicklung besteht?

Anmerkung: Eigene Darstellung

2.2 Legitimation der Zielsetzung

Die persönliche innere Legitimation des Forschungsprojektes und der gewählten Zielstellung ist im persönlichen Werdegang der Autorin zu sehen. In den letzten Jahren hat sie die wirtschaftspädagogische Ausbildung absolviert und Berufserfahrung als W&G-Lehrperson gesammelt. Die Ausbildung soll die neu angehenden Lehrpersonen auf das

Praxisfeld vorbereiten. Beim Einstieg in den Berufsalltag hat die Autorin aber die Erfahrung gemacht, dass die Ausbildung die Berufseinsteigenden nicht umfassend auf die Unterrichtstätigkeit vorbereitet. Es ist ihr ein persönliches Anliegen, die Lernenden bestmöglich in ihrem Unterrichtsfach auf die Leistungsziele, aber auch auf das Leben bzw. die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Die vorliegende Reform in der kaufmännischen Bildung befasst sich insbesondere mit dem Qualifikationsprofil der Lernenden und mit deren Ausbildungsaufbau. Die Umsetzung der beschlossenen Änderungen beeinflusst aber auch das Tätigkeitsfeld der Lehrpersonen. Die vorliegende Arbeit soll daher die benötigten Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen sowie deren Ist-Stand aufzeigen, sodass die Möglichkeit besteht, in der Ausbildung der Lehrpersonen die entsprechenden Herausforderungen zu adaptieren und für aktive Lehrpersonen gegebenenfalls entsprechende Weiterbildungsprogramme anzubieten. Die Motivation dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag zum Erfassen des Kompetenzprofils von Lehrpersonen zu leisten und somit Anreize zu schaffen, die Aus- und Weiterbildung entsprechend zu gestalten.

Die äussere Legitimation für dieses Projekt lässt sich aus dem Praxisfeld, von der Ausbildungsseite her und aus der Theorie betrachten. In der beruflichen **Praxis**, also in der Berufsausbildung, hat die Kompetenzorientierung seit geraumer Zeit Bestand. Der Wunsch, dass Lernende auf eine herausfordernde Handlungssituation geeignet reagieren können, ist nachzuvollziehen. Bereits seit den 1970er Jahren wurden Diskussionen mit Bezug zum Kompetenzbegriff geführt. Die kaufmännische Reform von 2003⁷ nahm für die Berufsbildung eine Vorreiterstellung ein (Steiger, 2001, S. 4). Die Inhalte lehnten sich an die Studie von Cavadini und Arnold (1997, zitiert nach Furrer, 2017, Abs. 9) an, welche die in der Berufsschule erworbenen Kompetenzen als «träges Wissen» definierte, das im Arbeitsalltag geringwertig verzahnt wird. Spätestens durch den laufenden

⁷ Gründler und Tatavitto (2016) haben in ihrer Studie die curricularen Veränderungen in der kaufmännischen Bildung in den letzten 30 Jahren dargelegt. Im Zuge der Reform von 2003 mussten die W&G-Lehrpersonen einige wirtschaftsspezifische Themengebiete neu in den Unterricht integrieren. Die fachliche Komponente umfasste neu z. B. die Verrechnungssteuer, Offenpostenbuchhaltung oder die Entstehung der Obligation (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 39–48). Zudem sah die Reform ein Gefäss «Ausbildungseinheiten» vor, das für fächerübergreifende Themengebiete genutzt wurde und modular angelegt war (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 51). Als Auswirkung für die Lehrpersonen lässt sich dadurch eine zunehmende Zusammenarbeit ableiten. Zudem wurde durch die Reform eine schriftliche Abschlussarbeit eingeführt (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 51). Der Lehrperson kam dadurch einerseits eine Betreuungsfunktion zu, andererseits musste sie mit der schriftlichen Bewertung von Arbeiten vertraut sein. (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 51). Zudem gewannen die Qualifikationsverfahren für die Berufsfachschulen an Bedeutung. Dies ist einerseits dadurch begründet, dass neu die Hälfte der Abschlussnote durch den schulischen Bereich abgedeckt wurde (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 61). Andererseits durften die Berufsfachschulen nun einen Teil des Qualifikationsverfahrens selbst mitgestalten (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 62, 66).

Reformprozess, der sich stark an Handlungskompetenzen orientiert, verändern sich die Anforderungen an die Lehrpersonen, denn die Handlungskompetenzorientierung hat einen Einfluss auf die Lehrperson, das Lernsetting und die Rolle der Lehrkraft im Klassenzimmer (Kaufmännischer Verband, o. D.-b, o. S.). Neue Orientierungen und Ausrichtungen in der Berufsbildung können gemäss Barandun et al. (2014) die «vollkommene Abkehr von ihrem bisherigen Berufsverständnis» bedeuten (S. 19). Es ist für die Bildungseinrichtungen zum einen zentral, die benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen zu kennen, damit diese Anforderungen bei Neueinstellungen berücksichtigt werden können. Zum anderen ist es wichtig zu wissen, welchen Stand die bestehende Lehrerschaft bei den künftig benötigten Kompetenzen hat, sodass zur Unterstützung gezielte Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden können.

Von der **Aus- und Weiterbildungsseite** her ist diese Fragestellung von Bedeutung, da bei Veränderungen in der schulischen Praxis und den Arbeitstätigkeitsanforderungen auch die Ausbildungsinhalte adaptiert werden müssen, um die auszubildenden Lehrpersonen auf ihre Tätigkeit vorzubereiten bzw. angemessen zu schulen. Insbesondere der Weiterbildung von bereits unterrichtenden Lehrpersonen kommt eine grosse Bedeutung zu, da die Fortbildung die Unterrichtsrealität relativ schnell beeinflussen kann. Terhart (2016) vertieft: «Der kompetenztheoretische Ansatz zu Lehrerprofessionalität sieht in der Weiterbildung, im Coaching, im Training der Lehrkräfte das entscheidende Instrument, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln bzw. fehlende neu aufzubauen» (S. 79). Für die Erstausbildung der Lehrpersonen könnten die Ergebnisse der Forschung ebenfalls von Interesse sein. Gerade die wirtschaftspädagogischen Ausbildungsgänge werben für den Praxisbezug in ihrer Ausbildung (Pädagogische Hochschule Zürich [PHZH], o. D.-b; UNISG, o. D.-a). Die Pädagogische Hochschule Luzern (Joller-Graf et al., 2014) erklärt: «Die PH Luzern orientiert sich in ihren Aus- und Weiterbildungsangeboten an Professionskompetenzen des Lehrberufs. Dazu gehört auch, Lehrerstudierende und Lehrpersonen auf einen Unterricht vorzubereiten, der die Kompetenzen ihrer (zukünftigen) Schülerinnen und Schülern [sic] fördert» (S. 5). Diese Selbstaussage zeigt exemplarisch auf, dass der Kompetenzorientierung bei den Aus- und Weiterbildungsgängen ein zentraler Wert beigemessen wird. Gerade in der Vorbereitung auf die Umsetzung der kaufmännischen Reform spielen pädagogische Hochschulen eine bedeutende Rolle, da sie ein darauf abgestimmtes Weiterbildungsprogramm entwickelt haben. Trotz der hohen Relevanz für diese Ausbildungsstätten ist die Umsetzung von Neuerungen im Schulwesen aufgrund der Akkreditierungen mit hohem Aufwand und zeitlichem «Verzögerungseffekt» verbunden (Terhart, 2016, S. 79).

Aus **theoretischer und empirischer** Perspektive wird im Zusammenhang mit Lehrpersonen verstärkt auf die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften eingegangen. Die theoretischen Ansätze fokussieren darauf, wie Lehrpersonen die im Arbeitsumfeld auftretenden Anforderungen bewerkstelligen (Blömeke et al., 2009, S. 5). Dazu sind diverse Publikationen zu nennen, auszugsweise jene von Baumert und Kunter (2006), Neuweg (2011), Oser (2013) oder Frey (2008). Untersuchungen zur professionellen Kompetenz gibt es insbesondere für das Unterrichtsfach der Mathematik. Dabei sind vor allem die Coactivstudie und TEDS-M zu nennen. Im Kontext der dualen Berufsbildung wird aber insbesondere den Wirtschaftslehrpersonen ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da sie durch die fachlichen Inhalte einen starken Bezug zur Berufswelt aufweisen (Lembke, 2019, S. 237). Explizit für den kaufmännischen Bereich sind die Forschungen von Holtsch und Eberle bezeichnend, die mit dem Forschungsprojekt «LINCA» die Wirtschaftskompetenz beleuchtet haben. In Teilprojekt 3 wird der Fokus auf die Lehrpersonen und ihre professionellen Kompetenzen gesetzt (Eberle & Holtsch, 2017; Holtsch & Eberle, 2018). Diese Befunde geben in der Schweiz erstmals Einblick in die Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen. Zeitgleich zum LINCA-Projekt entstanden ähnliche Forschungen in Deutschland (Bouley et al., 2015; Findeisen et al., 2013; Kuhn et al., 2014). Weiter rückten aufgrund der Digitalisierung in den letzten Jahren auch die digitalen Kompetenzen von kaufmännischen Lehrkräften in den Vordergrund (Seufert et al., 2017). Innerhalb des wirtschaftlichen Bereiches wurden insbesondere auch im Bereich des Rechnungswesens Forschungen getätigt (Bouley, 2017; Mindnich et al., 2013). Da die Ausbildungsgänge jedoch unterschiedlich sind und in der vorliegenden Dissertationsforschung der Fokus explizit auf den Fachbereich W&G gerichtet werden soll, können die Ergebnisse nur bedingt auf die Schweiz übertragen werden. Aufgrund der beschränkten Anzahl direkter Forschungsergebnisse für kaufmännische Lehrpersonen allgemein und für die sich im Wandel befindende Berufsbildung in der Schweiz sowie damit einhergehend für das veränderte Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen im Speziellen soll die geplante Forschung Erkenntnisse bezüglich künftig benötigter Kompetenzen generieren. Die Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation bezieht sich auf die künftigen Kompetenzen im Anforderungsprofil von W&G-Lehrpersonen und die damit generierten Ergebnisse sollen dazu beitragen, bestehende Modelle zu konkretisieren.

ZWEITER TEIL:
UMRISS DER
KAUFMÄNNISCHEN
GRUNDBILDUNG

3 Ausgangslage der derzeitigen Bildungslandschaft

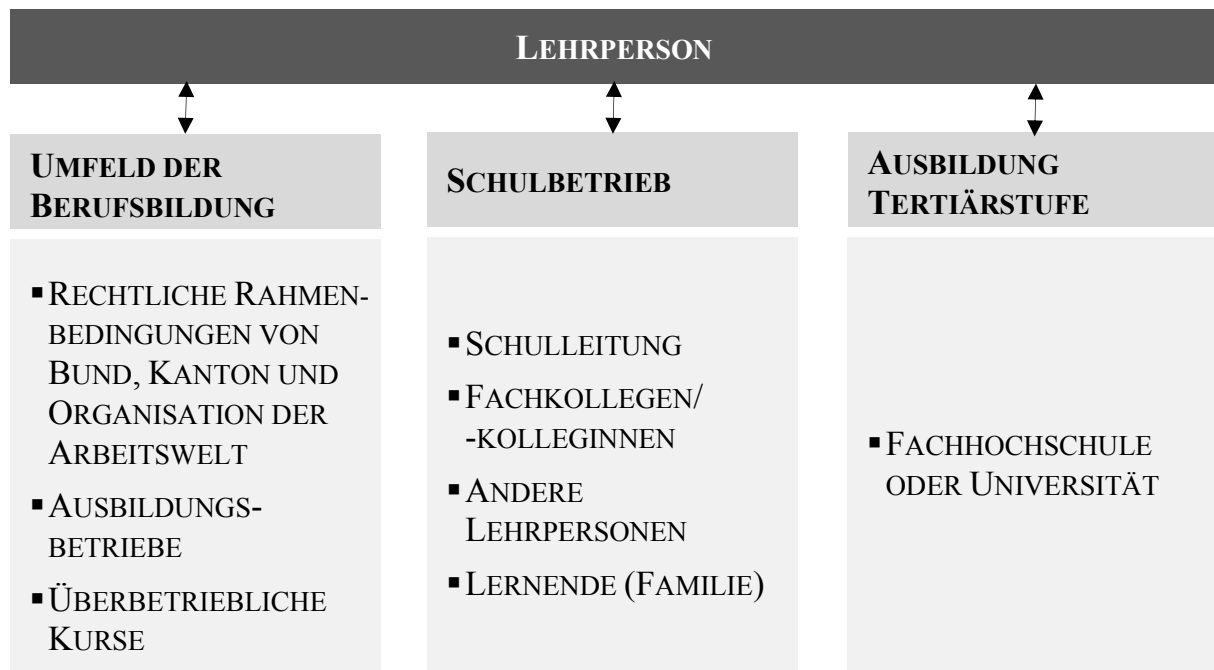
3.1 Umriss der kaufmännischen Grundbildung

Dieses Kapitel zeigt auf, wie die kaufmännische Berufsbildung aufgebaut ist und mit welchen Entwicklungen in Bezug auf die Lernenden künftig zu rechnen ist.

3.1.1 Akteure der kaufmännischen Grundbildung

Mit der Ausübung des Lehrerberufs kommt der oder die Lehrende mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen in Kontakt. Diese Gruppierungen stellen Anforderungen an die Lehrtätigkeit oder prägen zumindest die Kontaktgruppen mit. Durch dieses Umfeld sind Lehrpersonen mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Die folgende Abbildung 2 repräsentiert die Akteure, die auf die Lehrperson direkt oder indirekt einwirken. Zum einen wird die Lehrperson durch ihre eigene Ausbildung geprägt. Sie wird darin auf die Arbeitstätigkeit vorbereitet und kann nötige Kompetenzen aufbauen. Zum anderen wirkt das Umfeld der Berufsbildung auf die Lehrkraft ein. Durch das Berufsbildungsgesetz und mit der Verordnung über die berufliche Ausbildung Kaufmann/Kauffrau werden die rechtlichen Rahmenbedingungen gesetzt, an denen sich Lehrpersonen orientieren. Dabei werden kantonsübergreifend Beschlüsse festgelegt, welche die schulische Berufsausbildung betreffen, so z. B. wie die Ausbildung aufgebaut ist, welche Ziele zu erreichen sind (BIVO) oder wie die Qualifikationsverfahren durchgeführt werden. Weiter sind die Lehrpersonen stark mit dem Schulbetrieb verknüpft. Dazu gehören zum einen personelle Auseinandersetzungen mit der Schulleitung und mit anderen Lehrpersonen. Zum anderen beeinflussen Rahmenbedingungen wie organisatorische Entscheidungen zum Schulbetrieb (z. B. «bring your own device») oder die zur Verfügung stehende Infrastruktur (z. B. Zimmergrösse) die Lehrtätigkeit. Direkte Kontakte haben Lehrpersonen während des Unterrichts insbesondere mit den Lernenden. Diese unterliegen wiederum Anforderungen von Seiten ihrer Ausbildungsbetriebe, sind aber auch durch familiäre Merkmale geprägt, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können. So kann es sein, dass unterschiedliche Kulturen im Klassenzimmer aufeinandertreffen oder dass es sprachliche Hürden gibt, die auf den Unterricht bzw. die Vorbereitung einwirken.

Abbildung 2: Interaktion mit Akteuren der Bildungslandschaft



Anmerkung: Eigene Darstellung

Die Handlungsweisen der Akteure und die Interaktion mit diesen, deren Entscheidungen bzw. die vorgegebenen Rahmenbedingungen beeinflussen die Lehrperson in ihrer Arbeitstätigkeit. Die Lehrkraft muss diese Situationen kompetent bewältigen. Die veränderten Anforderungen für Lehrpersonen aufgrund adaptierter Voraussetzungen sind in den Kapiteln 4 bis 6 dargelegt.

3.1.2 Rahmenprofil der kaufmännischen Berufsbildung

Die Berufsbildung in der Schweiz ist durch ihre verschiedenen Akteure sehr komplex. Um die Funktionalität der Ausbildung zu gewährleisten, kooperieren staatliche und private Akteure, deshalb spricht Trampusch (2010) von einem «collectivist skill system» (S. 187). Das Berufsbildungsgesetz (BBG) bietet die rechtlichen Rahmenbedingungen und verdeutlicht die kooperative Zusammenarbeit:

Die Berufsbildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und andere Anbieter der Berufsbildung). Sie streben ein genügendes Angebot im Bereich der Berufsbildung, insbesondere in zukunftsfähigen Berufsfeldern an. (BBG, Art 1, Abs. 1)

Die drei Akteure sorgen gemeinsam für die Expansion und Verbesserung der Berufe sowie für hochstehende Eigenschaften der Ausbildung (SBFI, o. D.-d, o. S.). Den Partnern kommen gemäss BBG (2002) unterschiedliche Aufgaben zu, die in der

untenstehenden Tabelle zusammengefasst dargestellt sind. Dabei sind nur Inhalte aufgenommen, die in direktem Zusammenhang mit der Durchführung der Berufsfachschule stehen.

Tabelle 2: Akteure der Berufsfachschule

BUND	KANTON	ORGANISATION DER ARBEITSWELT
«Das SBFI ist zuständig für die Regelung und Mitfinanzierung der Berufsbildung» (SBFI, o. D.-d, o. S.). ART. 4, BBG: Förderung der Bildungsforschung und des Gesamtsystems ART. 8, BBG: Qualitätssicherung ART. 19, BBG: Erlassen von Bildungsverordnungen ART. 33 & 34, BBG: Anforderung an und Prüfung der Zulassung zum Qualifikationsverfahren ART. 42, BBG: Aufsicht über Berufsprüfungen ART. 52F., BBG: Beteiligung an der Berufsbildungskosten ART. 65, BBG: Oberaufsicht über den Vollzug des BBG in den Kantonen ART. 69, BBG: Bestellung eidgenössischer Berufsbildungskommission und Mitglied	«Die Kantone sind für den Vollzug verantwortlich» (SBFI, o. D.-d, o. S.). ART. 12, BBG: Massnahmen zur individuellen Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung ART. 22, BBG: Bedarfsgerechtes Angebot an Berufsschulen ART. 23, BBG: Angebot an überbetrieblichen Kursen ART. 24, BBG: Aufsicht über berufliche Grundbildung ART. 38 & 40, BBG: Durchführen des Qualifikationsverfahrens und Ausstellen des Zeugnisses ART. 45, BBG: Ausbildung von Berufsbildnerinnen und -bildnern ART. 66, BBG: Vollzug des BBG soweit nicht dem Bund zugewiesen ART. 69, BBG: Vorschlagsrecht für Berufsbildungskommission und Mitglied	«Die Trägerschaften definieren die Bildungsinhalte und Qualifikationsverfahren (...) Die Unternehmen beteiligen sich freiwillig» (SBFI, o. D.-d, o. S.). ART. 19, BBG: Anträge für Bildungsverordnungen ART. 21 & 23, BBG: Mitarbeit am Angebot der überbetrieblichen Kurse ART. 28, BBG: Regelung von Zulassungsbedingungen, Lerninhalten, Qualifikationsverfahren, Ausweisen und Titel ART. 67, BBG: Erhebung von Gebühren für Verfügungen und Dienstleistungen für Vollzugsaufgaben ART. 69, BBG: Mitglied der Berufsbildungskommission

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an das BBG (2002) und SBFI (o. D.-d, o. S.)

Rund zwei Drittel aller Jugendlichen absolvieren nach der obligatorischen Schulzeit auf der Sekundarstufe I eine berufliche Grundbildung (SBFI, o. D.-a, o. S.). Die Lehrdauer beträgt drei Jahre, wobei 1800 Unterrichtslektionen anfallen und 16 Tage überbetriebliche Kurse geleistet werden (SKKAB, 2017b). In den ersten beiden Jahren der Lehre

wird mit zwei Schultagen gerechnet, im dritten Lehrjahr wird auf einen Schultag reduziert (SKKAB, o. D., o. S.). Das Qualifikationsprofil Kauffrau EFZ/Kaufmann EFZ (SKKAB, 2017a, S. 2) umfasst gegenwärtig die Kompetenzbereiche Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen. Zu den Fachkompetenzen gehört am Lernort der Berufsfachschule die Allgemeinbildung, die im Rahmen von Unterrichtslektionen an der jeweiligen Schule erworben wird (SKKAB, 2017a, S. 2).

Vor der Einführung der gegenwärtig diskutierten Reform «Kaufleute 2023» (Kapitel 5.1) legt die Bildungsverordnung für die Kauffrau bzw. den Kaufmann als Ziel der beruflichen Grundbildung den Erwerb von Handlungskompetenzen dar. Für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften wird die Fachkompetenz in W&G erwartet (SKKAB, 2017a, S. 2–3). Dieses Fach umfasst Wissensbereiche zu finanz- und betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen sowie Kenntnisse in Bezug auf Rechtswissenschaften, Staat und Volkswirtschaften. Letzteres wird in den Richtzielen als «gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge» zusammengefasst (SBFI, 2017a, S. 18). Ziel dieses Fachbereichs ist es, die Lernenden auf die komplexen Zusammenhänge des (wirtschaftlichen) Alltags vorzubereiten und ihnen Lösungsansätze zu vermitteln, um mit Schwierigkeiten umzugehen. Kurz gefasst sollen, die Lernenden zu verantwortungsvollen «Wirtschafts- und Gesellschaftsbürger» gemacht werden (SKKAB, o. D., S. 1, 8, 14, 21). Die Handlungskompetenzen werden neben den Fachkompetenzen in den Artikeln 7 und 8 durch die Methoden- sowie die Sozial- und Selbstkompetenzen ergänzt (SKKAB, 2017a, S. 3).

Wird die künftige Entwicklung der Berufsbildung betrachtet, gibt der Bildungsbericht (S. Wolter et al., 2018, S. 104–106) an, dass mit mehr Lernenden in der Sekundarstufe II gerechnet wird. Die Bildungswissenschaftler prognostizieren, dass die Lernendenzahlen beim Eintritt im Jahr 2025 einen Höchststand von 113'000 Schülerinnen und Schülern erreichen (S. Wolter et al., 2018, S. 104). Auch das Alter der Lernenden stieg tendenziell an, denn über die letzten drei Jahrzehnte hinweg hat sich gezeigt, dass sich der Eintritt in die Sekundarstufe II verzögerte, was insbesondere in der beruflichen Grundbildung ersichtlich ist (S. Wolter et al., 2018, S. 105). Während im Jahr 1990 noch rund 60 % der Lernenden nach der obligatorischen Schulzeit direkt in die berufliche Grundbildung eintraten, wird im Jahr 2024 mit etwas über 40 % gerechnet (S. Wolter et al., 2018, S. 106). Ob sich die Schülerinnen und Schüler nach Ende des 9. Schuljahres für eine berufliche Grundbildung oder das Gymnasium entscheiden, hängt zum einen

von den schulischen Kompetenzen, zum andern aber von der Durchlässigkeit der Bildungssysteme der Kantone ab (S. Wolter et al., 2018, S. 106). Je nach Kanton wird der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen wie dem Gymnasium durch Eintrittsprüfungen erschwert und die Schülerinnen und Schüler werden selektiert (S. Wolter et al., 2018, S. 106).

3.2 Gegenwärtiges Anforderungsprofil der Lehrpersonen Wirtschaft und Gesellschaft

Die Anforderungen an die Lernenden einer kaufmännischen Grundausbildung sind in der Schweiz klar dargelegt. Die Lerninhalte und die Hinweise zur Durchführung bilden einen Rahmen, in dem die Lehrpersonen agieren und dessen Mindestanforderungen sie erfüllen sollten. Die Bedeutung der Lehrkraft wurde in den letzten Jahrzehnten verstärkt durch empirische Forschung hervorgehoben. Sie spricht der Lehrperson eine Schlüsselrolle für den Lernerfolg zu.

3.2.1 Bildungsstandards

Der Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche (SBFI, 2015, S. 4) gibt klare Richtlinien für die Berufsbildungsverantwortlichen im Rahmen ihrer Ausbildung sowie der Tätigkeitsausübung vor. Er zeigt zudem die «berufspädagogischen Herausforderungen» auf, mit denen es umzugehen gilt (SBFI, 2015, S. 4). Darunter wird neben einem angemessenen Theorie-Praxis-Bezug auch das pädagogische Verständnis gefasst, nach dem die Lernenden zu begleiten und zu unterstützen sind, mit dem Ziel, ihre Selbstständigkeit und ihre Fähigkeit zu autonomem Handeln zu entwickeln (SBFI, 2015, S. 5). Weiter haben die Lehrpersonen auch kooperativ mit dem Bildungsaufbau der drei Lernorte umzugehen, sollen den diversen Erwartungshaltungen und Interessen unterschiedlicher Anspruchsgruppen Beachtung schenken und sich am Handlungskompetenzerwerb orientieren (SBFI, 2015, S. 5).

Unter die Berufsbildungsverantwortlichen fallen vier Personengruppen: die «Berufsbilderinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben», die «Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in überbetrieblichen Kursen und Lehrwerkstätten», die «Lehrpersonen Berufsfachschule» sowie die «Lehrpersonen an höheren Fachschulen» (SBFI, 2015, S. 6–10). Die Wirtschaftslehrpersonen benötigen demnach ein fundiertes Fachwissen und methodisch-didaktische Kompetenzen (SBFI, 2015, S. 7–8).

Der Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche legt sieben grundlegende Bildungsziele fest, die durch Standards untermauert werden (SBFI, 2015, S. 11). Die

Bildungsstandards zeichnen sich dadurch aus, dass sie konkrete Kompetenzanforderungen beinhalten (Annen, 2011, S. 21) und dadurch die qualitativen Anforderungen an die Berufsbildenden festlegen (SBFI, 2015, S. 11).

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. (Klieme et al., 2007, S. 19)

Der Rahmenlehrplan setzt Bildungsziele und -standards für Lehrpersonen in der Allgemeinbildung (dies inkludiert die W&G-Lehrpersonen) voraus. Die Bildungsziele sind im Folgenden aufgelistet (SBFI, 2015, S. 30–33), die dazugehörigen Standards sind als Auszug aus dem Rahmenlehrplan⁸ im Anhang einzusehen.

- Bildungsziel 1** «Den Umgang mit Lernenden als Interaktionsprozess gestalten.»
- Bildungsziel 2** «Unterrichtseinheiten situationsgerecht und mit Bezug auf die Berufspraxis der Lernenden planen, durchführen und überprüfen.»
- Bildungsziel 3** «Beurteilung und Förderung der Lernenden.»
- Bildungsziel 4** «Das rechtliche, beraterische und betriebliche Umfeld erfassen, mit ihm und mit den gesetzlichen Vertretungen umgehen.»
- Bildungsziel 5** «Die eigene Arbeit reflektieren und sich im Kollegium kooperativ einbringen.»
- Bildungsziel 6** «Den Transfer von der Praxis in die Theorie und von der Theorie in die Praxis beherrschen.»
- Bildungsziel 7** «Die Inhalte des Lehrfaches theoretisch durchdringen und fachdidaktisch aufbereiten.»

3.2.2 Ausbildungsgang Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft

Eine Lehrperson, die an einer kaufmännischen Berufsfachschule W&G unterrichten möchte, kann die Befähigung durch einen universitären Abschluss oder einen Abschluss der pädagogischen Hochschulen erwerben. Die Voraussetzung dafür ist ein Abschluss einer Hochschule – wobei an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH)⁹ ein

⁸ Gegenwärtig findet eine Revision des Rahmenlehrplanes statt, die im Jahr 2024 fertiggestellt werden soll.

⁹ Die Ausbildung an der PHZH führt zur Lehrbefähigung für das Unterrichtsfach W&G in den Profilen B und E, während ein Abschluss einer universitären Institution die Lehrbefähigung auf die Gymnasien, Fachmittelschulen sowie Berufsmaturitätsschulen ausweitet.

Bachelorabschluss ausreichend ist, während die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und die Universität St.Gallen (UNISG) einen Masterabschluss voraussetzen – im Fachgebiet der Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften (FHNW, o. D., o. S.; PHZH, o. D.-b, o. S.; UNISG, 2017, Art. 4).

In der folgenden Tabelle 3 sind exemplarische Eckdaten für die beiden Ausbildungsstätten aufgeführt. Stellvertretend für die pädagogischen Hochschulen wurde die PHZH gewählt, da sie «die grösste Bildungsinstitution für Lehrpersonen in der Schweiz» darstellt (PHZH, 2019, o. S.). Der Studiengang an der PHZH orientiert sich an volljährigen Personen, die von «erwachsenengerechte[n] Lehr- und Lernformen» profitieren und ihren Studiengang individuell planen möchten sowie einen «hohen Praxisbezug in der Ausbildung» schätzen (PHZH, o. D.-b, o. S.). Der Studiengang mit der Spezialisierung «Wirtschaft und Gesellschaft» ist berufsbegleitend ausgelegt, wobei die Anstellung an einer Berufsfachschule keine zwingende Voraussetzung für die Zulassung ist (PHZH, o. D.-b, o. S.). Für das Studium gilt die Kompetenzorientierung, wobei sich die definierten Kompetenzen auf einem für die PHZH entwickelten Kompetenzmodell orientieren und diese elf Handlungsfelder zugeordnet werden (PHZH, 2021, S. 1–6). Für den universitären Ausbildungsweg wurde die Universität St. Gallen herangezogen. Die Universität St. Gallen, beziehungsweise das dort angesiedelte Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) wird als «Leuchtturm für wirtschaftspädagogische Fragen» (IWP, o. D., o. S.) bezeichnet und bietet die Ausbildung zur Wirtschaftslehrperson als Zusatzqualifikation an, was bedeutet, dass diese Zielgruppe bereits ein abgeschlossenes Studium in den Wirtschaftswissenschaften vorweist (UNISG, 2022b, o. S.). Die Zusatzausbildung ist in zwei Stufen unterteilt, da sie sich sowohl an Bildungsverantwortliche in Organisationen (erste Stufe) als auch an Wirtschaftslehrpersonen (erste und zweite Stufe) richtet (UNISG, 2022a, o. S.). Die erste Stufe kann während des Bachelor- bzw. Masterstudiums absolviert werden und führt zum Titel «Diplomierter Wirtschaftspädagoge/-pädagogin» (UNISG, 2022b, o. S.). Die zweite Stufe ist postgradual und führt zur Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II (UNISG, 2022b, o. S.). Dabei sollte beachtet werden, dass die Ausbildung an der Universität St. Gallen sowohl zur Unterrichtstätigkeit an einer Berufsfachschule als auch an einem Gymnasium qualifiziert, während sich die pädagogische Hochschule auf die Ausbildung von W&G-Lehrpersonen für die kaufmännische Berufsfachschule konzentriert.

Tabelle 3: Anforderungsprofil Lehrpersonen

KRITERIEN		UNIVERSITÄT ST.GALLEN	PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH
<i>GESETZES-VORLAGE</i>		Reglement für die Ausbildung in Wirtschaftspädagogik und zur Erlangung der Lehrdiplome für Berufsfach- und Maturitätsschulen für die Fächer Wirtschaft und Recht (Sekundarstufe II) an der Universität St.Gallen. [R Wipäd] (UNISG, 2017, S. 1–9)	Studienplan für den Studiengang «Berufskundliche Bildung an Berufsfachschulen» (Hauptberuf; Spezialisierung: «Wirtschaft und Gesellschaft») an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH, 2022b, S. 1–2)
<i>ZULASSUNGS-BEDINGUNGEN</i>		ART. 4, R WIPÄD: Zulassung zur universitären Ausbildung in wirtschaftswissenschaftlichen oder juristischen Bereichen der Universität St.Gallen oder bestehender Master-Abschluss der Universität St.Gallen oder «gleichwertigen und fachähnlicher Master-Abschluss».	ART. 1, PHZH: Hochschulabschluss (Lizentiat, Bachelor oder Master an einer Universität oder Fachhochschule) in Wirtschaft oder Recht, betriebliche Erfahrung von mind. sechs Monaten sowie Ergänzungsleistungen in anderen Fachbereichen.
<i>STUDIENDAUER</i>		ART. 25, R WIPÄD: Die maximale Studiendauer beträgt 12 Semester.	ART. 2, PHZH: I.d.R. zwei bis drei Jahre
<i>ANZAHL ECTS</i>		ART. 6, R WIPÄD; IWP, 2021, S.8-11: 60 ECTS-Credits, wobei 14 ECTS auf Lehrpraktika und Prüfungslektionen entfallen.	Art. 3, PHZH: 60 ECTS-Credits, wobei 15 auf die Unterrichtspraktikas sowie die Diplomprüfung entfallen.
<i>NACHWEISE</i>		Art. 17, 20, 21, R Wipäd: Kurse in Kernfächern (BWL, VWL, Recht) im selbstzuwählenden Umfang von 120 – 60 – 30 ECTS sowie die betriebliche Erfahrung von mindestens sechs Monaten in einer Unternehmung.	Art. 4, PHZH: Minimalvoraussetzungen - Betriebswirtschaft: 24 ECTS - Rechnungswesen, Recht und Volkswirtschaft: Je 12 ECTS

STUDIEN- INHALTE	<u>Pflichtkurse:</u> - Grundlagen der Wirtschaftspädagogik - Bildungsmanagement I + II - Pädagogische Psychologie - Didaktischer Transfer I-IV <u>Pflichtwahlfächer¹ – 1. Stufe:</u> - Moderieren und präsentieren im digitalen Zeitalter - Konfliktsituationen analysieren, verstehen und klären - Interaktionsprozesse in Führungssituationen analysieren, verstehen und gestalten <u>Pflichtwahlfächer¹ – 2. Stufe:</u> - Komplexe wertbewusste Entscheidungssituationen analysieren, verstehen und klären - Leistungsbewertungen in Schulen und Unternehmen analysieren, verstehen und gestalten - Coachingsituationen gestalten	ART. 3, PHZH: <u>Fachdidaktik:</u> - Fachdidaktische Grundlagen - Umsetzen des Bildungsplans - Umsetzung des Schullehrplans - Berufsfelddidaktik 1 - Berufsfelddidaktik 2 - Berufsfelddidaktik 3 <u>Berufspädagogik und Erziehungswissenschaften:</u> - Einführung in die Berufspädagogik - Grundlage des Lehrens und Lernens - Didaktik der beruflichen Bildung - Junge Erwachsene in der Berufsbildung - Interaktionsprozesse - Schul- und Qualitätsentwicklung Berufspraktische Ausbildung Wahlpflichtmodule
TITEL	¹ Von den <i>Pflichtwahlfächern</i> ist pro Stufe jeweils eines zu wählen. «Dipl. Lehrer/in für Maturitätsschulen Wirtschaft und Recht» bzw. «Dipl. Lehrer/in an Berufsfachschulen, inkl. Unterricht in der Berufsmaturität Wirtschaft und Recht»	Lehrdiplom für den Unterricht an Berufsfachschulen Wirtschaft und Gesellschaft (PHZH, o. D.-a, S. 5).

Anmerkung: PHZH (2022b, S. 1-2); PHZH (o. D.-a, S. 1-6); UNISG (2017, S. 1-9)

DRITTER TEIL:
**TRANSFORMATIONS-
PROZESSE IN DER
KAUFMÄNNISCHEN
GRUNDBILDUNG**

4 Einflüsse von Megatrends

Die gegenwärtigen Veränderungsprozesse, die auf den unterschiedlichen Ebenen stattfinden, führen zu neuen Rahmenbedingungen, die auch in neuen Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen münden. Um diese zukünftig notwendigen Anforderungen bestimmen zu können, werden im Folgenden Kapitel die Transformationsprozesse aufgezeigt, die im Zusammenhang mit der Berufsbildung im Allgemeinen und der kaufmännischen Grundbildung im Speziellen stehen. Dabei werden die Megatrends mit ihren Berührungspunkten zum Bildungssystem und die sich daraus ergebenden möglichen Kompetenzanforderungen für Lehrpersonen dargelegt.

Um die Einflüsse der Megatrends auf die Arbeitswelt, die Berufsbildung und die Kompetenzanforderungen von Lehrpersonen darzustellen, wurde eine Literaturanalyse durchgeführt. Dazu erfolgte zum einen eine systematische Literaturrecherche und zum anderen wurden bestehende Berichte und Studien analysiert, die im Zusammenhang mit der kaufmännischen Reform 2023 und der Initiative «Berufsbildung 2030» veröffentlicht wurden. Das Ziel der Sekundärforschung liegt in einer Zusammenfassung der bestehenden Literatur, um sowohl einen übersichtlichen Einblick in die Veränderungsprozesse zu geben als auch ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem und die Lehrpersonen zu erläutern. Die detaillierte methodische Vorgehensweise kann unter dem Kapitel 9.1 eingesehen werden.

4.1 Trends

Transformationsprozesse, die auf den Arbeitsmarkt einwirken, sollten präventiv analysiert werden, um frühzeitig darauf reagieren zu können (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 20), denn der fortwährende Strukturwandel wirkt nebst den Firmen auch auf das Schulsystem ein (S. Wolter et al., 2018, S. 117). Die starke Orientierung an den Anforderungen des Arbeitsmarktes ist durch das duale Bildungssystem der Schweiz zwangsläufig gegeben. Dabei kommt der Berufsbildung eine bedeutende Position zu, denn sie muss die künftigen Arbeitnehmenden mit den gegenwärtig, aber auch zukünftig erforderlichen Kompetenzen ausstatten (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 129; S. Wolter et al., 2018, S. 117). Aufgrund der Strukturveränderung der schweizerischen Wirtschaft folgen Neuerungen auf dem Arbeitsmarkt, die wiederum neue Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen der Arbeitskräfte stellen (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 45). Die folgenden Kapitel geben daher einerseits einen Einblick in die durch die Trends verursachten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, andererseits wird auf die

Veränderungen im Bildungswesen aufgrund der Trends eingegangen. Die Aus- und Weiterbildungen sind in Bezug auf die Trends und deren Neuansforderungen fundamental. Vaterlaus und Zenhäusern (2018) schreiben dazu: «Um die Herausforderungen der verschiedenen globalen Trends und insbesondere der Digitalisierung meistern zu können, muss sich die Ausbildung an den zukünftig nachgefragten Kompetenzanforderungen orientieren» (S. 29).

Die Anordnung der Trends erfolgt nach absteigender Relevanz, wie aus der Studie von Ecoplan (2017b) entnommen werden kann. Die Trends an sich sind nicht klar voneinander abgrenzbar und beeinflussen sich gegenseitig. So führt z. B. die verstärkte Globalisierung zu einer höheren Mobilität der Arbeitnehmenden (Blossfeld et al., 2017, S. 32) oder die Flexibilisierung der Arbeitswelt bzw. des Bildungsaufbaus wird erst durch die digitalen Mittel ermöglicht.

4.1.1 Digitalisierung

Durch den technologischen Wandel verändert sich auch die Arbeitswelt – Berufe oder Berufskategorien werden eliminiert, neue entstehen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2019, S. 3). Dieser Trend beeinflusst die Arbeitswelt, indem beispielsweise neue Informations- und Kommunikationstechnologien etabliert werden, Arbeitsabläufe effizienter gestaltet werden oder neue Unternehmenskonzepte, z. B. die «Plattformökonomie», entstehen (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 27-28). Durch die technologischen Veränderungen werden neue Berufskategorien aufkommen, andere Bereiche verschwinden (Ecoplan, 2017b, S. 5). Um in diesen Berufsfeldern adäquat handeln zu können, müssen die Mitarbeitenden die entsprechenden Kompetenzen aufweisen, die sich neuangehendes Personal unter anderem durch die Berufsausbildung aneignet (Krämer, 2020, S. 104).

Für die kaufmännische Berufsausbildung wird zum einen die Handhabung digitaler Instrumente zunehmen, zum anderen wird das «Verständnis für die digitalisierten, disruptiven Geschäftsmodelle und eine Kundenorientierung» verstärkt an Bedeutung gewinnen (Sachs et al., 2016, S. 10). Die Auswertung der Studie von Sachs et al. (2016, S. 12) ergab eine Erstarkung gewisser Kompetenzen für die künftigen Kaufleute, die sich durch die Veränderungen aufgrund des Trends ergeben. Da diese Kompetenzen

potenziell durch die W&G-Lehrpersonen aufgenommen und gefördert werden müssen, werden sie folgend genannt.¹⁰

Tabelle 4: Künftige Kompetenzanforderungen an kaufmännische Angestellte aufgrund der Digitalisierung

FACHKOMPETENZ	▪ «ICT-Wissen» ▪ «Verständnis für die Bereiche Buchhaltung, Personalwesen sowie Verkauf/Marketing»
METHODEN-KOMPETENZ	▪ Wissensgenerierung und -aneignung ▪ Anwendung verschiedener digitaler Instrumente ▪ Problemlösefähigkeit
SOZIALKOMPETENZ	▪ Kommunikationsfähigkeit ▪ «Empathie zur Gestaltung der Kundenorientierung»
SELBSTKOMPETENZ	▪ Fehlertoleranz ▪ Selbstreflexion ▪ «Selbstbewusstsein» ▪ «Selbstvermarktungsfähigkeit» ▪ «Selbstorganisationsfähigkeit»

Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf Sachs et al. (2016, S. 12)

Insbesondere die Bereiche der Sozial- und Selbstkompetenz sollen stärker fokussiert werden. Die Relevanz von Sozialkompetenzen ergibt sich daraus, dass künftig vermehrt projektbasiert und somit in wechselnden Teams gearbeitet wird (Sachs et al., 2016, S. 17). Die zunehmende Fokussierung auf Selbstkompetenzen wird dadurch begründet, dass die Geschwindigkeit des Wandels und deren Adaption eine hohe Selbstsicherheit hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten erfordern sowie die eigene Performanz kritisch reflektiert werden soll (Sachs et al., 2016, S. 17).

Der Einfluss der Digitalisierung auf die Lebenswelt der Individuen zieht auch einen Adaptionsprozess auf der Bildungsebene nach sich, damit die Lernenden auf die sich verändernden Umstände angemessen vorbereitet sind und darauf reagieren können (Ecoplan, 2017b, S. 5; Lorenz & Endberg, 2019, S. 62; Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 268). Der zunehmend digitale Arbeitsmarkt fordert Mitarbeitende mit entsprechenden Qualifikationen, die unter anderem in der beruflichen Bildung von den Lehrpersonen

¹⁰ Die von Sachs et al., (2016) dargelegten Kompetenzen der «Handlungsorientierung und Agilität» wurden im Hinblick auf die in der vorliegenden Studie verwendeten Handlungskompetenz-orientierung im Bereich der Methoden- bzw. Selbstkompetenz verortet.

vermittelt werden (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 129; Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 268, 271). Die Kultusministerkonferenz (KMK) drückt sich in Bezug auf diese Entwicklung wie folgt aus:

Dem didaktischen Prinzip der Praxisrelevanz folgend, müssen ferner künftige, durch die fortschreitende Digitalisierung ausgelöste Entwicklungen in der Arbeitswelt zeitnah in den Unterricht an beruflichen Schulen Eingang finden. (KMK, 2017, S. 14)

Um die digitalen Anforderungen im Unterrichtsetting überhaupt aufnehmen zu können, müssen an den Berufsfachschulen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Darunter fallen Aspekte wie Lernplattformen, gute Internetverbindung, neue Lernräume oder auch die Möglichkeit virtuelles resp. selbstorganisiertes Lernen durchzuführen (Blossfeld et al., 2017, S. 81; Imboden, 2017, S. 6–7). Letzteres setzt das Einverständnis der Berufsfachschulen voraus, dass der Unterricht nicht vor Ort stattfinden muss. Damit auf Schulebene ein gemeinsamer Rahmen geschaffen werden kann, welcher die Forderungen dieses Trends aufnimmt und realisierbar macht, sollen die Lehrpersonen bei der «Entwicklung schulspezifischer Konzepte zur Medienbildung» einbezogen werden (Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 274).

Wird die Digitalität in der Arbeitstätigkeit verankert, nehmen die Lehrpersonen unterschiedliche Rollen ein.

- I. Die Lehrpersonen stellen ein fundamentales Element in der Bildung in Bezug auf den digitalen Wandel dar, weil sie die Ausgestaltung von Prozessen, etwa die Lektionenvorbereitung oder die Kommunikation mit Lernenden, übernehmen und so z. B. durch eine verstärkt digitale Gestaltung dieser Prozesse eine **Vorbildfunktion** einnehmen (Blossfeld et al., 2017, S. 81; Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 152; Seufert et al., 2018, S.180–181). In diesem Zusammenhang ist von Seiten der Lehrpersonen auch eine kritische und reflektierte Anwendung der Medien erforderlich (Härtel et al., 2018; Krämer, 2020, S. 116; Lorenz & Endberg, 2019, S. 75).
- II. Die Lehrpersonen benötigen die entsprechenden Kompetenzen, um ihre Aufgabe, unter anderem als **«Medienexperten»**, erfüllen zu können und den Unterricht den Anforderungen entsprechend auszugestalten (Ecoplan, 2017b, S. 5; KMK, 2017, S. 20-21; Lorenz & Endberg, 2019, 69–70; Sachs et al., 2016, S. 23).¹¹ Diese Rolle bedingt Wissen und Anwendungsfähigkeit

¹¹ Die angemessene Umsetzung verlangt von den Lehrpersonen spezifische Kompetenzen. Im Hinblick auf diesen Themenbereich sind bereits unterschiedliche Modelle entstanden (z. B. TPACK,

hinsichtlich verschiedener Medien, aber auch die Kenntnis darüber, in welchen Situationen sich welche Methoden am besten eignen und wie Informationen gewonnen werden (Blossfeld et al., 2017, 77-78, 81; Lorenz & Endberg, 2019, S. 69; Sachs et al., 2016, S. 13; Tulodziecki, 2012, S. 271; Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 273). Ergänzend sollen Lehrpersonen auch auf allfällige rechtliche Fragestellungen, z. B. den «Datenschutz und Urheberrechte», Auskunft geben können (Lorenz & Endberg, 2019, S. 76). Diese Rolle weist jedoch noch Entwicklungspotenzial auf. Denn obwohl das Implementieren von Medien in die Unterrichtsgestaltung aus pädagogischer Perspektive unterstützt wird (Cress et al., 2018; Lorenz & Endberg, 2019, S. 62), stellen unterschiedliche Studien fest, dass die Lehrpersonen derzeit die neuen Medien nur begrenzt und wenig systematisch im Unterrichtsgeschehen anwenden (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 137; Seufert et al., 2018, S. 185–187) und dass auch die «rechtliche[n] Rahmenbedingungen» noch Ungewissheit bei den Lehrpersonen hervorrufen (Seufert et al., 2018, S. 178–179).

- III. Durch die Digitalität kommt den Lehrpersonen auch die Rolle von **Lernbegleitenden** zu, da die Lernenden ihre Lernprozesse verstärkt individualisiert und selbstgesteuert angehen (Seufert et al., 2018, S. 180) und die Lehrpersonen diese Prozesse «moderieren» sollten (Krämer, 2020, S. 116). Auch in diesem Aspekt werden Entwicklungsmöglichkeiten gesehen. So stellt die Studie von Schmidt et al. (2016, S. 16–17) fest, dass von den durch die Nutzung digitaler Medien entstandener Chancen zur individuellen Unterstützung von Lernenden oder von selbstorganisiertem Lernen noch eher wenig Gebrauch gemacht wird.

Die Rollenvielfalt der Lehrpersonen wird aufgrund der Digitalisierung zunehmen. Die Lehrpersonen sollten die trendbezogenen Entwicklungen beobachten und sich die benötigten Inhalte aneignen (Krämer, 2020, S. 116; Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 273). Um die Rollen zu erfüllen, ist es aber auch von Bedeutung, dass bei den Lehrpersonen ein Umdenken stattfindet, denn «sie müssen heute ihren Schüler/innen methodisch nicht immer einen Schritt voraus sein» (Krämer, 2020, S. 116).

DigiCompEdu). Die Megatrends und ihre Auswirkungen auf die Lehrpersonen sind im Rahmen der vorliegenden Dissertation als Überblick dargelegt. Daher verzichtet die Autorin darauf, die einzelnen Modelle explizit aufzunehmen und zu beschreiben.

Nebst dem sogenannten Professionswissen der Lehrpersonen bilden die persönliche Einstellung und Motivation einen zentralen Aspekt für den Einbezug digitaler Medien im Unterricht (Conrad et al., 2015, S. 257; Härtel et al., 2018, S. 29-30; Kreijns et al., 2014, S. 476; Schmid et al., 2016, S. 25; Seufert et al., 2018, S. 183). Grundsätzlich zeigt sich in Bezug auf die Digitalisierung im Unterricht eine positive Einstellung der Lehrpersonen (Seufert et al., 2018, S. 188–189). Dabei scheinen Alterskategorien oder das Geschlecht einen Einfluss auf die Einstellung in Bezug auf digitale Medien auszuüben (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 141). Dies belegt die Studie von Schmid et al. (2016), die hinsichtlich der soziodemografischen Kriterien folgende Aussage trifft:

- Als Befürworter werden Personen männlichen Geschlechts genannt, die insbesondere der Alterskategorie von 30 bis 39 zuzurechnen sind und ein bis fünf Jahre Berufserfahrung aufweisen. Sie befinden sich oft in einer «IT-Funktion in Eigeninitiative» und gestatten es den Lernenden, ihre eigenen Geräte während des Unterrichts für die Unterrichtsinhalte zu verwenden (Schmid et al., 2016, S. 25).
- Weibliche Lehrpersonen geben sich kritischer gegenüber dem Medieneinsatz als Männer. Dies gilt insbesondere, wenn sie über 60 Jahre alt sind und schon lange (21 Jahre und länger) im Lehrberuf tätig sind. Für die Unterrichtsausgestaltung wird verstärkt ein «Handyverbot» ausgesprochen (Schmid et al., 2016, S. 25).

4.1.2 Upskilling

Unter dem Begriff «Upskilling» wird die «Höher- bzw. Weiterqualifizierung» verstanden, die Arbeitnehmende benötigen, um mit den ökonomischen Transformationsprozessen umgehen zu können (Hänni et al., 2020, S. 4). Dabei zeigt sich, dass die Unternehmen auf diesen Trend mit einer gezielten Nachfrage nach Arbeitskräften mit bestimmten Qualifikationen reagieren, die Auswirkungen im Bildungssystem aber in verschiedenen Ländern anders ausfallen können. Zu Upskilling in den Betrieben kommt es durch die sich stetig wandelnde Arbeitswelt, die durch andere Trends, z. B. die Digitalisierung (Kapitel 4.1.1), beeinflusst wird was dazu führt, dass von den Unternehmen hochqualifiziertes Fachpersonal nachgefragt wird, um besser mit den Transformationsprozessen umgehen zu können (Aepli & Schweri, 2018, S. 16; Ecoplan, 2017b, S. 5). Insbesondere «analytische[n] und interaktive[n] Tätigkeiten» wird künftig ein höherer Stellenwert beigemessen (Aepli & Schweri, 2018, S. 16). Der kaufmännische Bereich, vor allem das Bankgewerbe, ist nach der Studie von Krone und Mill (2014, S. 57) vom Upskilling betroffen, sodass dort zunehmend höherqualifizierte Mitarbeitende rekrutiert werden. Die berufliche Grundbildung wird insbesondere dann tangiert, wenn es um den Erwerb von neuen Tätigkeiten geht, während die Weiterentwicklung und Schulung in den bestehenden Berufen und Kompetenzen grundsätzlich von anderen

Bildungsorten abgedeckt werden sollten (Aeppli & Schweri, 2018, S. 16–17; Ecoplan, 2017b, S. 9). Im Trendmonitoring der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung (EHB) wird die Relevanz des Upskillings hervorgehoben (Aeschlimann et al., o. D., S. 16). Die Resultate aus den Jahren 2018 und 2019 zeigen, dass Upskilling, unterteilt in pädagogische und strukturelle Aspekte, als einflussreichster Trend für die Berufsbildung gilt (Trede & Aeschlimann, 2019, S. 21). Trotz der diesem Trend zugeschriebenen Relevanz zeigen sich für die Berufsbildung in der Schweiz bisher noch keine wesentlichen Veränderungen. Denn die Studierendenzahlen sind als konstant einzuordnen, also weder gesunken noch gestiegen (Aeppli & Schweri, 2018, S. 17). Dagegen wird in Deutschland von einem «Rückgang in der dualen Berufsausbildung» gesprochen (Mottweiler, 2018, S. 52). Ein Einfluss dieses Trends auf die schulische Grundbildung und dadurch auch auf die Lehrpersonen lässt sich dennoch in der Wahl der Profile oder in der Gestaltung der Curricula erkennen:

- I. In der Schweiz ist künftig eine Zunahme von Lernenden denkbar, die das Maturitätsprofil anstreben. Dies liegt darin begründet, dass sich prognostisch das Bildungsniveau der Schweiz in den kommenden Jahrzehnten auffallend steigern wird und in rund einem Jahrzehnt über die Hälfte der Arbeitnehmenden einen Tertiärabschluss vorweisen können (Bundesamt für Statistik [BFS], 2020, S. 2, 4). Durch die Verschiebung der Nachfrage zum Maturitätsprofil wird der Zugang zur Tertiärstufe ermöglicht (Ecoplan, 2017b, S. 5). Findet eine Umverteilung in das Maturitätsprofil statt, besteht ein höherer Bedarf an Lehrpersonen mit einer «berufspädagogische[n] Zusatzqualifikation, damit sie auch Fächer an Berufsmaturitätsschulen unterrichten können» (Barabasch, 2022, S. 25). Obwohl durch die zunehmende Relevanz ein höherer Bildungsanschluss angestrebt wird, ist es plausibel, dass ein Teil der Lernenden diesen gestiegenen Anforderungen nicht gerecht werden kann (Ecoplan, 2017b, S. 5). Dies betrifft nicht nur das Maturitätsprofil, sondern auch den handlungskompetenzorientierten Unterricht an den kaufmännischen Berufsfachschulen. Das durch die Reform angestrebte selbstorganisierte Lernen wird als Upskilling bezeichnet, das schwächeren Lernenden schwerfällt und entsprechende individuelle Unterstützungsmassnahmen der Lehrpersonen erforderlich macht (Sachs et al., 2020, S. 31, 36).
- II. Die Berufsbildung steht hinsichtlich des Upskillings vor der Herausforderung, die sich beständig ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes in den Curricula zu verankern (Hänni et al., 2020, S. 6). Dies umfasst einerseits die übergreifende Frage, wie berufsspezifisch die Ausbildung gestaltet werden

sollte (Aepli & Schweri, 2018, S. 17). Die gegenwärtig geführte Allbranchenlösung lässt im schulischen Ausbildungsteil keine explizite Spezialisierung auf einer Branche zu, was jedoch nach Experten gerade für den Bereich der Dienstleistungen als «unabdingbar» bezeichnet wird (Ecoplan, 2017a, S. 10). Durch die weniger starke «Segmentierung» der kaufmännischen Ausbildung, ergibt sich wiederum die Chance, sich breit «weiterzuqualifizieren» (Hänni et al., 2020, S. 6). Sollen sich andererseits die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes auch in den Unterrichtsinhalten wiederfinden, bedarf es einer flexiblen Anpassung der Curricula (Aepli & Schweri, 2018, S. 17). Diese curricularen Veränderungen mit stetig neuen Kompetenzanforderungen bedingen auch Anpassungsprozesse bei den Lehrpersonen, die in laufenden Aus- und Weiterbildungen münden (Aepli & Schweri, 2018, S. 17). Für die Lehrpersonen sind hinsichtlich dieses Trends insbesondere die pädagogischen Zusammenhänge bedeutend. Ihre Aufgabe ist es, den Lernenden Fähigkeiten zu vermitteln, sodass diese die Herausforderungen des Upskillings bewältigen können. Darunter fallen etwa Strategien zum autonomen und kontinuierlichen Lernen sowie Offenheit und Flexibilität in der Anwendung der Kenntnisse in neuen Situationen (Aeschlimann et al., o. D., o. S.). Zudem sind die Lehrpersonen gefordert, mit steigender Heterogenität «bezüglich Sprache, Kultur, Bildungsbiografie und Leistungsniveau» umzugehen (Aeschlimann et al., o. D., o. S.).¹²

4.1.3 Mobilität und Flexibilität

Die technologischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wirken sich auf das Verhältnis von Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden aus (Ecoplan, 2017b, S. 6). Die Studie von Ecoplan (2017b, S. 6) zeigt auf, dass im Vergleich zu früher die Arbeitnehmenden häufiger ihre Arbeitsstelle wechseln. Weiter hat sich die Anzahl potenzieller Arbeitgebender erhöht, denn durch die digitalen Möglichkeiten ergibt sich eine «geographische und zeitliche Unabhängigkeit» (Ecoplan, 2017b, S. 6). Auch neue Arbeitsformen, z. B. projektbasierte Arbeitstätigkeiten, werden künftig zunehmen (Ecoplan, 2017b, S. 6). Gerade jüngere Arbeitnehmende weisen eine erhöhte Mobilität auf. So verlassen zirka zwei Drittel innert einem Jahr nach der Lehrabschlussprüfung den Lehrbetrieb, wobei die Fluktuation in kleinen Firmen höher ausfällt (Strupler & Wolter, 2012; S. Wolter et al., 2018, S. 131).

¹² Die Notwendigkeit solcher Kompetenzen liegt auch in anderen Megatrends begründet, so z. B. in der zunehmenden Mobilität (Kapitel 4.1.3), Globalisierung (Kapitel 4.1.4) oder Migration (Kapitel 4.1.7).

Dieser Trend wirkt sich auch auf die Berufsfachschulen und die Lehrpersonen aus. Auf Ebene der Berufsfachschulen werden zum einen strukturelle Rahmenbedingungen diskutiert, wobei insbesondere Unterrichtskonzeptionen als Lösungsansatz aufgegriffen werden. Um den Herausforderungen entgegenzuwirken, die der Trend mit sich bringt, sind sowohl Modularisierungs- oder Blended Learning Ansätze als auch selbstorganisierte Lernphasen denkbar.¹³ Die Flexibilisierung im Bereich der Berufsbildung kann unterschiedlich starke Formen annehmen. Eine Möglichkeit, die auch in der kaufmännischen Berufsbildung diskutiert wird, zielt in Richtung der Modularisierung, wobei diese unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann, das heisst in einem Spektrum von Bildungsbausteinen bis hin zu expliziten Teilqualifikationen (Seufert, 2018, 19–20). Die Modularisierung der Berufsbildung hilft im Kontext rapiden Wandels dabei, das jeweils geforderte Wissen und die neuen Anforderungen an die Aus- bzw. Weiterbildung kurzfristig zu implementieren (Sachs et al., 2016, S. 13). Für die Lehrpersonen bedeutet diese Veränderung auch eine stärkere Begleitung in der Rolle eines Lerncoaches, um auf die individualisierten Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und die geeigneten Schritte, z. B. in Form der Modulwahl, zu begleiten (Sachs et al., 2016, S. 19). Die Inhalte des Unterrichts sollen dabei verstärkt auf realen Fallbeispielen beruhen (Sachs et al., 2016, S. 13). Die Digitalität (Kapitel 4.1.1) ermöglicht zwar neue Flexibilisierungsformen. Es eröffnet sich allerdings ein Spannungsfeld hinsichtlich der Entscheidung, wie viel Flexibilität gestattet werden soll. Einerseits sind im Rahmen des Berufsbildungsaufbaus Konzepte wie Blended Learning denkbar. Durch die zur Verfügung stehenden technologischen Möglichkeiten können so gewisse Inhalte selbstorganisiert erarbeitet und im Unterricht vertieft werden (Sachs et al., 2016, S. 19; Seufert, 2018, S. 38). Andererseits sehen Experten aber insbesondere im Bereich der persönlichen Interaktion den Präsenzunterricht als unabdingbar an (Sachs et al., 2016, S. 19). Bei möglichen Blended-Learning-Konzeptionen besteht die Anforderung an die Lehrpersonen, den Fern- und Präsenzunterricht aufzubauen und zu koordinieren (Sachs et al., 2016, S. 20). Zudem werden von den Lehrpersonen Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien von den Lehrpersonen erwartet (Seufert, 2018, S. 29).

Die zunehmende Flexibilisierung und Mobilität in der Arbeitswelt – indem die Arbeitnehmenden sich durch das geforderte lebenslange Lernen stetig weiterbilden und vermehrt auch von einer Berufsgruppe in eine andere wechseln – beeinflussen auch die Berufsausbildung. Auf der Ebene der Lehrpersonen wirkt eine durch den Trend an-

¹³ Die kaufmännische Reform 2023 verfolgt insbesondere den Gedanken der Modularisierung und des selbstorganisierten Lernens. Die Ausgestaltung kann in Kapitel 5.1.1.1 eingesehen werden.

gestossene veränderte Klassenzusammensetzung auf den Unterricht ein. Durch diese Bewegung werden die Auszubildenden sowohl hinsichtlich der Alterskategorie als auch des Vorwissens heterogener (Ecoplan, 2017b, S. 6). Der Umgang mit dieser Komplexität stellt die Lehrpersonen vor eine Herausforderung. Ein Lösungsansatz könnte in «individuelle[n] Lernformen» bestehen, die an kaufmännischen Berufsfachschulen auch vorgesehen sind und es den Lehrpersonen ermöglichen, sich den einzelnen Lernenden zu widmen und diese zu fördern (Sachs et al., 2020, S. 31).

4.1.4 Globalisierung

«Globalisierung» bezeichnet die weltweite Vernetzung sowie den internationalen Transfer von Ressourcen, Dienstleistungen und Kapitalien (Suchanek et al., 2018, o. S.). Die Globalisierung ermöglicht es Unternehmen – im Rahmen von gegebenen Handelsabkommen oder Personenfreizügigkeitsverträgen –, ihre Abläufe zu verbessern, indem einfacher auf länderübergreifende Ressourcen zurückgegriffen werden kann (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 30). Die internationale Vernetzung ist für Schweizer Unternehmen zentral, da ein Grossteil der Produkte oder Dienstleistungen exportiert wird (Iten et al., 2016, S. 12). Im Zuge der Konkurrenzfähigkeit sind die Produktionskosten von hoher Relevanz, weshalb vermehrt Auslagerungen im Rahmen von Offshoring oder Outsourcing¹⁴ in Betracht gezogen werden (Iten et al., 2016, 12, 42). Schätzungen der Autoren Iten et al. (2016) zeigen, dass etwa «ein Drittel der Mitarbeitenden im kaufmännischen Bereich gegenüber dem Offshoring exponiert oder moderat exponiert» ist (S. 47). Ein weiterer Grund für die Entscheidung eines Unternehmens Offshoring zu betreiben, liegt im Fachkräftemangel. Durch die Auslagerung können die Stellen mit Fachpersonal besetzt werden (Iten et al., 2016, S. 18). Für die Arbeitnehmenden führen diese Veränderungen zu neuen Anforderungen im Betrieb. Längerfristig betrachtet kann sich ein positiver Effekt auf dem hiesigen Arbeitsmarkt zeigen, indem die regionalen Arbeitsstellen für höherqualifiziertes Personal ausgelegt sind (Iten et al., 2016, S. 20–21), wodurch vermehrt «strategische und analytische Kompetenzen» benötigt werden, um die komplexen Tätigkeiten zu bewältigen (Iten et al., 2016, S. 8).

Die starke Vernetzung in der Wirtschaft, welche die Globalisierung mit sich bringt, führt zu der Frage, inwiefern der Unterricht an Berufsfachschulen an der betrieblichen Praxis ausgerichtet sein soll. Die Literatur zeigt unterschiedliche Ansichten, was den Praxisbezug in der Berufsfachschule betrifft. Einerseits wird auf Basis der eruierten Veränderungen im betrieblichen Setting für die kaufmännische Berufsbildung empfohlen, eine

¹⁴ Unter Offshoring wird die Auslagerungen von Tätigkeiten ins Ausland verstanden, während Outsourcing eine Verlagerung von Tätigkeiten an eine externe Firma darstellt (Iten et al., 2016, S. 17).

stärkere praktische Ausrichtung aufzunehmen (Iten et al., 2016, 57). Für die W&G-Lehrpersonen könnte dies also ein zunehmend breiteres Verständnis für den beruflichen Kontext der Lernenden bedeuten. Andererseits verändern sich die zu erlernenden Fähigkeiten, «(...) so dass ein eher breites Wissen und eine fundierte Allgemeinbildung gegenüber berufsspezifischem Wissen an Bedeutung gewonnen haben» (Blossfeld et al., 2017, S. 33).

Soziale und sprachliche Kompetenzen sind für erfolgreiche kaufmännische Arbeitnehmende ein Grundpfeiler, was durch die Globalisierung verstärkt wird. Der Trend führt zu zunehmenden Koordinationen internationaler Unternehmen. Daher wächst die Relevanz fachlicher, methodischer, aber auch sozialer Fähigkeiten. Dazu gehören spezifisch die Fähigkeiten, angemessen zu kommunizieren und mit anderen zu interagieren, aber auch die Befähigung, Inhalte angemessen zu präsentieren (Blossfeld et al., 2017, S. 33–34; Iten et al., 2016, S. 20–21, 64). Die sprachlichen Fähigkeiten umfassen nicht nur ausgeprägte Fremdsprachenkenntnisse, sondern für Personen aus anderen Ländern ebenfalls gute Deutschkenntnisse (siehe Kapitel 4.1.7), die ebenfalls durch die Lehrpersonen in der Berufsfachschule gefördert werden sollten (Blossfeld et al., 2017, S. 32–33). Für eine nachhaltige Austauschbeziehung werden zunehmend neue Kompetenzen erforderlich, z. B. politische Bildung, wirtschaftliche Qualifikationen, aber auch soziales und kulturelles Wissen (Blossfeld et al., 2008, S. 99; Blossfeld et al., 2017, 32–33). Für Wirtschaftslehrpersonen sind fachlich insbesondere die Elemente mit Bezug zu wirtschaftlichen Themenstellungen zentral, die sie im Unterricht aufbereiten und vertiefen sollten.

4.1.5 Dienstleistungsgesellschaft

Der Wandel von der Wissens- zur Dienstleistungsgesellschaft führt dazu, dass zunehmend Mitarbeitende im Bereich der Dienstleistungen nachgefragt werden, was Lernende in diesen Ausbildungsbereichen verstärkt interessant macht (Seeber & Seifried, 2019, S. 488). Dabei werden immer wieder Stimmen laut, die davon ausgehen, dass für Tätigkeiten in der Dienstleistungsgesellschaft, Personal mit einem Hochschulabschluss adäquater sei als solches mit einer Berufsausbildung (Schweri, 2010, S. 156). Folglich werden die dafür auszubildenden Fähigkeiten im Bereich der «Dienstleistungsorientierung» relevanter (Ecoplan, 2017b, S. 5).

Die Berufsausbildung wird deshalb angehalten, den Fokus weg von der Industrie und verstärkt auf Dienstleistungsservices zu setzen (Seeber & Seifried, 2019, S. 488–489; M. Wolter et al., 2015, 46, 63). Die Vermittlung von transversalen Kompetenzen wie

«Beziehungsfähigkeit, Selbständigkeit und Problemlösungsfähigkeit» werden in Dienstleistungsgesellschaften zunehmend bedeutsamer und sollten den angehenden Kaufleuten im Rahmen der Berufsbildung auch von den Lehrpersonen vermittelt werden (Lamamra et al., 2019, S. 26). Für Lehrpersonen kann dies die Kenntnis von unterschiedlichen Lernsettings (z. B. Projekt- oder Teamarbeiten, selbstorganisiertem Lernen) und deren Nutzung bedeuten (Barabasch, 2022, S. 24).

4.1.6 Demografischer Wandel und Generationenunterschiede

Die schweizerische Bevölkerung ist von einem zunehmenden Alterungsprozess betroffen, dessen Auswirkungen sich auch im Arbeitsmarkt zeigen, wo seit einiger Zeit mehr Erwerbstätige aus dem Arbeitsleben ausscheiden, als Nachwuchskräfte nachkommen (Vaterlaus & Zenhäusern, 2018, S. 26). Dies bestätigt auch das BFS (2020), das Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung erarbeitet hat. Dabei wird deutlich, dass die Bevölkerung im nächsten Jahrzehnt zunehmend und schneller altern wird. Der prognostizierte Bevölkerungszuwachs – jährlich je nach Szenario zwischen 0.3 und 0.9 % – wird fast uneingeschränkt der Zuwanderung zugeschrieben (BFS, 2020, S. 2).

Die jüngere Generation strebt vermehrt einen Tertiärabschluss an, weil diesem Ausbildungsgang «im Vergleich zur beruflichen Bildung eine höhere Arbeitsplatzsicherheit, eine höhere Wahrscheinlichkeit eigenverantwortlichen Arbeit und eigener Interessenverwirklichung sowie eine höhere berufliche Position und gesellschaftliche Anerkennung» zukommt (Dobischat et al., 2016, S. 62–63). Für die Berufsfachschulen bedeutet diese Entwicklung, dass weniger Lernende eine berufliche Ausbildung in den B- und E-Profilen anstreben, dadurch weniger Klassen gebildet würden und weniger Lehrpersonen zur Ausbildung benötigt würden. Die Wahrscheinlichkeit dieses Szenarios ist für die kaufmännische Grundbildung für die nächsten Jahre als nicht sehr hoch einzustufen. So treten in den nächsten Jahren geburtenstarke Jahrgänge in die Sekundarstufe II über, was zu einem Höchstwert an Lernenden führt (S. Wolter et al., 2018, S. 104). Zusätzlich dürfte die kaufmännische Ausbildung weiterhin die in der Schweiz am meisten nachgefragte Berufsausbildung sein (Näf, 2022, o. S.).

Zudem hat die jüngere Generation andere Vorstellungen in Bezug auf die Arbeits- und Freizeitgestaltung und stellt entsprechende Ansprüche an die Unternehmen (Ectaveo, 2018b, S. 9). Die Arbeitstätigkeit wird vermehrt von der Sinnfrage geleitet und auch eine Verantwortungsübernahme wird stärker eingefordert (Ecoplan, 2017b, S. 7; Ectaveo, 2018b, S. 9–10). Der Umgang mit Hierarchien und Autoritäten wird sich mit den jüngeren Generationen ebenfalls zunehmend aufweichen (Ecoplan, 2017b, S. 7;

Ectaveo, 2018b, S. 10). Diese Entwicklung bedeutet für die Berufsbildung und die dort tätigen Lehrpersonen, dass sie sich bezüglich «Umgang und pädagogischen Methoden den Bedürfnissen neuer Generationen anpassen [muss]» (Ecoplan, 2017b, S. 7).

4.1.7 Migration

Die Studie von Ecoplan (2017b) zeigt auf, dass durch Migrationsbewegungen in den letzten Jahren zunehmend jugendliche schutzbedürftige Personen in die Schweiz gekommen sind, deren Bildungsniveau als eher tief eingeschätzt wird. Die Sekundarstufe II nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein, weil sie durch den Schulabschluss wegweisend für die «Bildungs- und Arbeitswelt» ist (Blossfeld et al., 2017, S. 94; Böhmer, 2016, S. 50; Leumann et al., 2018, S. 105) und als «Integrationsinstrument» dienen kann (Engelage, 2018, S. 12). Die Berufsbildung steht dadurch vor der Herausforderung, diese Zielgruppe in den Ausbildungsgang zu integrieren. Die Autoren Blossfeld et al. (2017, S. 93) zeigen in ihrem Gutachten Handlungsempfehlungen für das Bildungssystem auf:

Für die erfolgreiche Bildungsintegration von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund müssen die sich über die Jahre verändernden kulturellen, sozialen, ökonomischen und rechtlichen Gegebenheiten im Wechselverhältnis von Zuwanderern und aufnehmendem Land berücksichtigt werden. (Blossfeld et al., 2017, S. 93)

Die erfolgreiche Integration in den Berufsfachschulen erfordert von den Lehrpersonen insbesondere hohe Sozialkompetenzen und damit verbunden ein pädagogisch-didaktisches Verständnis zum Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund und zu deren Förderung. Die Sozialkompetenzen sollten ausgeprägt sein, sodass die Lehrkräfte geduldig und verständnisvoll mit den zu integrierenden Lernenden umgehen und ihre Lebenssituation einbeziehen (Engelage, 2018, S. 15). Denn Jugendliche mit zugewanderten Elternteilen weisen in gewissen Bereichen (z. B. in Deutsch oder in computerbezogenen Kompetenzen) fachspezifische Rückstände auf (Blossfeld et al., 2017, S. 94; Bos et al., 2014, S. 322–325.; Stanat et al., 2017, S. 269–273.). In Bezug auf die Schweiz benötigen Personen mit Migrationshintergrund hauptsächlich zusätzliche Unterstützung in der Unterrichtssprache (Ecoplan, 2017b, S. 6–7.; Engelage, 2018, 14–15.; Staatssekretariat für Migration [SEM], 2018, S. 3), die gerade in der heutigen Dienstleistungsgesellschaft eine Notwendigkeit geworden ist (Flubacher, 2018, S. 59; Urciuoli, 2008, S. 216). Die Heterogenität bezüglich des Leistungsniveaus und der individuellen Förderungsbedürfnisse löst bei den Lehrpersonen eine Veränderung des Rollenbildes aus, das nun vermehrt auf eine individuell begleitende und betreuende

Funktion abzielt (Engelage, 2018, S. 15; Leumann et al., 2018, 112, 119; Seufert, 2018, S. 14). Um diese individuelle Betreuung und Begleitung zu gewährleisten, werden von den Lehrpersonen aber auch ein anderes Lernsetting und dahinterstehende pädagogisch-didaktische Überlegungen gefordert. Die angestossene kaufmännische Reform sieht in der Berufsfachschule solche Möglichkeiten vor (Kapitel 5.1.1.1). Die von den Lehrpersonen verwendeten Lehr- und Lernformen sollten die Klassenzusammensetzung berücksichtigen. Durch die Migration und die Bestrebungen der Integration, werden sich in der Berufsfachschule andere Dynamiken in der Klasse bilden. Vordergründig weisen die Lernenden unterschiedliche kulturelle Hintergründe auf. Im pädagogischen Kontext sind die Lehrpersonen somit angehalten, auf eine «interkulturelle» und «anti-diskriminierende» Interaktionsform abzu zielen (Engelage, 2018, S. 15). Die Lehrpersonen agieren als «Vermittler beziehungsweise Vermittlerinnen zwischen den verschiedenen Einwanderungskulturen» und thematisieren «Werte wie Toleranz und Respekt» (Duemmler, 2018, S. 136–138, 151).

Zusammenfassend wird eine erfolgreiche Integration erreicht, wenn alle betroffenen Akteure dazu beitragen. Engelage (2018) umschreibt die Anforderungen an die Berufsfachschule im Allgemeinen und an die Lehrpersonen im Speziellen folgendermassen:

Es gilt, für versteckte Diskriminierungstendenzen zu sensibilisieren und verschiedene lernkulturelle Hintergründe zu verstehen. Gefragt ist eine Schulkultur, welche die individuellen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft anerkennt und ein Umfeld bietet, dass [sic] gemeinsames Lernen ermöglicht, unabhängig von der Herkunft. (S. 17)

4.2 Résumé: Kompetenzen von Lehrpersonen aufgrund der Megatrends

Der Berufsbildung kommt hinsichtlich der genannten Megatrends eine zentrale Bedeutung zu. Durch den Systemaufbau sind die beiden Ebenen «Schule» und «Arbeitswelt» stark miteinander verbunden. Besonders der kaufmännischen Lehre kann hohe Relevanz zugemessen werden, da sie aufgrund ihrer Beliebtheit eine grosse Zielgruppe erreicht (Ecoplan, 2017b, S. 8; Näf, 2022, o. S.). Die Anforderungen, welche die Arbeitswelt an die Lernenden stellt, sollten an allen drei Lernorten möglichst schnell aufgenommen werden. Dies stellt jedoch eine Herausforderung dar, denn durch die vielen Akteure und die «föderalen Strukturen» ist das System «komplex und träge» (Ecoplan, 2017b, S. 8). Gerade deshalb ist es wichtig, gezielt relevante Aspekte aufzunehmen und diese in der Berufsbildung zu verankern. Obwohl alle Trends die Berufsbildung mitprägen, wird der

bei weitem grösste Stellenwert der Digitalisierung zugeschrieben (Ecoplan, 2017a, S. 2), was sich im Rahmen der Literaturrecherche als berechtigt erweist. Denn die Digitalisierung steht als Trend nicht nur für sich, sondern ist stark mit den anderen Megatrends verzahnt. So führen beispielsweise neue Anforderungen aufgrund der Digitalisierung zum Upskilling (Kapitel 4.1.2) oder durch die Nutzung digitaler Medien werden globale (Kapitel 4.1.4), aber auch flexiblere Arbeitsformen (Kapitel 4.1.3) ermöglicht. Gerade die Pandemie machte die Nutzung der Digitalität bewusst und deren stärkere Verankerung im Unterrichtsgeschehen (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 137; Seufert et al., 2018, S. 185–187) wäre erstrebenswert. Die Relevanz dieses Trends zeigt sich nun auch in der Reform, die den Technologieeinsatz in der kaufmännischen Bildung als eigenständigen Handlungskompetenzbereich vorsieht (Kapitel 5.1.1.1).

Weitere Zusammenhänge der Trends lassen sich in den neuen Teamkonstellationen und Klassenzusammensetzungen finden. Durch die mögliche Flexibilität, die Veränderung der Demografie, die zunehmende Globalisierung, aber auch durch die Migration werden die Teams und Klassen immer heterogener und kulturell diverser. Gleichzeitig steigt die Nachfrage nach hochqualifiziertem Personal, was auf die technologische Entwicklung, den demografischen Wandel oder den Trend zur Dienstleistungsgesellschaft zurückzuführen ist (Ecoplan, 2017b, S. 9) und zu einem Upskilling führt. Obwohl der Trend des Upskillings von Expertinnen und Experten im Rahmen der Berufsbildung 2030 als relativ wichtig erachtet wurde (Ecoplan, 2017a, S. 2), ist diese Relevanz für die kaufmännische Grundbildung zu hinterfragen. Eine Zunahme des Maturitätslevels ist durchaus denkbar, aber anderweitig werden aufgrund der kaufmännischen Reform die gegenwärtig bestehenden Ausbildungsprofile (‹Basis› und ‹Erweitert›) aufgelöst (Kapitel 5.1.1), wodurch die Klassen im Durchschnitt kein höheres Leistungsniveau aufweisen werden, sondern eine Niveaunivellierung nach unten erwartet werden könnte. Die im Zusammenhang mit dem Upskilling geforderte stetige Weiterbildung sowie die Bereitschaft des lebenslangen bzw. selbstorganisierten Lernens innerhalb der schulischen Grundbildung werden als realitätsnah und relevant erachtet. Diese Anforderung lässt sich nämlich in anderen Trends erkennen, wobei die Digitalisierung die Basis darstellt. Durch die digitalen Medien werden flexible Lernmethoden möglich, wodurch «individuelle Lernwege und Geschwindigkeiten» zugelassen werden und so auf das Individuum eingegangen werden kann (Ecoplan, 2017b, S. 9, 11). Die Forderung nach einem Rollenwechsel der Lehrperson zum Lernbegleiter oder Coach ist in diesem Zusammenhang verständlich. In einigen Trends dürfte der konkrete Bedarf an Sozialkompetenzen

bei den Lehrpersonen hervorgehoben werden. Obwohl in der Literatur im Rahmen der Digitalisierung den Sozialkompetenzen von künftigen kaufmännischen Lernenden (Kapitel 4.1.1) ein grosser Stellenwert zugeschrieben wird, ist diese Bedeutsamkeit in Bezug auf das Lehrpersonal in einigen Trends weniger explizit ersichtlich. Die individuelle Begleitung der Lernenden, das Verständnis über deren Auffassung von Sinnstiftung (demografischer Wandel) oder die Rücksichtnahme auf die familiären und kulturellen Hintergründe (Migration, Globalisierung) verlangen jedoch nicht nur die Förderung, sondern auch das Vorhandensein sozialer Kompetenzen bei den Lehrpersonen.

Die analysierten Trends wirken sich auf die Arbeitswelt aus und verändern die Art, wie Tätigkeiten ausgeführt werden. Die folgende Tabelle 5¹⁵ fasst die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse (Kapitel 4.1.1 bis 4.1.7) im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen der Lehrpersonen zusammen. Da die Literatur in vielen Fällen nicht spezifisch auf Wirtschaftslehrpersonen ausgerichtet ist, sind die dargelegten Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen als potenziell relevant zu verstehen. Die Kompetenzen sind nach den Handlungskompetenzklassen gegliedert, die auch im Modell von Frey (Kapitel 8.2.2 und 8.2.3) verwendet werden und dieser Studie zugrunde liegen. Die analysierten Fähigkeiten werden von der Autorin den entsprechenden Kompetenzklassen zugeordnet. Die Fähigkeiten können teilweise mehreren Kompetenzklassen zugewiesen werden und sind daher nicht eindeutig zu kategorisieren (Frey, 2004, S. 906, 2006a, S. 32; Kaspar et al., 2020, S. 391; North et al., 2013, S. 56). Bei Überschneidungen wurde jeweils jene Kompetenzklasse gewählt, welche ihrer Definition nach (Kapitel 8.2.2) als dominierende Dimension angesehen wurde.

¹⁵ Die Ausformulierung der Kompetenzfacetten (z. B. Kenntnis, Wissen, Fähigkeit) impliziert stets auch die Fähigkeit zur Anwendung.

Tabelle 5: Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen aufgrund von Megatrends

FACHKOMPETENZ	METHODENKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
DIGITALISIERUNG			
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Kenntnisse über die Berufswelt ▪ Kenntnisse über die sich durch die Digitalisierung verändernden Organisations- und Arbeitsformen sowie Geschäftsmodelle Wissen zu anderen Fachbereichen ▪ Kenntnisse zu rechtlichen Rahmenbedingungen wie Datenschutz und Urheberrechten Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ▪ Kenntnisse über digitale Lehr- und Lernprozesse ▪ Anleitung, Begleitung und Moderation bei Lernprozessen wie projektbasierten Arbeiten	Arbeitstechniken ▪ Kenntnisse über projektbasierte Arbeiten ▪ Kenntnisse über digitale, praxisrelevante Tools als Unterstützung des Unterrichts ▪ Kenntnisse über Informationsgewinnung durch digitale Medien ▪ Moderationsfähigkeit in Lernprozessen Reflexivität ▪ Kenntnisse über die Durchführung eines Reflexionsprozesses	Kooperationsfähigkeit ▪ Austausch mit anderen Lehrpersonen bezüglich Medienbildung, digitaler Unterrichtseinheiten und Instrumente Motivationsfähigkeit ▪ Lernende zum Umgang mit digitalen Medien anregen	Persönlichkeitsmerkmale ▪ Umgang mit potenziellen Wissenslücken ▪ Offenheit und Motivation gegenüber neuen technologischen Entwicklungen Selbstreflexion/Selbstevaluation ▪ Kritische Reflexion neuer Methoden und Medien und deren Anwendung im Unterricht ▪ Selbsteinschätzung zu den Stärken und Schwächen Eigene professionelle Weiterentwicklung ▪ Adaption von neuen Rollen als Lehrperson ▪ Beseitigen erkannter Schwächen ▪ Bereitschaft, sich konstant weiterzubilden

- Systematischer Einsatz von geeigneten Methoden und Medien im Unterricht
- Förderung des Sozialverhaltens durch (wechselnde) Teamarbeiten
- Beratungs- und Organisationswissen
- Anleitung der Lernenden zu reflexiven Denkprozessen bezüglich der Nutzung digitaler Medien

UPSKILLING

Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert

- Kenntnisse über die Heterogenität der Lernenden und deren Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung
- Diagnose der selbstorganisierten Lernprozesse
- Anleitung der Lernenden zur autonomen Organisation der Aufgaben
- Thematische Begleitung der Arbeitsprozesse

Arbeitstechniken

- Kenntnisse zur autonomen Organisation der Aufgaben

Motivationsfähigkeit

- Lernende begeistern, das eigene Wissen stetig anzupassen und anzureichern

Persönlichkeitsmerkmale

- Offenheit, Motivation und Neugierde gegenüber neuen Themenfeldern

Soziale Verantwortung

- Berücksichtigung der Heterogenität im Umgang mit den Lernenden

Eigene professionelle Weiterentwicklung

- Bereitschaft, sich konstant weiterzubilden

MOBILITÄT UND FLEXIBILITÄT			
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Kenntnisse über die Berufswelt zur Implementierung realer Fallbeispiele	Flexibilität ▪ Angemessener Umgang mit neuen Sachverhalten	Soziale Verantwortung ▪ Berücksichtigung der Heterogenität im Umgang mit den Lernenden	Bewältigung beruflicher Belastungen ▪ Umgang mit Reorganisationen im Schulsystem (z. B. Modularisierung, Blended Learning etc.)
	Arbeitstechniken ▪ Nutzung digitaler, praxisrelevanter Tools ▪ Umgang mit dem Organisationsmanagement ▪ Koordinationsfähigkeit von Unterrichtsphasen		
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ▪ Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen ▪ Individuelle Begleitung und Anleitung der Lernenden ▪ Beratende Funktion zur Bildungsgestaltung			
GLOBALISIERUNG			
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Kenntnisse über Prozesse und Arbeitsverläufe der Praxis ▪ Kenntnisse bezüglich politischer Bildung	Arbeitstechniken ▪ Beherrschen von Präsentationstechniken	Kooperationsfähigkeit ▪ Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen, z. B. Sprachlehrpersonen	
		Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit ▪ Fähigkeit, mit Individuen in den Dialog zu treten, zuzuhören sowie Botschaften und Signale richtig zu deuten	
Wissen zu anderen Fachbereichen ▪ Sprachliche Fähigkeiten			

- Kenntnisse über andere Kulturen und den Umgang mit kulturellen Differenzen

Situationsgerechtes Auftreten

- Fähigkeit, Inhalte situationsadäquat zu präsentieren

DIENSTLEISTUNGSGESELLSCHAFT			
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Kenntnisse über Dienstleistungsunternehmen sowie die Anwendung der Fachinhalte auf Dienstleistungsservices	Arbeitstechniken		Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
	▪ Autonome Organisation von Aufgaben ▪ Geeigneter Umgang mit und Lösung von Problemen		▪ Wahrnehmen der Individuen und ihrer Stimmung sowie Verstehen ihrer Absichten, Fähigkeiten des Sich-Austauschens und des abgestimmten Handelns.
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ▪ Begleitung von Problemlöseprozessen ▪ Förderung von Lernarrangements zum Aufbau und zur Vertiefung von sozialem Verhalten			
DEMOGRAFISCHER WANDEL UND GENERATIONENUNTERSCHIEDE			
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ▪ Kenntnisse über den geeigneten Einsatz neuer Methoden im Unterricht	Arbeitstechniken		Empathie/Wertschätzung
	▪ Kenntnisse über neue Arbeitstechniken und -methoden		▪ Gegenseitige Bedürfnisse erkennen, einbeziehen und achten ▪ Einfühlbarkeit in Bezug auf die Wünsche anderer und Auseinandersetzung mit der Sinngestaltung anderer Generationen

MIGRATION

Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernenden-basiert

- Kenntnisse über die Heterogenität der Lernenden zur Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung
- Kenntnisse zur individuellen Unterrichtsgestaltung und zum entsprechenden Methodeneinsatz
- Kenntnisse über die Rolle des Lernbegleitenden/Coaches/Vermittelnden
- Kenntnisse zum integrativen Klassenmanagement
- Diagnosefähigkeit des fachbezogenen Wissensstandes

Flexibilität

- Fähigkeit auf unterschiedliche Leistungsniveaus gleichzeitig einzugehen

Analysefähigkeit

- Situationsanalyse der Heterogenität im Klassenzimmer und der Bedürfnisse

Soziale Verantwortung

- Geduldiges und einsichtiges Auftreten unter Berücksichtigung der Lebensumstände
- Wertschätzendes Auftreten und Handeln
- Berücksichtigung der Interkulturalität und Heterogenität im Umgang mit den Lernenden

Selbstreflexion/Selbstevaluation

- Kritische Auseinandersetzung mit dem persönlichen Umgang der Lernenden im Unterricht

Eigene professionelle Weiterentwicklung

- Adaption von neuen Rollen als Lehrperson

Empathie/Wertschätzung

- Verständnis und Rücksichtnahme hinsichtlich persönlicher Hintergründe der Lernenden

Führungsfähigkeit

- Klare Setzung von Richtlinien gegen Diskriminierung

Anmerkung: Eigene Darstellung

5 Nationale Reformprozesse

5.1 Kaufmännische Reform 2023

In den letzten zwei Jahrzehnten war die schweizerische kaufmännische Berufsbildung einem deutlichen Wandel unterworfen, der sich in den Revisionen widerspiegelte, die in den Jahren 2003, 2012 und nun 2023 umgesetzt wurden bzw. werden. Seit der grundlegenden Reform im Jahr 2003 wird in der Schweiz die sogenannte «Allbranchenlösung» geführt, welche die frühere Spezialisierung der Berufe nach Sektoren aufgelöst hat (Berufsberatung, 2017; SKKAB, 2021c, o. S.). In der Bildungsverordnung 2012 wurden weitere, aber weniger weitreichende Anpassungen vorgenommen. Der Kompetenzbegriff wurde mit der Revision 2003 in der kaufmännischen Berufsbildung eingeführt und im Jahr 2012 durch die Terminologie der Handlungskompetenzen spezifiziert (Ackermann, 2021b, S. 55). Die Kompetenz-orientierung im Jahr 2003 wurde mit dem Kompetenzwürfel aufgegriffen, welcher die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen vereinte (Suter, 2003, S. 2). Der Würfel stand auch 2012 im Zentrum, wobei die Inhalte nun um die Selbstkompetenz ergänzt wurden (SBFI, 2011, S. 7–8). Auf welcher Basis diese Veränderungen geschahen, ist nicht ersichtlich, denn es lassen sich keine theoretischen Bezüge zu Kompetenzkonstrukten erkennen. Die Neuerung, die mit der Reform 2023 einhergeht, besteht darin, dass erstmalig alle drei Lernorte sich an den beruflichen Handlungskompetenzen orientieren und dadurch die allgemeinbildenden Inhalte integrativ gelehrt werden (SBFI, 2021a, o. S.; SKKAB, 2020a, S. 1). Dies stellt eine Veränderung zur Reform 2012 dar; denn obwohl von beruflichen Handlungskompetenzen gesprochen wird, ist der Erwerb der Fachkompetenzen, die fach- und nicht berufstypische Inhalte umfassen, klar nach den drei Lernorten gegliedert, wobei die Berufsfachschule eine disziplinentorientierte Struktur annimmt (Ackermann, 2021b, S. 63; SBFI, 2011, S. 7–9). Mit dem Projekt «Kaufleute 2023» soll die kaufmännische Grundbildung nach rund zwei Jahrzehnten reformiert werden (SKKAB, 2018). Der Reformprozess nimmt weitgehende Veränderungen auf, welche die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung gegenwärtig beschäftigen und sich auf die Berufsbildung auswirken. Veränderungen, die sich in der kaufmännischen Grundbildung aufgrund des Reformprozesses ergeben, sind überwiegend in der neuen Bildungsverordnung sowie im Bildungsplan verankert. Das Ziel des Anpassungsprozesses besteht darin, eine zeitgemässe und zukunftsgerichtete Grundbildung zu schaffen (Kaufmännischer Verband, 2020a, o. S.). Darunter fallen eine «konsequente Kompetenzorientierung, moderne, zukunftsgerichtete Kompetenzprofile (Berufsidentität, Flexibilisierung) sowie eine ganzheitliche Lernortkooperation» (Ectaveo, 2018a, S. 7). Dabei werden die verschiedenen

Akteure, die in der Berufsbildung auftreten, künftig intensiver miteinander agieren (SKKAB, 2020a, S. 1). Durch die Neugestaltung sollen die Attraktivität und die Konkurrenzfähigkeit der kaufmännischen Ausbildung erhöht werden (SKKAB, 2020a, S. 1).

Die kaufmännische Reform stösst im Vorfeld auf grosse Kritik. Nebst den Ausbildungsbetrieben bemängeln auch die Lehrpersonen, die Handelskammern von Basel-Stadt und Basel-Land sowie Politikerinnen und Politiker aus verschiedenen Ständen die Reformpläne (Aschwanden, 2021, o. S.; Brouzos, 2021, o. S.). Auch die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur forderte die Verschiebung der geplanten Reformpläne (Aschwanden, 2021, o. S.). Bei den Ausbildungsbetrieben sind es insbesondere die Banken, welche die Reformbestrebungen bemängeln. Gerade im Hinblick auf den Fachbereich W&G kritisiert der Zürcher Bankenverband die fehlenden Grundlagen und dadurch eine Absenkung des durchschnittlichen Bildungsniveaus (Zürcher Bankenverband, 2021, S. 1–3). Auch die Berufsschullehrpersonen des Kantons Zürich schreiben in ihrem Statement: «Handlungskompetenzen zu unterrichten, ohne vorgängig Grundlagen zu vermitteln, ist wie ein Dach zu bauen, ohne Mauern zu erstellen» (Zitiert nach Aschwanden, 2021, o. S.). Die geplante Handlungskompetenzorientierung ist ein Kritikpunkt, der bereits bei Einführung des Lehrplans 21 für Diskussionen sorgte, in der Umsetzung der kaufmännischen Reform jedoch Bestandteil sein wird. Weitere häufige Kritikpunkte waren zum einen das geplante Sprachenkonzept, das nur eine obligatorische Fremdsprache vorsah, und zum anderen der Zugang zur Berufsmaturität. Nach der Anhörung wurden die letzten beiden Punkte im Umsetzungskonzept berücksichtigt, sodass wieder zwei Fremdsprachen integriert sind und der Zugang zur Berufsmaturität gewährleistet wird (Nittnaus, 2021, o. S.). Die Implementierung der kaufmännischen Reform wurde verschoben und tritt nun ein Jahr später – im Sommer 2023 – in Kraft (SBFI, 2021a, o. S.).

Die folgenden Unterkapitel geben einen Einblick in die Reformtätigkeiten und zeigen die kommenden Veränderungen auf (Kapitel 5.1.1). Kapitel 5.1.2 gibt einen vertieften Einblick in die Handlungskompetenzbereiche und Kapitel 5.1.3 erörtert die Auswirkungen der Reform auf die Lehrpersonen.

5.1.1 Neuerungen durch den Reformprozess

Im Folgenden werden die Änderungen aufgezeigt, die aus der Reform «Kaufleute 2023» hervorgehen. Dabei werden jene Inhalte dargelegt, die in einem Zusammenhang mit der Berufsfachschule stehen und für die Lehrpersonen W&G von Relevanz sind. Durch die

Reform wird den Berufsfachschulen als Tätigkeitsschwerpunkt die die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten zugewiesen (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 12:12-12:25 Min.). Dabei wird der Fokus auf die branchenübergreifenden Inhalte gelegt, sodass «Berufskenntnisse und Allgemeinbildung» integriert gelehrt werden (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 12:20-12:43 Min.).

5.1.1.1 Handlungskompetenzbereiche

Bis zur Einführung der Reform (Sommer 2023) umfasst die schulisch organisierte Grundbildung «Kauffrau/Kaufmann EFZ» 21 Berufsbranchen (Berufsberatung, 2017, o. S.; SKKAB, 2021c, o. S.). Die Organisation der Berufsfachschule basierte bis anhin auf einer Fächerstruktur, die auch das Qualifikationsverfahren gliederte (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 1). Als Gegenstand des Projekts «Kaufleute 2023» wurde ein Qualifikationsprofil für die berufliche Grundbildung erstellt. Durch eine Analyse in den vorhandenen Berufsfeldern wurden Arbeitssituationen eruiert, die über alle Branchen relevant sind. Dabei wurden fünf neue Handlungskompetenzbereiche konstituiert, die sich von den bisherigen unterscheiden (SKKAB, 2019, S. 1). Diese sind im Folgenden aufgeführt:

- A. «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen»
- B. «Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld»
- C. «Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen»
- D. «Gestalten von Kunden- und Lieferantenbeziehungen»
- E. «Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt»

Die gelehrteten Inhalte der Berufsfachschule werden neu im Rahmen dieser Handlungskompetenzbereiche vermittelt (SKKAB, 2020a, S. 1), wodurch die bisherige Fächerstruktur entfällt (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 3).¹⁶ Durch die Handlungskompetenzorientierung sollen sich die Auszubildenden unterschiedliche Kompetenzen aneignen, die sie in der Arbeitswelt sowie in der Gesellschaft benötigen und welche sie auf eine Welt vorbereiten, in der «lebenslanges Lernen» erforderlich ist (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 1; SKKAB, 2020a, S. 1). Dabei gilt eine stärkere Ausrichtung auf die Arbeitswelt, indem «so viel Praxis wie möglich – so viel Theorie wie nötig» unterrichtet wird (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 3). Alle

¹⁶ Hier zeigt sich eine Divergenz zwischen der theoretischen Aufbereitung und der praktischen Umsetzung. Anzumerken ist, dass der Aufbau individuell den Berufsfachschulen überlassen ist. Im Verlaufe der Reform wurden verschiedene Organisationsmodelle entwickelt, an denen sich die Schulen freiwillig orientieren können. Je nach Schule werden die Handlungskompetenzbereiche also auch nach Einführung der Reformkonzeptionen auf Fächer heruntergebrochen.

Inhalte, die an den drei Lernorten¹⁷ vermittelt werden, sind auf die zu erreichenden Handlungskompetenzen ausgerichtet und aufeinander abgestimmt (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 1–2). Dies bedingt eine verstärkte Kooperation der drei Lernorte (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 2). Obwohl das Fachwissen weiterhin ein zentraler Bestandteil der schulischen Ausbildung ist, kommt auf die Lehrpersonen eine Veränderung im Hinblick auf «Lehrformen und Aufgaben» zu (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.).

Die Ausgestaltung der Handlungskompetenzbereiche muss von den Berufsfachschulen selbst vorgenommen werden. Diese können sich jedoch an drei möglichen «Organisationsmodellen» orientieren.

- Variante I:

Die Varianten Ia und Ib zeichnen sich dadurch aus, dass es innerhalb des Stundenplans, der auf einen wöchentlichen Rhythmus abzielt, keine einzelnen Lektionen mehr geben soll, sondern es sollen mindestens zwei oder mehrere Lektionen gruppiert werden, sodass ein handlungskompetenzorientierter Unterricht stattfinden kann (Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz [SBBK] et al., 2021, S. 7, 16). Die Differenzierung zeigt sich darin, dass bei Variante 1a der Unterricht vor Ort stattfindet, in Vollklassen durchgeführt wird und die Unterrichtseinheiten stets von einer Lehrperson angeleitet und begleitet werden (SBBK et al., 2021, S. 7, 17). Bei Variante 1b sollen die Inhalte durch «begleitetes sowie unbegleitetes selbstorganisiertes Lernen (SOL)» erarbeitet werden, wobei auch das kooperative Unterrichten mehrerer Lehrpersonen ermöglicht wird (SBBK et al., 2021, S. 7). Zudem können bei diesem Organisationsmodell die Unterrichtseinheiten optional entweder in einer ganzen oder einer Teilklassse durchgeführt werden (SBBK et al., 2021, S. 7). Auch das Distance Learning ist eine Option, die in Variante 1b umgesetzt werden kann (SBBK et al., 2021, S. 17).

- Variante II:

Als Variante II werden Blöcke von Unterrichtseinheiten während des Semesters bzw. des Schuljahres angeboten. Die zu lernenden Inhalte sind in Form von Projekten angelegt, die als Gruppe erarbeitet werden sollen. Die begleitenden Sequenzen sind variabel zu gestalten und werden sowohl zu Beginn als auch am Ende des Blockes höher und dazwischen reduziert sein (SBBK et al., 2021, S. 7). Die Lehrperson nimmt dabei zwei Rollen ein. Zum

¹⁷ Berufsfachschule, Lehrbetrieb und überbetriebliche Kurse

einen umfasst dies die «handlungskompetenzorientierte Lernbegleitung» einer Gruppe (SBBK et al., 2021, S. 22). Der Lehrperson kommen als Aufgaben die Organisation des Moduls sowie die Beurteilungen und methodische Hilfestellungen zu (SBBK et al., 2021, S. 22). Zum anderen nimmt die Lehrperson die Rolle als «Fachexpert/in» ein (SBBK et al., 2021, S. 23).

▪ Variante III:

Bei Variante III wird «zwischen instruktionalem Unterricht (IU), dem Transfer über Aufträge und der Lernbegleitung» unterschieden (SBBK et al., 2021, S. 25). Unter IU wird ein Kurzinput von etwa 20 Minuten verstanden. Die Inhalte können inhaltlicher (Grundlagenwissen) oder methodischer Art (Transferwissen) sein. Je nach Inhalt wird diese Sequenz von der Lehr- oder einer Fachperson durchgeführt. Dieses Wissen soll dann über Aufträge sichergestellt werden, wobei den Lehrpersonen die Rolle der Lernbegleitung zukommt (SBBK et al., 2021, S. 25).

Im Zuge der Veränderung von fächerorientiertem Unterricht zu Handlungskompetenzbereichen wird die Rollenvielfalt im Lehrberuf zunehmend komplexer, denn sie bezieht sich nicht mehr nur auf die Lehrkraft als Fachperson (Trutschner & Haasler, 2012, S. 106–109; Ziemen, 2019, S. 30). Die kaufmännische Reform 2023 sieht drei Rollenbilder für Lehrpersonen vor:

- I. Vorbild: «Sie sind ein gutes Vorbild, wenn sie echt sind, Empathie und Engagement zeigen.»
- II. Expert/in: «Sie bringen gezielt ihr Fachwissen ein.»
- III. Coach: «Sie unterstützen die Lernenden im Lernprozess.» (Kaufmännisches Berufs- und Weiterbildungszentrum St.Gallen, 2020, S. 26)

Der Aufbau der kaufmännischen Ausbildung EFZ mit den fünf Handlungskompetenzbereichen ist die grundlegende Neuerung des Reformprozesses 2023. Die darin zu lehrenden Bereiche werden detailliert in Kapitel 5.1.2 dargelegt und deren Einflüsse auf den Tätigkeitsbereich der Lehrpersonen abgeleitet.

5.1.1.2 Leistungsniveau

Die bisherige Unterscheidung in das Basis- (B) und das erweiterte (E) Profil wird verschwinden (Kaufmännischer Verband, o. D.-a). Seit der letzten Reform 2012 differenziert sich die kaufmännische Lehre lediglich im berufsschulischen Bereich mit den beiden Profilen. Diese Differenzierung wurde aber auf dem Arbeitsmarkt vermehrt falsch

interpretiert (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Ab dem Sommer 2023 sollen Lernende individuelle Vertiefungen – in Form von Optionen, Wahlpflicht- sowie Freifächern (Kapitel 5.1.1.4) oder dem persönlichen Portfolio (Kapitel 5.1.1.3) – setzen können, um sich auf ihre Stärken zu konzentrieren (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Das bereits heute geführte M-Profil, mit dem die Berufsmaturität erreicht wird, wird auch nach der Reform bestehen bleiben (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.; SKKAB, 2020a, S. 2).

5.1.1.3 Persönliches Portfolio

Nach Ryser (2020) sind unter dem persönlichen Portfolio «individuelle Leistungsnachweise» der Lernenden zu verstehen (S. 23). Als Beispiele werden «der bilinguale Unterricht, ein besonderes IT-Zertifikat oder ein Auslandsaufenthalt» genannt (Kraft, 2020, S. 12). Die Inhalte, die in der individuellen Lerndokumentation erfasst werden, zeigen die Leistungen der Lernenden auf, welche die beruflich festgelegten Kompetenzanforderungen überschreiten (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 2). Die Lehrpersonen unterstützen die Auszubildenden nicht nur in dieser Tätigkeit (Kaufmännische Grundbildung, 2021, o. S.), sondern können sich durch die Lerndokumentationen auf «betrieblichen Situationen» beziehen und diese innerhalb des Unterrichts, z. B. in Form von Unterrichtsmaterial, aufgreifen (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 2).

5.1.1.4 Inhaltliche Spezifikation

Die Lernenden erhalten durch die Änderungen der Revision die Möglichkeit, ihre schulische Ausbildung gezielter nach ihren Stärken und Präferenzen zu gestalten. Zum einen werden in den Berufsfachschulen neu Wahlpflichtbereiche («Zweite Fremdsprache» bzw. «Individuelle Projektarbeit») angeboten (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 5). Bei der Projektarbeit handelt es sich um eine Ausgestaltung einer Idee, z. B. in Form eines «Business- oder Projektplan[s]», in einem festgelegten Themenbereich (Kaufmännische Grundbildung, 2021, o. S.). Die Wahl liegt gemeinsam bei den Lernenden und dem Lehrbetrieb, wobei ein «Spracheinstufungstest» eine Entscheidungsgrundlage bietet (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 5). Zum anderen können die Lernenden im dritten Lehrjahr in Absprache mit dem Lehrbetrieb einen Vertiefungsschwerpunkt setzen, der mit ihrem Interesse bzw. jenem des Ausbildungsbetriebes übereinstimmt (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Diese Optionen wurden aufgenommen und ausgestaltet, weil je nach Lehrbetrieb Vertiefungen einzelner Handlungskompetenzbereiche für die Arbeitstätigkeit relevant sind (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 4:40–5:50 Min.). Im Bildungsplan (SKKAB, 2021b, S. 7) stehen dabei vier Möglichkeiten zur Verfügung:

- I. Kommunikation mit Anspruchsgruppen in der Landessprache
- II. Kommunikation mit Anspruchsgruppen in der Fremdsprache
- III. Finanzen
- IV. Technologie

5.1.1.5 Qualifikationsverfahren

Gemäss der SKKAB (2020b, S. 1) soll neu im Qualifikationsverfahren am Ende der Ausbildung nachgewiesen werden, dass die Handlungskompetenzen erreicht wurden. Die Abschlussprüfung an der Berufsschule und im Betrieb wird zu je 30 % gewichtet (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 16:50–17:17 Min.; SKKAB, 2020b, o. S.). Die Erfahrungsnote, die in die Schlussbewertung einfliesst, hat eine Gewichtung von 40 %, wobei deren Inhalte zur Hälfte durch die Berufsfachschule und jeweils zu einem Viertel durch den Betrieb sowie die überbetrieblichen Kurse abgedeckt wird (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 17:05-17:17 Min.). Die Gliederung des Prüfungsstoffes geschieht nicht mehr wie bis anhin in Form von Fächern, sondern die Prüfungsinhalte umfassen Inhalte aller fünf Handlungskompetenzbereiche, wobei jeder Kompetenzbereich gleich stark gewichtet wird (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 4). Die inhaltliche Ausgestaltung soll praxisbezogener aufgebaut sein (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 4), wobei die Inhalte aus den beiden Spezifikationen, also den Wahlpflichtbereichen sowie den Optionen, nicht geprüft werden (Kaufmännische Grundbildung, o. D., o. S.). Mit einer schriftlichen Abschlussprüfung im Umfang von 3.75 Stunden und einer einstündigen mündlichen Prüfung wird im schulischen Bereich das Abschlussverfahren massiv verkürzt (SKKAB, 2020b, S. 1–3).

Tabelle 6: Reformveränderungen und Einflüsse auf Lehrpersonen

B-Profil (bisher)	W&G: 150-180 Min. schriftlich	Total: 40 Min. mündlich; Ø 9.5h schriftlich
E-Profil (bisher)	W&G: 180-240 Min. schriftlich	Total: 1h mündlich; Ø 11h schriftlich
Neu KV 2023	W&G in den Handlungs- kompetenzbereichen abgedeckt	Total: 1h mündlich Ø 3.75h schriftlich

Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf SKKAB, 2020b, S. 3

5.1.2 Vertiefung: Kaufmännische Handlungskompetenzbereiche

Eine weitreichende Veränderung durch den Reformprozess besteht darin, dass in der kaufmännischen Berufsbildung nach Abschluss der Revision anhand von Handlungskompetenzen unterrichtet wird (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Die fünf definierten Bereiche sind für alle drei Lernorte konvergent und werden in entsprechende Leistungsziele heruntergebrochen (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Für die Berufsschulen liegt der Fokus auf der Wissensvermittlung im Bereich der «Berufskunde und Allgemeinbildung», wobei die Leistungsziele der Handlungskompetenzbereiche nun den Unterricht prägen (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.).

Die Reformkommission bezeichnet die drei Megatrends «Digitalisierung», «Kommunikation und Interaktion» sowie «Lebenslanges Lernen» als fundamentale Eckpfeiler, auf welche die Inhalte der Handlungskompetenzbereiche ausgerichtet sind (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 3:15–3:32 Min.). Diese drei Trends sind daher stark in allen fünf Handlungskompetenzbereichen (Kapitel 5.1.1.1) verankert. Dabei ist Digitalisierung verstärkt im Bereich E integriert, die Kommunikation findet insbesondere in den Bereichen B und D Anwendung und das lebenslange Lernen wird insbesondere im Bereich A tangiert (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 4:15–4:40 Min.).

In den Tabellen 7 bis 11 werden die fünf Handlungskompetenzbereiche dargelegt sowie die dazugehörigen Kompetenzen definiert und erläutert. Die dritte Spalte zeigt abgeleitet aus den Zielen, die für die Lernenden gesetzt werden, die Tätigkeiten von Lehrpersonen auf. Da die Handlungskompetenzorientierung keine klare Fächerstruktur mehr vorsieht, sind die Leistungsziele auch nicht explizit auf einzelne Fachbereiche ausgelegt.¹⁸ In einigen Bereichen – insbesondere, wenn es um wirtschaftliche Inhalte geht – kann aber davon ausgegangen werden, dass es W&G-Lehrpersonen betrifft.

¹⁸ Im Verlaufe des Reformprozesses wurde erkennbar, dass neben den fachlichen Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen insbesondere die Handlungskompetenzbereiche B (Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld) und C (Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen) von besonderer Relevanz sind. Konkreter sind die folgenden korrespondierenden Handlungskompetenzen besonders zu fokussieren b.1, b.2, b.3, b.4, b.5, c.1, c.2, c.3, c.4 und e.1.

5.1.2.1.1 A: Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen

Diesem Kompetenzbereich sind fünf Handlungskompetenzen zugeordnet, die auf Ebene der Berufsfachschule in Leistungsziele unterteilt sind.

Tabelle 7: Handlungskompetenzbereich A

HANDLUNGSKOMPETENZ	BESCHREIBUNG	TÄTIGKEITEN DER (W&G-)LEHRPERSONEN
«Kaufmännische Kompetenzentwicklung überprüfen und weiterentwickeln» (SKKAB, 2021b, S. 12).	Die Lernenden erkundigen sich über eigene Entwicklungspotenziale in ihrem Tätigkeitsgebiet, wobei sie eine Standortanalyse durchführen und konkrete Handlungen für die persönliche Progression darlegen (SKKAB, 2021b, S. 12).	Die Lehrpersonen sollen in ihrem Unterricht die Lernenden befähigen, das eigene Potenzial zu erkennen, Ziele zu setzen, zu reflektieren, Inhalte zu dokumentieren und Entscheidungen zu treffen. Die Lehrpersonen müssen in diesem Zusammenhang über das Wissen zu Arbeitstechniken – wie z. B. Dokumentations- oder Reflexionstechniken – und deren Fähigkeit oder Entscheidungstechniken – und deren Umsetzung verfügen (SKKAB, 2021b, S. 12).
«Netzwerke im kaufmännischen Bereich aufbauen und nutzen» (SKKAB, 2021b, S. 13)	Die Lernenden bauen sich ein nachhaltiges Beziehungsnetz in ihrem Arbeitsumfeld auf, das sie für die Informationsbeschaffung, Selbstdarstellung oder den Erfahrungsaustausch verwenden (SKKAB, 2021b, S. 14).	Die Lehrpersonen befähigen die Schülerinnen und Schüler zur Netzwerkpflege. Dazu benötigen sie das Wissen über die entsprechenden Kanäle, über einen seriösen Auftritt, über die strategische Präsentation der eigenen Person sowie über Möglichkeiten und Gefahren, die solche Plattformen mit sich bringen (SKKAB, 2021b, S. 13).

«Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten» (SKKAB, 2021b, S. 13–14)	Die Lernenden sind in der Lage, sich im markt-spezifischen Wettbewerb zu behaupten. Dazu profilieren sie sich durch ihr Können und erfüllen Arbeitsaufträge zum Wohlgefallen der Kundschaft. Weiter sind sie in der Lage, ihre Tätigkeiten zu analysieren und zu überdenken (SKKAB, 2021b, S. 13).	Die Lehrpersonen geben Inhalte zur positiven Selbstdarstellung an die Lernenden weiter, die diese nutzen können, um ihre Fähigkeiten zu präsentieren. Weiter sind Inhaltsvermittlungen zur Eigen- und Fremdbeurteilung relevant, wodurch die Fähigkeit zur gezielten Kommunikation, aber auch die Einschätzung des Gegenübers vermittelt werden muss (SKKAB, 2021b, S. 13).
«Als selbstverantwortliche Person in der Gesellschaft handeln» (SKKAB, 2021b, S. 14–15)	Die Lernenden sind sich ihres Handelns bewusst und ziehen daraus Rückschlüsse. Sie erschaffen sich eine eigene «Identität» und reflektieren den Effekt auf ihr Lebens- und Arbeitsumfeld (SKKAB, 2021b, S. 14).	Die Lehrpersonen sollen die Lernenden insbesondere in Bezug auf die Sozial- und Selbstkompetenzen festigen. In diesen Bereich fallen unter anderem das Wissen und die Fähigkeit, Konflikte angemessen anzugehen und zu bewältigen oder die eigenen Erwartungen und Einstellungen im persönlichen und sozialen Umfeld zu evaluieren und zu kommunizieren. Diese Inhalte sollten von der Lehrperson innerhalb des Unterrichtsgeschehens verankert werden. Im wirtschaftlichen Bereich sollen Inhalte zum Umgang mit den eigenen finanziellen Ressourcen gelehrt werden. Auch Fachkenntnisse zu Versicherungen, Vorsorge, Lohnausweisen oder Steuern und deren Anwendung im gesellschaftlichen Kontext sollen den SuS vermittelt werden. Weiter ist erneut die Reflexionsfähigkeit zentral, da die Lehrpersonen gemeinsam mit

den Lernenden die Konsequenzen der eigenen Handlungen herausarbeiten sollen (SKKAB, 2021b, 14–15).

«Politische Themen und kulturelles Bewusstsein im Handeln einbeziehen» (SKKAB, 2021b, S. 16) Die Lernenden setzen sich mit aktuellen Themen in der Politik auseinander, bilden sich eine eigene Meinung und nutzen diese, um aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen (SKKAB, 2021b, S. 16).

Die Lehrpersonen geben Grundlagen zur Schweizerischen Rechtsordnung und zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe an die Lernenden weiter. Sie bereiten aktuelle Themengebiete vor, die mit den Lernenden aufgearbeitet werden, wobei neben den fachlichen Inhalten auch die Förderung der eigenen Meinungsbildung beachtet wird. Dabei werden auch Einflussfaktoren (z. B. Medien), die auf das eigene Befinden einwirken, thematisiert. Weiter sollen sie die individuelle Informationsgewinnung zu aktuellen Herausforderungen (vgl. Asylwesen) fördern (SKKAB, 2021b, S. 16).

Anmerkung: Eigene Darstellung, basierend auf SKKAB (2021b, S. 12–16)

5.1.2.1.2 B. Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld

Tabelle 8: Handlungskompetenzbereich B

HANDLUNGSKOMPETENZ	BESCHREIBUNG	TÄTIGKEITEN DER (W&G-)LEHRPERSONEN
«In unterschiedlichen Teams zur Bearbeitung kaufmännischer Aufträge zusammenarbeiten und kommunizieren» (SKKAB, 2021b, S. 17)	Die Lernenden sind gewohnt, ihre Aufgaben in wechselnden Teams zu erfüllen, wobei sie sich in der primären, einer weiteren Landessprache oder auf Englisch verständigen. In ihrer Zusammenarbeit sind sich die Kaufleute der kulturellen Gegebenheiten bewusst. Zudem erfüllen sie angesetzte Deadlines und Zielsetzungen oder treffen bei Nichterfüllung entsprechende Vorkehrungen (SKKAB, 2021b, S. 17).	Die Lehrpersonen sind mit interkulturellen Inhalten und Gepflogenheiten in Bezug auf die Zusammenarbeit und Kommunikation vertraut und kennen auch ihre eigenen Wertvorstellungen, welche sich auf kooperative Tätigkeiten auswirken. Des Weiteren sind Ihnen Methoden im Rahmen der Konfliktlösung, Gesprächsführung oder Terminplanung bekannt, deren Anwendung sie an die Lernenden weitergeben können (SKKAB, 2021b, S. 17).
«Schnittstellen in betrieblichen Prozessen koordinieren» (SKKAB, 2021b, S. 18)	Die Lernenden arbeiten mit unterschiedlichen Stakeholdern zusammen, deren Ansprüche sie in ihrer Arbeitstätigkeit beachten. Sie sind fähig, Informationen zielgruppengerecht wiederzugeben und festzuhalten. Aufgrund der Informationen bringen sie an geeigneter Stelle ihre Modifikationsüberlegungen ein (SKKAB, 2021b, S. 18).	Die Wirtschaftslehrpersonen geben fachlichen Input zu den Anspruchsgruppen und ihren Forderungen innerhalb eines Unternehmens. Zudem werden Unternehmensprozesse sowie Ziele von Unternehmen angeschaut. Da die inhaltliche Kommunikation zu den Anspruchsgruppen auch in Fremdsprachen stattfinden soll, sind entsprechende sprachliche Fähigkeiten oder eine kooperative Zusammenarbeit mit den jeweiligen Sprachlehrpersonen erforderlich (SKKAB, 2021b, S. 18).

«In wirtschaftlichen Fachdiskussionen mitdiskutieren» (SKKAB, 2021b, S. 19)	Die Lernenden sind mit wirtschaftlichen Themen vertraut, sodass sie bei Diskussionen mitsprechen können. Sie hinterfragen kritisch die Informationsqualität und können sich bei auftretenden Diskrepanzen entsprechende Informationen beschaffen. Weiter können sie die Folgen von ökonomischen Veränderungsprozessen auf ihre Branche herleiten sowie die Ansprüche des eigenen Unternehmens gegenüber seinen Stakeholdern definieren (SKKAB, 2021b, S. 19).	Die Wirtschaftslehrpersonen sind fachlich kompetent im Rahmen von «gesamtwirtschaftliche[n] Zusammenhängen[n] und Entwicklungen (volkswirtschaftliche Zu-sammenhänge marktwirtschaftliche Prinzipien, konjunkturelle Entwicklung, Wirtschafts-, Geld- und Finanzpolitik, Sozial und Arbeitsmarktpolitik)» (SKKAB, 2021b, S. 19). Die Lehrpersonen sind in der Lage, wirtschaftliche Themen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die Konsequenzen daraus auf einzelne Unternehmen anzuwenden. Im Bereich der Methodenkompetenz sind sie fähig, geeignete Informationen zu erlangen und kritisch zu hinterfragen. Diese Inhalte und die Arbeitstechnik werden den Lernenden angemessen weitervermittelt (SKKAB, 2021b, S. 19).
«Kaufmännische Projektmanagementaufgaben ausführen und Teilprojekte bearbeiten» (SKKAB, 2021b, S. 20–21)	Die Lernenden sind in der Lage, in Projektform zu arbeiten und den entsprechenden Arbeitsprozess in Form von Terminplanung, Teamkooperation etc. zu managen (SKKAB, 2021b, S. 20).	Die Lehrpersonen sind mit den Abläufen der Projektarbeit vertraut, bei deren Prozessen sie die Lernenden begleiten und unterstützen (SKKAB, 2021b, S. 20).

«Betriebliche rungsprozesse ten» (SKKAB, S. 20–21)	Verände- mitgestal- 2021b, Arbeitsfeld. Sie eruieren die potenziellen Folgen für ihre Tätigkeit, bringen eigenständig Ideen zur Realisierung ein und handeln mit entsprechender Weisung (SKKAB, 2021b, S. 20).	Die Lernenden beschaffen sich Informationen zu den Transformations- prozessen in ihrem Arbeitsfeld. Sie eruierten die potenziellen Folgen für ihre Tätigkeit, bringen eigenständig Ideen zur Realisierung ein und handeln mit entsprechender Weisung (SKKAB, 2021b, S. 20).	Die Lehrpersonen sind mit betriebsbezogenen Veränderungsprozessen vertraut und können mögliche Auslöser und Folgen identifizieren und kritisch hinterfragen. Weiter sind sie in der Lage, angemessene Anweisungen zur Recherchearbeit zu geben, und sie ermutigen die Lernenden, eigene Ideen zu entwickeln und einzubringen. Sie kennen die unterschiedlichen Haltungen im Change-Prozess und erarbeiten die Inhalte mit den Lernenden in Bezug auf die eigene Persönlichkeit (SKKAB, 2021b, S. 20–21).
---	---	--	---

Anmerkung: Eigene Darstellung, basierend auf SKKAB (2021b, S. 17–21)

5.1.2.1.3 C: Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen

Tabelle 9: Handlungskompetenzbereich C

HANDLUNGSKOMPETENZ	BESCHREIBUNG	TÄTIGKEITEN DER (W&G-)LEHRPERSONEN
«Aufgaben und Ressourcen im kaufmännischen Arbeitsbereich planen, koordinieren und optimieren» (SKKAB, 2021b, S. 22)	Die Lernenden arbeiten unter effizienter und nachhaltiger Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen. «Die Kaufleute prüfen ihre Organisationsfähigkeit, ihr Zeitmanagement, ihre Arbeitstechniken sowie den Einsatz der persönlichen und betrieblichen Ressourcen und leiten Optimierungsmaßnahmen ab» (SKKAB, 2021b, S. 22).	Die Lehrpersonen besitzen Kompetenzen in Bezug auf effiziente Arbeits- bzw. Organisations-, Termin- und Ressourcenplanung, die sie den Lernenden vermitteln. Die Lehrpersonen begleiten und unterstützen die Lernenden in der Umsetzung der Inhalte anhand eines Projektes. Sie zeigen den Lernenden im Rahmen eines gesamten Zyklus, wie die Inhalte überprüft und nötige Handlungen ergriffen werden. Inhaltlich werden die «Grundlagen der Arbeitsorganisation» gelehrt (SKKAB, 2021b, S. 22).
Kaufmännische Unterstützungsprozesse koordinieren und umsetzen» (SKKAB, 2021b, S. 23)	Die Lernenden unterstützen und organisieren die administrativen Prozesse und geben Auskunft bei entsprechenden Anfragen. Sie sind in der Lage, ihre Tätigkeiten zu überdenken und notfalls entsprechende Handlungen vorzunehmen (SKKAB, 2021b, S. 23).	Die Wirtschaftslehrpersonen unterrichten die Inhalte zu «betrieblichen Identitätskonzepten» und die rechtlichen Grundlagen zu diversen Verträgen, insbesondere des Lehrvertrages (SBFI, 2020, S. 22). Die Lehrpersonen sind mit Ablagestrukturen vertraut und wissen, wie Informationen zielgruppenadäquat aufgearbeitet werden. In Zusammenhang mit der Dokumentenfertigung ist insbesondere auf die sprachliche, formale und sachliche Korrektheit zu achten (SKKAB, 2021b, S. 23).

«Betriebliche Prozesse dokumentieren, koordinieren und umsetzen» (SKKAB, 2021b, S. 24)	Die Lernenden belegen die kaufmännischen Abläufe und bewältigen die Tätigkeiten in Anbetracht von gesetzten Rahmenbedingungen. Treten Herausforderungen auf, analysieren sie diese und zeigen Verbesserungsmöglichkeiten auf (SKKAB, 2021b, S. 24).	Die Lehrpersonen kennen die Inhalte zum Prozessmanagement und wissen, wie weitere Einflüsse (Arbeitsicherheit, Gesundheitsschutz und Nachhaltigkeit) sich auf dieses auswirken. Weiter vermitteln sie den Lernenden, wie Informationen an Drittpersonen weitergegeben werden (SBFI, 2020, S. 24) Die Lehrpersonen sind insofern computeraffin, als sie die entsprechenden Programme im Prozessmanagement kennen und diese sowohl grafisch als auch schriftlich darlegen können (SKKAB, 2021b, S. 24).
«Marketing- und Kommunikationsaktivitäten umsetzen» (SKKAB, 2021b, S. 25)	Die Lernenden verständigen sich mit den Stakeholdern in ihrer Landes- oder Fremdsprache. Sie reflektieren ihr sprachliches Auftreten und leiten Massnahmen ab. Zudem erproben sie neue Kommunikationsmittel und -formen» (SKKAB, 2021b, S. 25).	Die Lehrpersonen sind mit kommunikativen und informativen Arbeitsweisen vertraut und wissen über den geeigneten Einsatz der unterschiedlichen Konzepte Bescheid. Zudem bestehen bei den Lehrpersonen das Wissen und die Anwendungsfähigkeit in Bezug auf die diversen Kommunikationskanäle. Die Lehrpersonen leiten reflexive Prozesse an. Sie verfügen zudem über fremdsprachliche Kenntnisse oder arbeiten in Kooperation mit Sprachlehrpersonen zusammen, damit die Inhalte und die Kommunikationsfähigkeit in der regionalen oder einer Fremdsprache erlernt werden können (SKKAB, 2021b, S. 25–26).

«Finanzielle Vorgänge betreiben und kontrollieren» (SKKAB, 2021b, S. 26)	Die Lernenden sind in der Lage, im Rahmen ihrer Tätigkeit Budgetplanungen und Abrechnungen vorzunehmen. Bei divergierenden Zahlen ziehen sie die entsprechende Stelle mit ein und liefern mögliche Handlungsmöglichkeiten (SKKAB, 2021b, S. 26).	Die Wirtschaftslehrpersonen besitzen Kompetenzen im Bereich der Finanzbuchhaltung (Bilanz, Erfolgsrechnung, Kalkulation etc.) und kennen sich in entsprechenden Softwares aus (SKKAB, 2021b, S. 26).
«Aufgaben im finanziellen Rechnungswesen bearbeiten (Option «Finanzen»)» (SKKAB, 2021b, S. 27)	Die Lernenden sind in der Lage, finanzwirtschaftliche Geschäftsfälle zu verbuchen. Zudem sind sie mit der Lohnabrechnung vertraut und können über entsprechende Inhalte informieren. Sie arbeiten aktiv am Jahresabschluss und halten sich stets an die gesetzlichen Vorgaben. Im Falle von Abweichungen veranlassen sie entsprechende Vorkehrungen (SKKAB, 2021b, S. 27).	Die Wirtschaftslehrpersonen besitzen vertieftes Wissen zu finanzwirtschaftlichen Fragestellungen und können diese Inhalte den SuS entsprechend übermitteln (SKKAB, 2021b, S. 27).

Anmerkung: Eigene Darstellung, basierend auf SKKAB (2021b, S. 22–27)

5.1.2.1.4 D: Gestalten von Kunden- und Lieferantenbeziehungen

Tabelle 10: Handlungskompetenzbereich D

HANDLUNGSKOMPETENZ	BESCHREIBUNG	TÄTIGKEITEN DER (W&G-)LEHRPERSONEN
«Anliegen von Kunden oder Lieferanten entgegennehmen» (SKKAB, 2021b, S. 28)	Die Lernenden interagieren mit der Kundschaft oder den Lieferant/innen in der eigenen Landessprache oder einer Fremdsprache. Sie gehen professionell mit Erkundungen und Anliegen um und beziehen wenn nötig die entsprechende Stelle mit ein (SKKAB, 2021b, S. 28).	Die Lehrpersonen kennen den angemessenen Umgang mit Anspruchsgruppen und sind kompetent im Rahmen verschiedener Methoden wie Kommunikationsformen oder Fragetechniken. Sie wissen, wie «nonverbale Signale» interpretiert werden können und sind sprachlich versiert bzw. kooperieren mit einer Sprachlehrperson (SKKAB, 2021b, S. 28).
«Informations- und Beratungsgespräche mit Kunden oder Lieferanten führen» (SKKAB, 2021b, S. 29)	Die Lernenden sind in der Lage, Produkte und Dienstleistungen der Kundschaft zu erläutern oder Informationsauskünfte zu tätigen. Dabei sind sie in der Lage, Einwürfe zu klären, auf die Kundschaft einzugehen und diese argumentativ zu überzeugen. Diese Kommunikation erfolgt in der regionalen oder einer Fremdsprache. Die Reflexionsfähigkeit soll im Rahmen der Gesprächsanalyse stattfinden, sodass für künftige Interaktionen Massnahmen getroffen werden können (SKKAB, 2021b, S. 29).	Die Lehrpersonen kennen sich mit den Verläufen und dem Aufbau von Informations- und Beratungsgesprächen aus. Das Methodenrepertoire umfasst hochstehende kommunikative Fähigkeiten, die auch entsprechende Fragetechniken, Argumentationslogiken oder Präsentationsmethoden einschliessen. Werden die Inhalte selbstständig unterrichtet, benötigt die Lehrperson sprachliche Kompetenzen oder soziale Fähigkeiten in Form von aktiver Zusammenarbeit mit Sprachlehrpersonen (SKKAB, 2021b, S. 29-30)

«Verkaufs- und Verhandlungsgespräche mit Kunden oder Lieferanten führen» (SKKAB, 2021b, S. 30)	Die Lernenden können «Verkaufs- und Verhandlungsgespräche» in unterschiedlichen Sprachen leiten. Dies beinhaltet gute, argumentationssichere Informationsweitergabe, Offenstellung bis hin zum Kaufabschluss (SKKAB, 2021b, S. 30–31)	Die Lehrpersonen sind versiert in Bezug auf die Gesprächsführung. Dies umfasst das Wissen über die einzelnen Schritte, Kommunikationstechniken oder den Aufbau einer logischen Argumentation. Werden die Inhalte in einer Fremdsprache durchgeführt, benötigt die Lehrperson den entsprechenden Wortschatz oder kooperiert mit anderen Lehrpersonen (SKKAB, 2021b, S. 30).
«Beziehungen mit Kunden oder Lieferanten pflegen» (SKKAB, 2021b, S. 31)	Die Lernenden sind in der Lage, langfristige «Kunden- und Lieferantenbeziehungen» zu halten (in deutscher oder Fremdsprache) und diese Personengruppen zu binden. Sie analysieren deren Zufriedenheit und leiten bei Bedarf nötige Schritte zur Verbesserung ein (SKKAB, 2021b, S. 31–32).	Die Lehrpersonen haben Wissen zur Pflege der Kunden- bzw. Lieferantenbeziehungen sowie zur Zufriedenheit dieser Anspruchsgruppen. Sie kennen unterschiedliche Kommunikationskanäle, über die diese Beziehungen gehalten werden können (SKKAB, 2021b, S. 31–32).

Anmerkung: Eigene Darstellung, basierend auf SKKAB (2021b, S. 28–32)

5.1.2.1.5 E: Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt

Tabelle 11: Handlungskompetenzbereich E

HANDLUNGSKOMPETENZ	BESCHREIBUNG	TÄTIGKEITEN DER (W&G-)LEHRPERSONEN
«Applikationen im kaufmännischen Bereich anwenden» (SKKAB, 2021b, S. 35)	Die Lernenden sind mit Informations- und Kommunikationstechnologien innerhalb ihrer Arbeitstätigkeit vertraut und können diese gezielt anwenden. Dabei sind sie umsichtig, die rechtlichen Grundlagen einzuhalten, erkennen Gefahren bezüglich der Datenintegrität und nutzen die Gerätschaften ressourcenschonend. Sie lösen technologische Herausforderungen eigenständig oder beziehen bei Bedarf die entsprechende Stelle mit ein (SKKAB, 2021b, S. 35).	Die Lehrpersonen sind mit gängigen Softwares im kaufmännischen Betrieb vertraut, kennen entsprechende Herausforderungen und Chancen, sind versiert im Bereich des Datenschutzes und der diesbezüglichen gesetzlichen Vorschriften und zeigen Massnahmen auf, wie Geräte energiesparend genutzt werden. Sie wissen, wie mit Problemen bei der Hard- und Softwarenutzung umgegangen wird, und können die Arbeitsweise mit «Content-Management-Systemen» ausführen und anleiten (SKKAB, 2021b, S. 35–36).
«Informationen im wirtschaftlichen Bereich recherchieren und auswerten» (SKKAB, 2021b, S. 36)	Die Lernenden sind in der Lage, gezielte qualitative Nachforschungen in ihrem Tätigkeitsgebiet durchzuführen und die Inhalte adressatengerecht aufzubereiten. Die durchgeführten Tätigkeiten werden reflektiert und bei Bedarf werden Verbesserungsmassnahmen eingeleitet (SKKAB, 2021b, S. 36).	Die Lehrpersonen sind mit der Informationsrecherche vertraut, kennen Methoden, Werkzeuge, Sicherheitsvorkehrungen und Qualitätsprüfungen. Dafür sind sie im Umgang mit den entsprechenden Medien und Methoden geschult. Sie können relevante Informationen herausfiltern, entsprechend aufbereiten und dieses Wissen den Lernenden weitergeben (SKKAB, 2021b, S. 36).

«Markt- und betriebsbezogene Statistiken und Daten auswerten und aufbereiten» (SKKAB, 2021b, S. 37)	Die Lernenden können benötigte Daten beschaffen, diese kritisch hinterfragen, analysieren und aufbereiten. Die Informationen gehen sie an den zuständigen Bereich weiter (SKKAB, 2021b, S. 37).	Die Lehrpersonen sind mit der qualitativen und quantitativen Untersuchung und Analyse vertraut. Sie können Inhalte interpretieren, kennen entsprechende Techniken und sind im Fachbereich mit der Berechnung und Begründung von Kennzahlen erprobt. Die fachlichen Inhalte geben sie lernendengerecht weiter. Sie begleiten die Lernenden in ihren individuellen Arbeitsprozessen und besitzen Methodenkompetenzen in Form der Präsentation (SKKAB, 2021b, S. 37).
«Betriebsbezogene Inhalte multimedial aufbereiten» (SKKAB, 2021b, S. 37–38)	Die Lernenden können mit entsprechender Software umgehen, um Inhalte angemessen aufzubereiten, wobei die Auswertung mit einer kritischen Haltung geschieht. Sie wählen dafür das jeweils passende Programm aus (SKKAB, 2021b, S. 37).	Die Lehrpersonen sind mit unterschiedlichen Medien und Programmen vertraut, die es erlauben, Informationen adressatengerecht aufzubereiten. Sie können Informationen kritisch beurteilen und dieses Wissen an die SuS weitergeben. Zudem haben sie Kenntnisse im Bereich der Informationspräsentation (SKKAB, 2021b, S. 37–38)

Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf SKKAB (2021b, S. 35–38)

5.1.3 Einfluss der Veränderungen auf die Lehrperson

Der Bildungsplan (SKKAB, 2021b, S. 12–39) umschreibt die Bildungsziele für die auszubildenden Kaufleute anhand der fünf Handlungskompetenzbereiche. Der neue Bildungsaufbau im schulischen Bereich und die darin definierten Leistungsziele für die Lernenden erfordern ein entsprechendes Kompetenzrepertoire bei den Lehrpersonen. Denn die Wirkungskette (Abbildung 5, S. 109) der Lehrpersonenkompetenz zeigt auf, dass die Fähigkeiten von Lehrpersonen die Unterrichtsqualität beeinflussen und sich auf die Lernleistung der SuS auswirken (Galluzzo & Craig, 1990, S. 603; Herzmann & König, 2015, S. 178; Terhart, 2012, S. 7). In den folgenden Unterkapiteln sind die künftigen Anforderungen an Lehrpersonen dargelegt, die sowohl aus den Handlungskompetenzbereichen und deren Ausgestaltung als auch aus den weiteren Veränderungen aufgrund der Reform (Kapitel 5.1.1) abgeleitet werden. Kompetenzen, die spezifisch auf wirtschaftswissenschaftliche Inhalte ausgelegt sind, werden entsprechend genannt.¹⁹ Die für die (W&G-)Lehrpersonen erforderlichen Kompetenzanforderungen wurden insbesondere anhand der Leistungsziele der Lernenden am Standort der Berufsfachschule ermittelt. Da die (W&G-)Lehrpersonen diese Inhalte mit den Lernenden erarbeiten sollen, ist ihr inhaltliches Verständnis relevant, aber es ist auch Wissen dazu nötig, wie diese Ziele am besten erreicht werden können und welche Ressourcen gegebenenfalls benötigt werden. Neue Kompetenzanforderungen liessen sich auch aus dem veränderten Schulumfeld schliessen, da diese neuen Rahmenbedingungen künftig die Arbeitsprozesse der (W&G-)Lehrpersonen wesentlich ändern werden. Kompetenzen, die sich aufgrund der strukturellen Änderungen im Aufbau der kaufmännischen Grundbildung ergeben, wurden anhand externer Literatur identifiziert bzw. genauer umschrieben. Die ermittelten Kompetenzen werden in den folgenden Unterkapiteln nach den vier Kompetenzklassen dargelegt.

5.1.3.1 Fachkompetenz

Die Berufsfachschule hat den Auftrag, theoretische Grundlagen zu vermitteln. In den fünf Handlungskompetenzbereichen sind wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen verankert, die explizit die W&G-Lehrkräfte tangieren. Die Kerninhalte der Wirtschaftsfächer sind auch künftig ein elementarerer Bestandteil der kaufmännischen Ausbildung (Liniger, 2019, S. 1-3). Sie vermitteln grundlegende Inhalte in allen Teilbereichen der

¹⁹ Die folgenden Kompetenzfacetten decken nicht das gesamte Kompetenzprofil von Lehrpersonen ab. Es werden jene Inhalte genannt, die aus dem Bildungsplan abgeleitet werden können. Grundlegende Tätigkeiten wie die lernendengerechte Unterrichtsgestaltung, die geeigneten Persönlichkeitsmerkmale und weitere Faktoren werden vorausgesetzt und sind nicht mehr explizit erwähnt.

Wirtschaft. Der Bildungsplan verlangt unter den Leistungszielen für die Lernenden unterschiedliche wirtschaftsbezogene Grundlagen, die von den W&G-Lehrpersonen in geeigneten Lernsettings vermittelt werden sollen. Eine fachliche Expertise der Lehrpersonen wird in diesen Themengebieten vorausgesetzt. Die verschiedenen wirtschaftlichen Disziplinen sind im Zusammenspiel zu verstehen, sodass die W&G-Lehrpersonen Themengebiete aus dem wirtschaftlichen Bereich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten können. Folgend werden exemplarisch einige inhaltliche Gebiete genannt, die in den vier Fachgebieten unterrichtet werden müssen:

- Unter die betriebswirtschaftliche Sicht fallen unter anderem Themengebiete wie Unternehmensorganisation, Anspruchsgruppen, Vorsorge oder Versicherungssysteme (SKKAB, 2021b, S. 14–18).
- Weiter soll Wissen zu den rechtlichen Grundlagen und insbesondere zum Vertragsrecht bestehen (SKKAB, 2021b, S. 15–23).
- Im Bereich der Volkswirtschaftslehre werden unter anderem Geld- und Finanzpolitik vertieft (SKKAB, 2021b, S. 19).
- Im Bereich der Finanzbuchhaltung sollen zum einen im Grundlagenfach fundamentale Inhalte vermittelt werden, darunter fallen z. B. der Aufbau der Bilanz und der Erfolgsrechnung (SKKAB, 2021b, S. 26.). Eine vertieftere Wissensbasis müssen jene Lehrpersonen aufweisen, welche die Option «Finanzen» unterrichten. Dabei werden Buchungen vorgenommen, Jahresabschlüsse getätigt oder Lohnabrechnungen thematisiert (SKKAB, 2021b, S. 27). Im neuen Bildungsplan wird im Grundstudium daher im Vergleich zur bisherigen Ordnung weniger Rechnungswesen unterrichtet. Für Lehrpersonen, die bisher ausschliesslich Finanz- und Rechnungswesen unterrichtet haben, bedeutet dies entweder den Fokus auf die Klassen mit der gewählten Option «Finanzen» zu legen oder sich in den weiteren Wirtschaftsdisziplinen weiterzubilden.

Die Reform setzt verstärkt auf eine integrative Lernstruktur der drei Lernorte (Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse). Die Lehrpersonen müssen daher mit den «Lern- und Arbeitssituationen» der angehenden Kaufleute vertraut sein (Kaufmännische Grundbildung, 2021, o. S.). Im fachlichen Bereich beherrschen die Lehrpersonen nicht nur die theoretischen Inhalte, sondern kennen Prozesse der Praxis, um die theoretischen Grundlagen und praktischen Handlungsweisen miteinander zu verbinden. Dies wird im Bildungsplan dadurch ersichtlich, dass in den Leistungszielen vermehrt auf betriebliche Prozesse oder auf Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich verwiesen wird (SKKAB, 2021b, S. 18–36).

Die kaufmännische Berufsbildung wird nach der Reform verstärkt interdisziplinär angelegt. Shulman spricht in diesem Zusammenhang von einem «lateralen Curriculum» (Shulman, 1986, S. 10), wo Lehrpersonen Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern knüpfen sollen. Entsprechend müssen Lehrpersonen fachliche Grundlagen in anderen Disziplinen besitzen, um eine konstruktive Zusammenarbeit und Wissensweitergabe zu gewährleisten. Im Gespräch mit Liniger (2019, S. 1–3) führt Esther Schönenberger, Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsschulen (SKKBS), aus, dass es ebenfalls Sprach- und Informatikkompetenzen benötige, um in der Praxis erfolgreich aktiv zu sein (Liniger, 2019, S.1). Da viele Handlungskompetenzen der Lernenden darauf abzielen, dass diese ihre Tätigkeiten in unterschiedlichen Sprachen ausführen können (SKKAB, 2021b, S. 17–33), sollen die Lehrpersonen entsprechende sprachliche Grundlagen zu den fachbezogenen Inhalten aufweisen. Anderweitig benötigt es eine verstärkte Kooperationsfähigkeit mit Personen aus dem Lehrkollegium (siehe Sozialkompetenz). Weiter wird bei Lehrpersonen eine gewisse IT-Affinität vorausgesetzt. Sie benötigen digitale Kompetenzen, die unter anderem den Umgang mit unterschiedlichen Softwares, Kommunikationskanälen oder auch Wissen zur Datensicherheit umfassen (SKKAB, 2021b, S. 12–39). Da mithilfe digitaler Medien der zunehmende Informationsbedarf abgedeckt werden kann, sollten Lehrpersonen das Wissen zur Recherchearbeit und Datenaufbereitung lernendengerecht weitervermitteln (SKKAB, 2021b, S. 35–38). Zentral ist, dass die W&G-Lehrpersonen ein allgemeines interdisziplinäres Wissen besitzen, denn die Inhalte bzw. die Entscheidungen und Auswirkungen sollten nicht nur aus der wirtschaftlichen Perspektive, sondern auch aus anderen Sichtweisen (z. B. gesellschaftlich oder ökologisch) beleuchtet werden. Aufgrund der zunehmend internationalen Ausrichtung auf dem Arbeitsmarkt und der kulturell durchmischteren Gesellschaft innerhalb der Schweiz besitzen die Lehrpersonen zudem Wissen zum entsprechenden Umgang im Rahmen von Werthaltungen und Sitten (SKKAB, 2021b, S. 15–16).

Nicht nur die inhaltliche Neugestaltung von handlungsorientiertem Unterricht birgt Veränderungen für Lehrpersonen, sondern auch die Umsetzung eines solchen Unterrichts bedingt, dass z. B. neue methodisch-didaktische Ausrichtungen einbezogen, Prüfungsformen angepasst und die diversen Rollen der Lehrperson angemessen eingesetzt werden (Seufert & Tarantini, 2021, S. 18, 25–26, 31). Das Rollenprofil der Lehrpersonen wird vielseitiger. Dabei greifen die Lehrpersonen in Form ihrer Expertenrolle stets noch auf das Fachwissen zurück (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.). Bei den Lernenden nimmt die Fachkompetenz jedoch nicht mehr den grössten Stellenwert ein,

sondern Kompetenzen in Form von «selbständige[m] Arbeiten, Sozialkompetenz oder die Fähigkeit[,] sich zu vernetzen und vernetzt zu denken», nehmen an Bedeutung zu (R. Arnold, 2020, Abs. 2). Die Lehrpersonen können die SuS daher anleiten, wie sie arbeitsbezogene, aber auch persönlich Entscheidungen treffen und inwiefern sie sich im Rahmen des lebenslangen Lernens beständig weiterbilden können (SKKAB, 2021b, S. 12). Lehrpersonen sollen neben der Wissensvermittlung insbesondere die Rolle des Coaches übernehmen und die Lernenden in ihren Lernprozessen begleiten (Kaufmännisches Berufs- und Weiterbildungszentrum St.Gallen, 2020, S. 26; Saxer, 2019, o. S.). Die Lehrpersonen müssen demnach auch das entsprechende Wissen und Umsetzungsvermögen besitzen, um entscheiden zu können, wie sich solche Fähigkeiten am besten fördern lassen.

Durch die Zusammenlegung der beiden Profile entsteht ein heterogenes Leistungsvermögen in der Klasse. Grundlage ist, dass die Lehrperson sich mit der Aufgabe auseinandersetzt, die Situation analysiert und die Herausforderung annimmt (Wischer, 2009, S. 2–5). Die Lehrperson soll für eine gezielte, umfassende Förderung auf die Lernvoraussetzung der einzelnen Lernenden möglichst individualisiert eingehen können, um die leistungsstarken sowie die leistungsschwächeren Lernenden zu fördern (Eckhart, 2010, S. 135–136; Vock & Gronostaj, 2017, S. 78–79; Widmer-Wolf et al., 2014, S. 8). Dafür muss die Lehrperson den Lernstand der SuS erkennen und entsprechend ihre Vorgehensweise im Unterricht adaptieren (z. B. unterschiedliche Erklärweisen, Aufgabenformen etc.). Dieser Diagnosevorgang hinsichtlich der individuellen Lerngegebenheiten sowie das Wissen, wie der Unterricht von dieser Ausgangslage ausgehend gestaltet und durchgeführt werden kann, sodass die einzelnen Lernenden gefördert werden, benötigt fachliche Kompetenzen von Seiten des Lehrpersonals (Vock & Gronostaj, 2017, S. 78, 80).

Das Qualifikationsverfahren wird neu in die Handlungskompetenzbereiche gegliedert und praxisnah ausgestaltet. Die neue Form der Prüfung könnte aber Auswirkungen auf die Semesterevaluationen haben, da diese dem entsprechenden Stil angepasst werden. In den nationalen Umsetzungskonzepten werden daher neue Prüfungsmethoden (z. B. Fallarbeiten, Gesprächssimulationen, Critical Incidents etc.) erwähnt, die von den Lehrpersonen erwogen werden sollen, um die Lernenden auf das Qualifikationsverfahren vorzubereiten (Ectaveo et al., 2021, S. 66–67). Die Lehrpersonen müssen folglich sowohl Kenntnisse über die entsprechenden Prüfungsformen als auch zu deren

Leistungsbeurteilung besitzen (siehe auch Methodenkompetenz) sowie die für die Umstände geeigneten Prüfungen erstellen, durchführen und beurteilen können.

5.1.3.2 Methodenkompetenz

Die Lehrpersonen müssen im Rahmen der neuen Bildungsverordnung über ein grosses Methodenrepertoire verfügen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Lernenden verstärkt in ihrem Selbstmanagement gefördert werden (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.) und die Lehrpersonen nicht nur die traditionelle Rolle der Wissensvermittler, sondern ebenfalls jene der Coaches, welche die auszubildenden Kaufleute begleiten, übernehmen müssen (Kaufmännischer Verband, o. D.-a, o. S.; Kaufmännisches Berufs- und Weiterbildungszentrum St.Gallen, 2020, S. 26). In diesem Zusammenhang ist auch eine zunehmende Moderationskompetenz nötig, da die Lernenden verstärkt angeleitet und begleitet werden. Die Kenntnis vielfältiger Methoden ist auch im Umgang mit den leistungsheterogenen Klassen zentral, da diese im Rahmen der Unterrichtsgestaltung verwendet werden können, um die einzelnen Lernenden abzuholen und gezielt zu aktivieren (Eckhart, 2010, S. 136). Es ist angedacht, dass die Leistungsbeurteilungen im Hinblick auf das angepasste Qualifikationsverfahren überdacht und neue Methoden zur Leistungsevaluation in den Unterricht aufgenommen werden müssen (Ectaveo et al., 2021, S. 66–67). Ist dies der Fall, sollten die Lehrpersonen entsprechende Kenntnisse über den Aufbau dieser Methoden und den Umgang damit besitzen.

Besonders stark im Fokus steht die Reflexionskompetenz der Lernenden (SKKAB, 2021b, S. 8). Die Lehrpersonen müssen entsprechend eine solche Kompetenz gezielt einführen und fördern können. Im methodischen Bereich sollen sie daher einerseits mit dem Reflexionsprozess vertraut sein und diesen andererseits auch anleiten können. Durch die Reflexion kann das eigene Handeln legitimiert oder es können Auswirkungen identifiziert werden (Bade et al., 2020, S. 10), was in den Handlungskompetenzbereichen als Zielstellung angegeben wird (SKKAB, 2021b, S. 12-36.).

Die Lehrpersonen benötigen diverse Methoden in Bezug auf Lern- und Arbeitstechniken. So ist eine erstrebenswerte Kompetenz das Ressourcenmanagement. Darunter werden z. B. Techniken in Bezug zur Zeit- und Terminplanung oder der Arbeitsorganisation verstanden (SKKAB, 2021b, S. 20–38). Die Lehrkräfte sind sie gut organisiert, indem sie Ablage- und Informationstechniken kennen und anwenden. Sie wissen auch über den Aufbau von Projektmanagements Bescheid, können diese anleiten und begleiten. Zudem kennen und verwenden sie diverse Arten an Hilfsmitteln, die sie geeignet im Unterricht einsetzen. Darunter fallen insbesondere digitale Medien wie

Kalender, Kollaborationssoftwares, Notizprogramme, und weitere Hilfsmittel (SKKAB, 2021b, S. 12-38). Ausserdem sollen die Lehrpersonen im Umfeld der Digitalisierung und der bestehenden Informationsdichte mit der Beschaffung von Informationen vertraut sein. Nebst der Recherche sind die Analysefähigkeit, das kritische Hinterfragen sowie das Filtern nach relevanten Informationen und deren adressatengerechte Aufbereitung (Dokumentationstechnik) zentral (SKKAB, 2021b, S. 12, 35–38).

Die Lehrpersonen besitzen auch Präsentations- und Kommunikationskompetenzen. Dazu können sie die Inhalte auf das Wesentliche konzentrieren und in einer ansprechenden Art übermitteln. Im Rahmen der Kommunikationstechnik sind ihnen unterschiedliche Methoden bekannt, z. B. Fragetechniken oder eine angemessene Gesprächsführung (SKKAB, 2021b, S. 12–34). In der verstärkt digitalisierten und globalisierten Welt ist das Socializing bzw. die Netzwerkpflege relevant, hierzu leiten sie die Lernenden an. Sie sind sich dabei hinsichtlich der Präsentation der eigenen Person bewusst und sind mit den modernen Kanälen vertraut, über die gegenwärtig Netzwerkpflege betrieben wird (SKKAB, 2021b, S. 13).

Im Rahmen der Kompetenzaneignung hinsichtlich der Handlungskompetenzbereiche sowie der stetigen Transformationsprozesse in der Arbeitswelt benötigen die Lehrpersonen auch Kompetenzen in Bezug auf Flexibilität, um sich auf die neuen Herausforderungen einzulassen (Kaufmännische Grundbildung, 2021, o. S.).

5.1.3.3 Sozialkompetenz

Die Lehrpersonen sollen in ihrer Rolle als Coach die Lernenden verstärkt in ihrem Lernprozess begleiten, aber auch die Lernenden fördern und motivieren, die Inhalte selbstständig zu erarbeiten, und sie in den Prozessen unterstützen. Wenn dies in Form von selbstorganisiertem Lernen stattfindet, bedeutet dies auch, dass verstärkt individuell auf die SuS eingegangen werden sollte. Dabei sollten nicht nur das Individuum, sondern auch die persönlichen Merkmale und Umstände (z. B. «interkulturelle Unterschiede») einbezogen werden (SKKAB, 2021b, S. 17). Die persönliche Beziehung zu den einzelnen Lernenden ist essentiell, um deren Lernprozesse zu verstehen und sie im benötigten Rahmen anzuleiten (Hellrung, 2009, S. 113–114).

Indem die Leistungsziele nun im Rahmen von Handlungskompetenzbereichen erreicht werden sollen, bedeutet dies für die Lehrpersonen ein verstärkt kooperatives Arbeiten in der Lehrerschaft. Übergreifende Inhalte sind insbesondere bei den

Sprachlehrpersonen erkennbar, wo die wirtschaftlichen Inhalte in Fremdsprachen erlernt werden, oder auch bei den Informatiklehrpersonen, deren technisches Wissen und der Nutzung diverser Tools für die inhaltliche Erarbeitung fachbezogener Themen genutzt werden können (SKKAB, 2021b, S. 12–38.). Weiter ist es denkbar, dass bereits während der Ausbildung Prüfungen fächerübergreifend in den einzelnen Handlungskompetenzbereichen stattfinden. Für die gemeinsame Gestaltung von Unterricht sind eine erhöhte Koordinations- und Kommunikationskompetenz sowie die Fähigkeit nötig, sich in andere Personen hineinzusetzen und deren Sichtweisen aufzunehmen (Stebler et al., 2021, S. 347, 354).

Wird ein durchschnittliches Leistungsniveau angestrebt, werden schwächere Lernende nicht abgeholt, während sich leistungsstärkere Lernende langweilen. Die Lehrperson benötigt deshalb neben den inhaltlichen Attributen auch die Führungsfähigkeit, um störende Aktivitäten zu minimieren, damit sich die Klasse auf den Lerninhalt fokussieren kann (Vock & Gronostaj, 2017, S. 82). Auch ein steter Austausch bzw. die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen – insbesondere vor dem Hintergrund der kommenden Handlungskompetenzbereiche – kann helfen, die Stärken und Schwächen einzelner Lernender zu identifizieren, um so einen besseren Zugang zu diesen zu erlangen (Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 3–4.).

Die Netzwerkpflege ist für Lehrpersonen nicht nur in der Anleitung für Lernende von Bedeutung, sondern auch für ihr Tätigkeitsfeld. Die durch die Reform angestossene Reorganisation in Handlungskompetenzbereiche machen die Kooperation verschiedener Parteien zunehmend relevant. Werden Schulen nach der Reformumsetzung auf keine Fächerstruktur mehr zurückgreifen, sind zunehmend disziplinenübergreifende Abstimmungen zwischen den Lehrpersonen nötig, um die Unterrichtseinheiten vorzubereiten bzw. umzusetzen. Zusätzlich macht die durch die Reform intensivierte Lernortkooperation – gerade auch durch die einheitlich zu erreichenden Handlungskompetenzbereiche – einen vermehrten Austausch zwischen Lehrpersonen und den Ausbildungsbetrieben sowie den überbetrieblichen Kursen zunehmend relevant (Ectaveo, 2018a, S. 7). Gerade im Bereich der verstärkten Zusammenarbeit erhalten Kompetenzen bezüglich Konfliktfähigkeit, aber auch eine transparente und offene Kommunikation hinsichtlich der eigenen Bedürfnisse, Empfindungen oder Stärken eine wachsende Bedeutung (SKKAB, 2021b, S. 14–15).

5.1.3.4 Selbstkompetenz

Im Rahmen der Reform kommen einige Veränderungen auf die Lehrpersonen zu (Kapitel 5.1). Neuerungen können als berufliche Belastung wahrgenommen werden, sodass die Lehrperson lernen muss, damit umzugehen. Lehrpersonen sollten die Kompetenz der Offenheit gegenüber Neuem besitzen, denn Veränderungen benötigen die entsprechende Neugierde und das Interesse, sich unter anderem auf den neuen Aufbau, die Arbeitsformen, die Rollen der Lehrpersonen und die Zusammenarbeit einzulassen. Das Erlernen neuer Inhalte und die dazugehörige Wissensbeschaffung erfolgen in Eigenverantwortung und autonom. Die Lehrperson benötigt eine gute Kompetenz der Selbstreflexion und kann dadurch bestehende, fehlende oder zu verbessernde Komponenten identifizieren und entsprechende Handlungen ableiten. Weiter ist es ihr möglich, persönliche Erwartungen zu eruieren und zu formulieren, um authentisch und transparent aufzutreten (SKKAB, 2021b, S. 12–16). Im Kontext der Heterogenität im Klassenverbund ist es wichtig, dass die Lehrperson sich flexibel auf die Klassenverhältnisse einstellt, aber auch den Unterricht, ihre eigene Haltung und ihr Handeln reflektiert (Decristan & Jude, 2017; Eckhart, 2010; Grossenbacher & Oberdorfer, 2006; Vock & Gronostaj, 2017; Widmer-Wolf et al., 2014; Wischer, 2009).

Weitere Kompetenzadaptionen sind bezüglich des dreifachen Rollenprofils denkbar: In ihren verschiedenen Berufsrollen sollen die Lehrpersonen sich verstärkt reflektieren können, als Experten fungieren oder die Lernenden zur Eigenständigkeit befähigen. Um sich in der neuen Rolle der Lehrperson zurechtzufinden, wird von den Lehrenden die Bereitschaft verlangt, sich in die neue Unterrichtsweise, aber auch in die dazugehörigen Methoden einzuarbeiten. Dazu benötigen sie Motivationskompetenz, um sich selbst anzutreiben.

5.2 Résumé: Kompetenzen der W&G-Lehrpersonen aufgrund der Reform 2023

Die Reformbestrebungen verändern die kaufmännische Grundbildung. Durch die neue Ausgestaltung des Bildungsganges verändern sich die Anforderungen an die W&G-Lehrpersonen. Die sich daraus ergebenden Kompetenzfacetten sind in der untenstehenden Tabelle 12 zusammenfassend dargelegt.²⁰ Zur Strukturierung der Kompetenzen wurde auf das für die Studie leitende Kompetenzmodell zurückgegriffen (Kapitel 8.2.3).

Tabelle 12: Künftige Kompetenzen von (W&G-)Lehrpersonen nach den Leistungszielen

FACHKOMPETENZ	METHODENKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Kenntnisse über Veränderungen in der Privatwirtschaft und deren Transfer in den Unterricht ▪ Kenntnisse über und Vermittlung von Prozessabläufen in der Privatwirtschaft ▪ Kenntnisse über wirtschaftswissenschaftliche Inhalte	Analysefähigkeit ▪ Analyse gewonnener Informationen Flexibilität ▪ Anpassungsfähigkeit an neue Situationen Zielorientiertes Handeln ▪ Umgang mit zur Verfügung stehenden Ressourcen	Motivationsfähigkeit ▪ Lernende zur eigenständigen, kreativen Arbeitsweise ermuntern Empathie/Wertschätzung ▪ Einbezug von persönlichen Merkmalen und Unterschieden bei Betreuungsaufgaben ▪ Einbezug von Standpunkten eines Gegenübers Führungsfähigkeit ▪ Schaffung eines produktiven Umfeldes – Störungen minimieren	Eigene professionelle Weiterentwicklung ▪ Wille, Neues zu erlernen und sich weiterzubilden (z. B. Gestaltung handlungsorientierten kompetenzorientierten Unterrichts) ▪ Autonom geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten wahrnehmen Selbstbild/eigene Werthaltung ▪ Professioneller Umgang mit dem dreifachen Rollenprofil
Wissen zu anderen Fachbereichen ▪ Fremdsprachkenntnisse im eigenen Fachgebiet	Arbeitstechniken ▪ Moderationsfähigkeit in den verschiedenen Lernsettings		

²⁰ Die Ausformulierung der Kompetenzfacetten (z. B. Kenntnis, Wissen, Fähigkeit) impliziert stets auch die Fähigkeit zur Anwendung.

▪ Fachliche Grundlagen in anderen Disziplinen ▪ Kenntnisse zum Datenschutz und zu gesetzlichen Vorschriften ▪ Anwendung von Softwares und Kanälen ▪ Kenntnisse über interkulturelle Inhalte wie Wertehaltungen und Sitten	▪ Methodenkenntnisse für die Gestaltung handlungs-kompetenzorientierten Unterrichts ▪ Kenntnisse über nötige Methoden zur Leistungsevaluation ▪ Kenntnisse über nötige Hilfsmittel für den Unterricht (z. B. Kalender, Softwares) ▪ Kenntnisse über Kommunikationstechniken (z. B. Fragetechnik, Gesprächsführung, Argumentationslogiken) ▪ Kenntnisse, wie man recherchiert, um an benötigte qualitativ hochstehende Informationen zu gelangen ▪ Kenntnisse zur Präsentation von Inhalten ▪ Präsentationstechnik der eigenen Person ▪ Kenntnisse über die Vernetzungsmöglichkeiten und die Chancen und Gefahren solcher Plattformen	▪ Umgang mit Divergenzen, die sich durch eine Zusammenarbeit oder einen Austausch ergeben	Bewältigung beruflicher Belastungen ▪ Mit Veränderungen umgehen können
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert ▪ Anleiten und Begleiten bei der Informationsgewinnung und -darlegung (Qualität und Relevanz von Informationen, Aufbereitung, Präsentation) ▪ Gestaltung von praxisorientiertem Unterricht ▪ Anleitung der Lernenden zur Reflexion ▪ Förderung der Lernenden zur eigenen Meinungsbildung ▪ Betrachtung von Inhalten aus verschiedenen Perspektiven	▪ Kommunikative Interaktionsfähigkeit ▪ Transparenter Austausch mit anderen Lehrpersonen/Betrieben ▪ Kommunikation eigener Erwartungen und Haltungen ▪ Nutzung von Instrumenten in der Kommunikation Kooperationsfähigkeit ▪ Bereitschaft und Fähigkeit für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen (z. B. Unterrichts-vorbereitung; Unterrichts-durchführung, Prüfen) ▪ Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben ▪ Pflege von Netzwerken	Kommunikations-/Interaktionsfähigkeit ▪ Verwendung interkultureller Kommunikation ▪ Transparenter Austausch mit anderen Lehrpersonen/Betrieben Selbstreflexion/Selbstevaluation ▪ Erkennen von eigenen Schwächen ▪ Klären der eigenen Erwartungshaltung ▪ Reflexion des eigenen Handelns und der Haltung im Unterrichtsgeschehen ▪ Reflexion des eigenen Rollenprofils	Persönlichkeitsmerkmale ▪ Motivationsfähigkeit sich mit neuen Inhalten zu befassen ▪ Offenheit und Interesse gegenüber Veränderungen

-
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende zu Recherche-
arbeit anleiten ▪ Geeigneter Rolleneinsatz
(z. B. Coach) ▪ Begleitung der Lernenden
in ihrem Arbeits- und
Lernprozess ▪ Lernstand der Lernenden
diagnostizieren ▪ Geeignetes Lernsetting für
heterogene Klassen
schaffen ▪ Individuelle Förderung der
Lernenden in ihrem Lern-
prozess (z. B. leistungs-
differenzierte Materialien,
Erklärweisen) ▪ Erstellung, Durchführung
und Beurteilung unter-
schiedlicher Prüfungs-
formen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenntnisse über eine über-
sichtliche Aufbereitung
von Daten ▪ Kenntnisse über Lern- und
Arbeitstechniken ▪ Kenntnisse über die Rolle
des Coaches und die dazu
benötigten Methoden ▪ Kenntnisse über die
Methoden des Projekt-
managements |
|---|---|

Reflexivität

- Wissen, wie man einen
Reflexionsprozess (bei
sich und anderen) durch-
führt und anleitet

Berufsspezifische Fähigkeiten: institutioneller und gesellschaftlicher Kontext

- Netzwerkaufbau mit den
Lernorten

Anmerkung: Eigene Darstellung

5.3 Exkurs: Berufsbildung 2030

Durch die sich wandelnde Arbeitswelt verändert sich auch die Berufsbildung, denn Transformationsprozesse müssen frühzeitig sichtbar gemacht und angegangen werden. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) hat im Rahmen der «Berufsbildung 2030» einer verbundpartnerschaftlichen Initiative, eine Vision und ein Leitbild entwickelt, welche die Entwicklungsrichtung für die Berufsbildung für das nächste Jahrzehnt vorgeben (S. Wolter et al., 2018, S. 120). Das Leitbild (SBFI, o. D.-e, S. 2) zeigt auf, dass die schweizerische Berufsbildung im Grundsatz gut aufgestellt ist und daher keine wegweisenden Richtungswechsel benötigt. Als Mission gilt, dass sich die Berufsbildung an den Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie der Gesellschaft orientiert (SBFI, o. D.-e, S. 2). Von zentraler Bedeutung sind die schnelle Adaption von Transformationsprozessen sowie die zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung im Bildungswesen (SBFI, o. D.-e, S. 1–2). Die geforderte Durchlässigkeit bedeutet für die Lehrpersonen den kompetenten Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft (SBFI, o. D.-e, S. 2). Zudem soll das Reaktionsvermögen erhöht sein, sodass neue Bildungsinhalte in der Schulstruktur und im Unterricht möglichst zeitnah umgesetzt werden können (SBFI, o. D.-e, S. 2). Weiter wird eine hohe Qualität von den Lernenden gefordert, was von den Lehrpersonen nicht nur die inhaltliche Fachlichkeit, sondern auch die Verwendung entsprechender pädagogischer Methoden sowie ein kooperatives Verhalten gegenüber den anderen Verbundmitgliedern erfordert (SBFI, o. D.-e, S. 2).

Für die «Berufsbildung 2030» wurden sechs Stossrichtungen definiert, um auf die Veränderungen der Arbeitswelt eingehen zu können. In 30 individuellen Projekten, die unter den Stossrichtungen subsumiert sind, werden die Inhalte der Initiative ausgearbeitet. Die folgende Tabelle 13 zeigt diese Stossrichtungen und deren inhaltliche Ausgestaltung auf.

Tabelle 13: Berufsbildung 2030 – Stossrichtungen und deren Ausgestaltung

STOSSRICHTUNG	INHALTLICHE AUSFÜHRUNG
Ausrichtung der Berufsbildung auf das lebenslange Lernen	Unter dieser Stossrichtung sollen die gegenwärtigen Bildungsmöglichkeiten das Konstrukt des lebenslangen Lernens zulassen, wobei «vertikale und horizontale Karrieren» beachtet werden sollten (SBFI, o. D.-b, o. S.). Bereits angeeignete Kompetenzen sollen nach nationalen Vorgaben bei neuen Berufsbildungsgängen angerechnet und «benachteiligte Gruppen» sollten verstärkt integriert werden (SBFI, o. D.-b, o. S.).
Flexibilisierung der Bildungsangebote	Ausbildungsstrukturen zusammengehöriger Berufsgruppen sollen konzipiert werden, sodass Synergieeffekte greifen (SBFI, o. D.-b, o. S.). Der Aufbau der Berufsfachschulen soll nach Modulen gestaltet werden, sodass die Angebote auch für Weiterbildungen genutzt werden können (SBFI, o. D.-b, o. S.). Zusätzlich sind adaptive Modelle für Ausbildungen im Erwachsenenalter zu gestalten (SBFI, o. D.-b, o. S.). Schliesslich soll die Ausbildung zielorientiert sein und insbesondere im letzten Ausbildungsjahr sollen Vertiefungen und Spezialisierungen möglich werden (SBFI, o. D.-b, o. S.).
Stärkung der Information und Beratung über die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn	Durch eine engere Koordination mit Eltern, Schulen der Sekundarstufe I und Stellen für die Laufbahnberatung soll die Berufswahl aber auch die Berufslaufbahn gestärkt werden (SBFI, o. D.-b, o. S.). Ziele sind dabei auch die «Förderung von geschlechtsuntypischen Berufswahlentscheiden» und eine gestärkte Anlaufstelle für berufsbezogene Informationen (SBFI, o. D.-b, o. S.).
Optimierung der Governance und Stärkung der Verbundpartnerschaft	Das Steuerungs- bzw. Regelungssystem der Verbundpartnerschaft soll überprüft, adaptiert und optimiert werden (SBFI, o. D.-b, o. S.). Dabei sollen z. B. die bestehenden Organe überdacht werden, die interkantonale Zusammenarbeit soll gestärkt, das Wissen gesteigert oder der Austausch (Kommunikation, Daten, Finanzen) verbessert werden (SBFI, o. D.-b, o. S.).

Transversaler Aspekt – Digitalisierung und neue Lerntechnologien	Nach dem SBFI (o. D.b, o. S.) soll unter dieser Stossrichtung auf die verstärkte Einbindung der Digitalisierung in Form eines Netzwerks, der Aus- und Weiterbildung, der Materialien und Prozesse in den verschiedenen Bereichen der Berufsbildung fokussiert werden.
Transversaler Aspekt – Reduktion der Regulierungsdichte und Bürokratieabbau	Diese Stossrichtung bezieht sich darauf, dass administrative Hindernisse abgebaut und Prozessstrukturen simplifiziert werden (SBFI, o. D.-b, o. S.).

Anmerkung: SBFI (o. D.-b, o. S.)

Die Initiative «Berufsbildung 2030» orientiert sich an den Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft und soll deren Einflüsse auf die Berufsbildung sicherstellen. Die vorliegende Dissertation nimmt grundlegende Veränderungseinflüsse auf die beruflichen Grundbildung aus der Initiative auf. Diese Inhalte werden in der Literaturrecherche verwendet (Tabelle 21, S. 144) und sind in Kapitel 4 in Form der Megatrends integriert. Da die Reform «Kaufleute 2023» als Pilotprojekt von «Berufsbildung 2030» gilt, wurden grundlegende Gedanken der Initiative «Berufsbildung 2030» in die Reform aufgenommen und integriert. Es werden keine wesentlichen Veränderungen für die kaufmännische Berufsbildung aufgrund der Initiative mehr erwartet (M. Koch, Persönliche Mitteilung, 7. Februar 2023). Die derzeit laufenden Projekte der «Berufsbildung 2030» werden für die vorliegende Dissertation daher nicht mehr einzeln aufgeführt.

6 Schulinterne Veränderungsprozesse

Die sich verändernden Bedingungen in der Arbeitswelt sowie die angestossenen bildungspolitischen Reformen veranlassen auch Schulen und Kantone dazu, Massnahmen zu ergreifen. Diese können unter Umständen ebenfalls zu Veränderungen in den Rahmenbedingungen für W&G-Lehrpersonen führen. Im Folgenden wird auf einige laufende Diskussionen und Projekte eingegangen, die einen Einblick in die sich transformierende Bildungsstruktur geben.

6.1 Angestossene Projekte

Im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030» soll die Berufsbildung «fit für die Zukunft» gemacht werden (Bosshard, 2018, S. 14). In unterschiedlichen Kantonen werden Projekte angestossen, welche die Bildung von **Kompetenzzentren** anstreben, um die Berufe gezielt auf vorgegebene Standorte zu verteilen und so die Ausbildung für Berufsgruppen zusammenzufassen (Kanton Aargau, 2019, Abs. 1-3; Regierungsrat Aargau, 2019, S. 20). Die gegenwärtige Problematik besteht darin, dass Berufsfelder stark gewachsen sind und an diesen Standorten mehr Platz benötigt wird, während andere Ausbildungen an so vielen Orten angeboten werden, dass Kleinklassen gebildet werden müssen (Pfändler, 2020, Abs. 3). Andere Berufsausbildungen sind im letzten Jahrzehnt um mehr als ein Viertel zurückgegangen (Regierungsrat Aargau, 2019, S. 3). Ziel dieser Massnahme soll es sein, die Ausbildungsqualität zu halten und schneller auf Adaptionen im Berufsfeld zu reagieren (Kanton Aargau, 2019, Abs. 8–9; Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2020, o. S.; Regierungsrat Aargau, 2019, S. 3, 15–17). Der Kanton Zürich hat für seine Berufsschulen bereits ein Konzept erarbeitet, das die heute rund 29 Berufsfachschulen tangiert (Pfändler, 2020, Abs. 7). Ab dem Jahr 2024 soll die Neustrukturierung umgesetzt sein. Dazu benötigt es Umstrukturierungen von Schulen, aber auch mögliche Arbeitsortverlagerungen der Lehrpersonen (Pfändler, 2020, Abs. 14).

Darüber hinaus wird die Gestaltung der **Ausbildungsorganisation** diskutiert. Der Wandel in der Arbeitswelt erfordert eine zunehmende Flexibilisierung, die sich gemäss Dubs (2018b, Abs. 2) auch in der Berufsbildung abzeichnen muss. Um den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden, sind z. B. das selbstorganisierte Lernen oder Projektarbeiten verstärkt zu fördern (Dubs, 2018b, Abs. 3). Dies bedingt eine Unterrichtsstruktur, die nicht nur auf einzelnen Tagen basiert, sondern parallel auf «Unterrichtsblöcken» aufbaut, welche die Innovation und Fantasie zulassen, die es auch künftig im kaufmännischen Arbeitsumfeld brauchen wird (Dubs, 2018b, Abs. 3). Dabei

ist die Organisation der Ausbildung nach Berufsfeld individuell zu gestalten, sodass je nach Bedarf mehr oder weniger Schulbildung zu unterschiedlichen Zeiten der Ausbildung beansprucht wird (Dubs, 2018b, Abs. 5). Informatiklernende benötigen gemäss Dubs (2018b, Abs. 5) beispielsweise zu Beginn ihrer Ausbildung bereits ein umfangreiches theoretisches Fachwissen, was längere «Einführungsblöcke ohne Ausbildung im Betrieb» voraussetzen würden. Während die Modularisierung einige Vorteile, z. B. die durch den transformellen Wandel geforderte «zeitliche und inhaltliche Flexibilisierung» sowie «ein hohes Mass an Ressourcen-Effizienz und Vergleichbarkeit», mit sich bringt, bestehen auch Gefahren (Seufert, 2018, 51–52). Diese zeigen sich insbesondere im Modulaufbau, bei dem pro Modul Teilqualifikationen angestrebt werden, wodurch aber eine Niveaueverringung angenommen wird (Bünning et al., 2000, S. 124; Euler & Severing, 2006, S. 103–105). Zudem wird kritisch darüber diskutiert, ob ein Beruf in einzelne Modulsequenzen heruntergebrochen werden kann, ohne dass zentrale Bestandteile der Inhalte verloren gehen (Seufert, 2018, S. 52).

Im Folgenden sind Projekte dargestellt, welche den Aufbau und die Organisation der Berufslehre thematisieren und die in den letzten Jahren umgesetzt oder initiiert wurden. Die Auswahl der dargestellten Projekte ergab sich durch Hinweise Reformbeteiligter im Rahmen von Gesprächen.

- **Modularisierung:** Seit der neuen Bildungsverantwortung im Bereich der Informatik, die im Jahr 2019 in Kraft getreten ist, wird in der Berufsschule die Modularisierung verfolgt (Bildungszentrum Zürichsee, o. D., o. S.; ICT Berufsbildung, 2019, o. S.). Darunter fallen die Berufe «Informatiker/in EFZ», «ICT-Fachfrau/mann EFZ» sowie «Mediamatiker/in EFZ» (ICT Berufsbildung, 2020, o. S.). So werden beispielsweise die Mediamatikkompetenzen in 27 Modulen erarbeitet (Bildungszentrum Zürichsee, o. D., o. S.; ICT Berufsbildung, 2019, o. S.). Der Informatik Lehrbetriebsverband (ILV, o. D., Abs. B) gibt an, dass es in der gegenwärtigen Arbeitswelt zentral ist, nicht nur theoretisches Wissen zu besitzen, sondern eine klare «Lernsystematik» und «Handlungsorientierung» aufzubauen. Als Stärke des modularen Aufbaus werden unter anderem die flexible Zusammenstellung der Module, aber auch eine aktuelle und praxisnahe Ausbildung gesehen (ILV, o. D., Abs. B).
- **Differenzierung:** Das Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil (BZWU) hat ein Phasenmodell ausgearbeitet, bei dem die Lernenden die Unterrichtsinhalte unterschiedlich flexibel und selbständig erarbeiten (BZWU, o. D.-b, o. S.)²¹.

²¹ Diese Quelle ist ein schulinternes Dokument (nicht öffentlich zugänglich).

Bei den Modellen wird nach gelb, blau und grün unterschieden, wobei das gelbe Modell die grösste Unterstützung bietet und rund ein Viertel der Inhalte selbstorganisiert erarbeitet werden (BZWU, o. D.-b, o. S.). Das blaue Modell wird als «teilindividualisiert» und «semiflexibilisiert» bezeichnet, wobei die Lehrpersonen die Klassenverantwortung, eine Spezialisierungs-/Assistenz-Funktion als auch eine Coaching-Rolle übernimmt (BZWU, o. D.-b, o. S.). Beim grünen Modell arbeiten die Auszubildenden vollständig selbstorganisiert und erhalten fünf- bis sechsmal pro Jahr ein «Lerncoaching» sowie eine «Fachbegleitung», wenn das Bedürfnis besteht (BZWU, o. D.-b, o. S.). Je autonomer die Lernenden arbeiten, desto stärker verändert sich das Rollenbild der Lehrperson zum «Fach- oder Lerncoach» bzw. zur «Rolle Contententwickler» (BZWU, o. D.-b, o. S.).

- **Basisjahr I:** Auch die Grossbanken UBS und Credit Suisse erproben in Kooperation mit dem KV Zürich in einem Pilotprojekt ein neues Ausbildungsmodell für Lernende. Das Projekt läuft unter dem Namen «KV Berufsmaturität Fokus» und ist für Lernende angedacht, welche die kaufmännische Ausbildung mit dem Maturitätslevel abschliessen möchten (Credit Suisse, 2020, S. 4). Die Begründung für die Notwendigkeit eines neuen Ausbildungskonzepts liegt darin, dass durch die Veränderungen des Arbeitsfeldes vermehrt Tätigkeiten wegfallen, die von Lernenden ausgeführt wurden (Jäggi, o.D., Abs. 5, 2020, Abs. 5). Durch den späteren Einstieg in den Lehrbetrieb sind sie «in ihrer persönlichen Entwicklung gefestigt» (Credit Suisse, 2020, S. 4). Die Lernenden besuchen im ersten Lehrjahr vollzeitlich die Berufsfachschule, während sie in den anderen beiden Lehrjahren nur noch einen Tag in die Schule gehen (Alich, 2019, Abs. 2). In einigen Fächern – darunter fallen die beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie das Fach Information, Kommunikation und Administration (IKA) – kann so bereits nach dem ersten Lehrjahr die Abschlussprüfung absolviert werden (Alich, 2019, Abs. 4; Jäggi, 2020, Abs. 3). Um die Sprachkompetenzen gezielt zu fördern, werden zwei Sprachaufenthalte in einer englisch- und einer französischsprachigen Region durchgeführt (Alich, 2019, Abs. 5; Credit Suisse, 2020, S. 4). Auch die Autonomie der Lernenden wird durch «Lern- und Projektwochen» sowie «selbstorientiertes Lernen» gefördert (Credit Suisse, 2020, S. 4). Letzteres findet sowohl in einer Blockwoche als auch periodisch in Form eines wöchentlichen Nachmittages statt (Credit Suisse, 2020, S. 4; Jäggi, 2020, Abs. 4).
- **Basisjahr II:** Analog zu den Grossbanken bieten die Frei's Schulen ein rein schulisches erstes Ausbildungsjahr an (Freisschulen Luzern, o. D., o. S.).

Während dieser Zeit betreiben die Lernenden im Rahmen eines Projektes einen Hotelbetrieb oder lernen potenzielle Praktikumsbetriebe kennen (Freisschulen Luzern, o.D., o. S.). Denn in diesem Fall haben Lernende die Möglichkeit, im Verlaufe des Jahres noch an einen Ausbildungsplatz zu gelangen (Freisschulen Luzern, o.D., o. S.).

- **Praxisjahr:** «KV 4.0» heisst das Projekt, das vom BZwu gemeinsam mit Lehrbetrieben initiiert wurde. Das Rearrangement der kaufmännischen Berufsbildung hat zum Ziel, die Lernenden auf die sich wandelnde Arbeitswelt vorzubereiten und Kenntnisse zu vermitteln, die in Zukunft relevant sein werden (BZwu, o. D.-a, Abs. 1–2). In diesem Pilotprojekt dauert die Ausbildung nicht mehr drei, sondern vier Jahre, weil nach den ersten beiden Jahren ein Praxisjahr eingeschoben wird. Dieses zeichnet sich durch vier Bereiche aus:
 - I. «Seitenwechsel»: Während neun Wochen absolvieren die Lernenden ein «Praktikum in einem Partnerbetrieb, in einer anderen Branche oder in einem fremden Berufsfeld» (BZwu, o. D.-a, Abs. 3; KV 4.0, o. D.-d, o. S.).
 - II. «Praxisprojekt»: Im Rahmen des neun-wöchigen Praxisprojektes erhalten die Lernenden von den Betrieben eine reale Aufgabenstellung, die im Team zu lösen ist (KV 4.0, o. D.-c, o. S.). Dabei werden unter anderem Kompetenzen in den Bereichen «Projektmanagements, Web-Design oder Präsentationstechnik» entwickelt (BZwu, o. D.-a, Abs. 3).
 - III. «Auslandseinsatz»: Der internationale Kontext wird durch einen 18-wöchigen Auslandsaufenthalt abgedeckt (BZwu, o. D.-a, Abs. 3). Während die Lernenden bei einer Gastfamilie leben, vertiefen sie die englische Sprache während zwei Wochen an einer Sprachschule und arbeiten anschliessend in einem kaufmännischen Betrieb (KV 4.0, o. D.-a, o. S.).
 - IV. «Onboarding»: In drei Blöcken werden die Lernenden während dieses Praxisjahres auf neue Elemente, z. B. den Sprachaufenthalt, vorbereitet und ihnen werden die entsprechenden Kompetenzen vermittelt (BZwu, o. D.-a, Abs. 3; KV 4.0, o. D.-b, o. S.).
- **Sprachvertiefung:** An mehreren Schulen, so z. B. an den Berufsfachschulen in Luzern, Winterthur oder Rapperswil, wird unter dem Titel «kv plus-Lehre» den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihre Ausbildung mit zwei Sprachaufenthalten zu ergänzen (Berufs- und Weiterbildungszentrum Rapperswil-Jona,

2018; KV-Luzern Berufsfachschule, o. D., o. S.; KV Winterthur, o. D., o. S.). Nach dem zweiten Ausbildungsjahr verbringen die Lernenden jeweils ein halbes Jahr in England und in Frankreich, wo sie in einer Gastfamilie wohnen, in einem kaufmännischen Betrieb arbeiten und an einer Schule berufsbegleitend ihre Sprachkenntnisse vertiefen (Schwab, o. D., S. 1).

- **Selbstorganisiertes Lernen:** In Bern läuft unter dem Titel «begleitetes selbstorganisiertes Lernen» (BGSOL) ein Pilotprojekt (Kaufmännischer Verband, 2020b, o. S.). Dabei geben die Lehrkräfte 20-minütige Inputs, anschliessend arbeiten die SuS mehrheitlich eigenständig oder in Lerngruppen (Jakob, 2018, Abs. 1; Kaufmännischer Verband, 2020b, o. S.; WKS KV Bildung, o. D., o. S.). Die Raumgestaltung ist angepasst, die Auszubildenden arbeiten z. B. in Co-Working-Spaces, wobei zwei bis vier Lehrpersonen zur Unterstützung zur Verfügung stehen (Jakob, 2018, Abs. 1).

Weiter gibt es an Schulen bereits seit Jahren Bestrebungen, sich der digitalen Transformation anzunehmen und diese proaktiver zu gestalten (SBFI, 2017b, S. 3). Dieser Wandel geht vermehrt mit einem veränderten **Raumkonzept** oder einer adaptierten **Infrastruktur** einher (SBFI, 2017b, S. 4). Nach Angabe von Cassidy (2018, S. 14) wurden an Berufsfachschulen IT-Pilotprojekte gestartet oder Tablets bzw. Laptop sind schon vollständig im Unterricht etabliert. Dabei handelt es sich entweder um schulinterne Geräte oder um die private Einbindung nach der sogenannten «Bring your own device»-Konzeption (Cassidy, 2018, S. 14). Die Integration digitaler Bildungsmittel hat weitreichende Auswirkungen. Diese Veränderung benötigt eine inhaltliche wie methodisch-didaktische Anpassung, eine entsprechende Infrastruktur in Bezug auf die Medienbeschaffung und Ausstattung, aber auch Wartung der Geräte sowie fähige Lehrpersonen (Arioli, 2019, S. 2; Bildungszentrum für Technik Frauenfeld, o. D., o. S.). Über den Einsatz von digitalen Medien in der Sekundarstufe II wurde mehrere Jahre diskutiert. Durch die Schulschliessung aufgrund der Coronapandemie wurden das Distance-Learning und der Einsatz technologischer Instrumente unabdingbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Krise bei den Schulen zu einem Anstoss bezüglich der erhöhten IT-Nutzung geführt hat (Pfändler, 2020, Abs. 9). Auch neue Unterrichtsformen wirken sich auf die benötigte Raumplanung aus, so auch im Pilotprojekt in Bern, wo Co-Working-Spaces etabliert wurden und die Schulzimmer mehr einem Café mit Sesseln, Pflanzen und Gruppenbereichen gleichen (Jakob, 2018, Abs. 2).

6.2 Résumé: Künftige Kompetenzen der W&G-Lehrpersonen aufgrund der schulinternen Veränderungsprozesse

Die exemplarisch aufgezeigten schulinternen Veränderungen verdeutlichen, dass neben den Reformen auch weitere Inhalte diskutiert und umgesetzt werden, um den Transformationsprozessen der Arbeitswelt gerecht zu werden und diese in die berufliche Grundbildung zu integrieren. Die Relevanz dieser Projekte für W&G-Lehrpersonen scheinen aber unterschiedlich auf die benötigten Kompetenzen einzuwirken. Eine weniger bedeutende Position scheinen die Diskussion und die Umsetzung hinsichtlich der Kompetenzzentren zu haben. Obwohl es durchaus zu einem Standortwechsel kommen kann, lässt sich durch die Einführung dieser Zentren kein wesentlicher Einfluss auf die benötigten Kompetenzen von Lehrpersonen ableiten.

Die sprachliche Affinität ist ein weiterer Punkt der kritisch beleuchtet werden muss. Die sprachliche Affinität von Lernenden wird in unterschiedlichen Projekten (Basislehrjahr, Praxisjahr und Sprachvertiefung) hervorgehoben. Diese verstärkte Konzentration lässt sich durchaus mit der zunehmenden Internationalisierung von Ausbildungsbetrieben erklären. Werden die nötigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen betrachtet, ist strittig, ob diese künftig – abgesehen von bilingualen Ausbildungsgängen – zunehmende sprachliche Fähigkeiten besitzen müssen. In erster Linie sollten die Lernenden durch Sprachlehrpersonen begleitet und gefördert werden. Vor dem Hintergrund der Reform und dem darin angestrebten Teamteaching ist es aber denkbar, dass auch W&G-Lehrpersonen bessere sprachliche Fähigkeiten – gerade hinsichtlich des Verständnisses – besitzen sollten.²²

Der Modularisierungsansatz, den es gegenwärtig im Informatikbereich gibt, könnte auch für kaufmännische W&G-Lehrpersonen relevant werden. Dies gilt allerdings unter der Voraussetzung, dass die Berufsfachschulen ein entsprechendes Organisationsmodell wählen und den Unterricht in Blöcken gestalten (Kapitel 5.1.1.1). Für die Lehrpersonen könnte eine solche Umstellung bedeuten, dass nicht mehr in Einzel- oder Doppelkationen gerechnet wird und dadurch andere Methoden zur Erarbeitung der Inhalte angewandt werden können. Der Modularisierungsansatz wird aber gerade in der Berufsbildung auch als guter Ansatz eingestuft, um flexibel auf Veränderungen der Arbeitswelt zu reagieren (Pilz & Li, 2016, S. 487; Wettstein, Schmid et al., 2014, S. 283). Dies bedeutet für Lehrpersonen, dass sie flexibler sein müssen, die Inhalte immer wieder den

²² Einschätzungen von Expertinnen und Experten zu künftigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen im Kapitel 10.

neuen Gegebenheiten anzupassen. Grösserer Relevanz wird den neuen Lernsettings zugeschrieben, die Ansätze des selbstorganisierten Lernens oder des projektorientierten Arbeitens umfassen. Den Lehrpersonen kommt in solchen Arbeitsphasen vermehrt die Rolle des Coaches zu, wobei sie die Lernenden in ihrem Arbeitsprozess individuell begleiten und nach Bedarf unterstützen.

Wird in der kaufmännischen Berufsschule von mehreren Branchen ein Basislehrjahr angestrebt, verändert dies die Anforderungen für die W&G-Lehrpersonen. Besuchen die Lernenden im ersten Jahr der Ausbildung ausschliesslich die Berufsfachschule, verliert der Praxisbezug etwas an Bedeutung. Dies ist aus dem Grund zu erwarten, da die Lernenden einerseits keine expliziten Kenntnisse zu Prozessen in der Privatwirtschaft vorzuweisen haben und andererseits die gelehrteten Inhalte nicht direkt im betrieblichen Kontext anwenden können (Kapitel 8.1.2.2.2).

Technische Fähigkeiten werden auch künftig noch von Bedeutung sein. Die Digitalisierung ist ein Themenfeld, das einen hohen Stellenwert einnimmt (Kapitel 4.1.1 und 5.1.2.1.5) und dadurch schulintern forciert wird. Es wird von den Lernenden erwartet, unterschiedliche Softwares für die Ausübung ihres Arbeitsprozesses zu nutzen. Dass diese Entwicklung auch in der Berufsfachschule vollzogen werden muss, scheint unabdingbar. Die W&G-Lehrpersonen sollten entsprechende digitale Kompetenzen aufweisen, indem sie den Unterricht mit geeigneten Medien und Methoden unterstützen, sich aber auch der Chancen und Gefahren der Digitalisierung bewusst sind und diese Inhalte den Lernenden vermitteln können.

7 Erkenntnisse der Transformationsprozesse in der kaufmännischen Grundbildung

Die kaufmännische Grundbildung soll die Anforderungen der Arbeitswelt abbilden und die Kaufleute auf Veränderungen in ihrem Berufsfeld vorbereiten. Reformprozesse und schulinterne Veränderungsprozesse gestalten die kaufmännische Grundbildung. Die kaufmännische Reform 2023 nimmt die Anforderungen der Megatrends und teils auch der schulinternen Projekte für die kaufmännische Branche auf und führt zu wesentlichen Änderungen und einem Umdenken hinsichtlich der bisherigen Struktur. Davon sind insbesondere der Lernort der Berufsfachschulen und damit auch die W&G-Lehrpersonen betroffen. Die Restrukturierung auf fünf betriebsorientierte Handlungskompetenzbereiche, das Aufbrechen der disziplinären Struktur sowie der Leistungsprofile und die integrative Bildung von Berufskunde und Allgemeinbildung führen zu Veränderungen im Tätigkeitsprofil der W&G-Lehrpersonen. Dazu kommt die zunehmende Fokussierung auf das Individuum in Form des selbstorganisierten Lernens, des Portfolios oder der Projektarbeit. Insbesondere der Megatrend der Digitalisierung, die zunehmende Relevanz von Sprachkenntnissen²³ und die Unterrichtsgestaltung mit verstärkter Fokussierung auf individuelle Lernprozesse in Form selbstorganisierten Lernens werden als bedeutsam eingestuft und auch in der Reform 2023 verankert. Reformprozesse belasten jedoch Lehrpersonen und führen zu Mehraufwand (Krause et al., 2013, S. 61, 63; Landert & Brägger, 2009, S. 18–19, 54). Daher sind auch Einstellungen und Betrachtungsweisen von Lehrpersonen zentrale Elemente in der erfolgreichen Implementation von Veränderungen (Doff et al., 2016, S. 153). Darunter fallen ebenso Kompetenzen zur Teamkooperation, Aufgeschlossenheit und Interesse sowie Veränderungsbereitschaft (Doff et al., 2016, S. 153). Nebst den Persönlichkeitsmerkmalen findet sich eine Konsequenz der Neuerungen für Lehrpersonen in der Verschiebung des curricularen Prinzips. Nach Ackermann (2021a, S. 85–86) erfolgt eine Verschiebung vom Wissenschaftsprinzip zum Situations- und Persönlichkeitsprinzip. Dies bedeutet, dass an Berufsfachschulen künftig nicht mehr die Fachdisziplin im Vordergrund steht, sondern eine betrieblich-kaufmännische Situation sowie die «Persönlichkeitsentwicklung» (Ackermann, 2021a, S. 85). Künftig ist demnach eine zunehmende Integration der Wirtschaftsinhalte in betriebliche und gesellschaftliche Kontexte erforderlich. Dies bedingt grundlegende Kenntnisse über betriebliche Prozesse sowie eine Erweiterung der didaktischen Grundlagen, sodass diese nicht nur explizit auf den eigenen Fachbereich angewandt, sondern auf das kaufmännische Berufsfeld transferiert werden können

²³ Deren Relevanz für W&G-Lehrpersonen wird in den Kapiteln 6.2 sowie 10.1.1.2 diskutiert und reflektiert.

(Ackermann, 2021a, S. 90–91). Die sozialen Kompetenzen von Lehrpersonen sind insbesondere im Hinblick auf die zunehmend individuelle Unterrichtsgestaltung und die Rollenvielfalt der Lehrpersonen – so auch als Coach – verstärkt zu beachten. Auch unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung nehmen die Lehrpersonen eine Vorbildfunktion ein, wodurch die soziale Komponente ausgeprägt sein sollte (Rothland, 2010, S. 583).

Die Veränderungsprozesse bilden die Grundlage für die Experteninterviews (Kapitel 10), um die Anforderungen an die Lehrpersonen und die sich daraus ergebenden Kompetenzanforderungen zu eruieren. Die Inhalte aus der Literaturanalyse fließen ergänzend in das künftige Kompetenzprofil der W&G-Lehrpersonen ein, das von den Expertinnen und Experten prognostiziert wurde (Kapitel 11) und die Grundlage für die Befragung bei den W&G-Lehrpersonen (Kapitel 12) darstellt.

VIERTER TEIL:
**KONZEPTIONELLE
GRUNDLAGEN**

8 Konzeptionelle Grundlagen

Um ein Verständnis der Kompetenzanforderungen von kaufmännischen Lehrpersonen zu erreichen, gibt dieses Kapitel einen Überblick über themenrelevante theoretische Darlegungen und Konzepte.

8.1 Kompetenz

8.1.1 Begriff der Kompetenz

Ein endgültiges Kompetenzverständnis, eine abschliessende Kompetenzdefinition kann und wird es nicht geben; wer darauf hofft, hofft vergebens.
(Erpenbeck et al., 2017, S. XII)

Der Kompetenzbegriff wird in wissenschaftlichen Bereichen – so auch in der Bildungspraxis – verschiedenartig definiert und diskutiert (Dreer, 2013, S. 87; Euler, 2018, S. 2). Für den Terminus besteht dabei eine Abhängigkeit zu den «Erklärungsziele[n]» (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 29). Trotz der verstärkten Nutzung des Fachbegriffs fehlt eine einheitliche wissenschaftliche Definition, was von Weinert (2001) als paradoxer Zustand bezeichnet wird. Als Grundlage kann der lateinische Ursprung des Terminus verwendet werden. Der Begriff «Kompetenz» stammt vom lateinischen Wort «competentia» ab, das vom Verb «competere» abgeleitet ist und «fähig sein», «zukommen» oder «zustehen» bedeutet (Ritter et al., 2017, o. S.).

Der Kompetenzbegriff wird in der Bildungsforschung vielfältig diskutiert. Die theoretischen Anknüpfungspunkte für den Kompetenzbegriff können nach Klieme und Hartig (2007, S. 15–17) auf zwei Grundverständnisse in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zurückverfolgt werden. Im Bereich der Pädagogik findet der Begriff der Kompetenz seinen Ursprung in Klafkis Kompetenzmodell. Kompetenz besteht nach Klafki (1996) sowohl in den Fähigkeiten und Fertigkeiten, Probleme in den relevanten Gebieten zu lösen, als auch in der Bereitschaft dazu. Als gemeinsame Komponente verschiedener Kompetenzgebilde führen Erpenbeck und Heyse (2007, S. 29, zitiert nach Sarges & Fricke, 1986, S. 294–296) an, «da[ss] Kompetenzen dazu dienen, eine «offene» Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen: mit Coping-Situationen (Lazarus) und kritischen Lebensereignissen (Adler) fertig zu werden, Disäquibrationen (Piaget) und Labilisierungen (Festinger) fruchtbar zu nutzen, Individuen biographisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung zu machen (Brandstätter)».

Die Schwierigkeit der Nutzung des Kompetenzbegriffs besteht darin, dass die Kompetenzen eines Individuums nicht beobachtbar sind, wie Schott und Azizighanbari (2012, S. 40) anmerken: «Eine Kompetenz kann nur indirekt über deren entsprechende Performanz erschlossen werden, das heisst über das beobachtbare Verhalten oder über die betreffend beobachtbaren Verhaltensprodukte.» Diese Erkenntnis führt im Schulrahmen dazu, dass es bspw. auch für die Beurteilung eines Lernenden zentral ist, diesen in einer bestimmten Situation zu beobachten und seine Handlungen aufzunehmen (Schott & Azizighanbari, 2012, S. 40). Die Modelle der Kompetenz bedingen ein Umdenken der Schulumgebung, wie Rauch et al., (2008, S. 147) festhalten: «Solange die Unterrichtskultur und besonders die Prüfungskultur [...] sich nicht ändern, bleibt der Begriff der Kompetenz bloss eine gerade moderne Worthülse.»

Kompetenzen bilden gegenwärtig ein fundamentales Element im Bildungswesen und wenden das Wissen sowie das Können des Individuums auf unterschiedliche Situationen an (Sloane & Dilger, 2005, S. 6). Gemäss Euler (2018, S. 2) geht es aber bei der Kompetenzorientierung um «die verzahnte Entwicklung von Wissen und Tun, von Reflexion und Aktion», von Einsicht und Umsetzung». Durch die divergente Nutzung im Bildungswesen werden unterschiedliche Kompetenzverständnisse gebildet. Im Rahmen der *beruflichen Handlungskompetenz* wird darunter die Fähigkeit verstanden, in unterschiedlichen Situationen reagieren zu können (Euler, 2018, S. 3–6; Euler & Hahn, 2014, S. 83). Essentiell ist, dass diese Fähigkeit auf einen bestimmten Situationstyp begrenzt wird und nicht allumfassend wirkt, sodass die beschriebene Kompetenz realitätsnah erscheint (Euler, 2009, S. 38–39, 2018, S. 4). Im beruflichen Kontext wird vermehrt auf Roth (1971) zurückgegriffen, nach dem das Kompetenzverständnis auf drei Dimensionen (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz) ausgelegt ist. Das Individuum kann somit in drei Bereichen vor Schwierigkeiten gestellt werden, die unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzen, die Roth als die «Mündigkeit» definiert (H. Roth, 1971, 389–390). Die Kompetenz wird je nach Modell (Kapitel 8.2.1) in Sach-, Selbst-, Sozialkompetenz und Methodenkompetenzen unterteilt und umfasst damit Sachverhalte und Wissensinhalte, das Individuum selbst, aber auch das Sozialkonstrukt und die Gesellschaft (Frey & Jäger, 2009, S. 348; H. Roth, 1971, S. 389–390).

Das *kognitionspsychologische Kompetenzverständnis* fusst auf dem Bestreben, Bildungsstandards zu definieren und eine internationale Vergleichbarkeit zu erreichen (Euler, 2018, S. 7). Der Definition von Weinert kommt dabei eine grosse Bedeutung zu. Zahlreiche Publikationen, so auch der «Lehrplan 21» sowie Bildungsstandards, stützen

sich auf die Begriffsdefinition von Weinert (2014): «[d]ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (S. 27–28). Kompetenzen zu besitzen bedeutet demnach nicht nur, über Kenntnisse hinsichtlich eines Sachverhalts und die Befähigung zu deren Anwendung zu verfügen, sondern auch über das Grundverständnis und die Vernetzungsfähigkeit zur variablen Applikation in diversen Situationen unter Einbezug «metakognitiver Strategien» (Reusser, 2014, S. 326–327). Dieser Definition nach fusionieren somit «Wissen» und «Können» (Lersch, 2013, S. 37).

Einen weiteren Zugang bildet das *behavioristische Kompetenzverständnis*, das insbesondere im angelsächsischen Bereich zu finden ist. Dabei handelt es sich quasi um eine externe Sichtweise, die Kompetenz als sichtbares und quantifizierbares Verhalten definiert (Hellwig, 2008, S. 48–54). Kompetenzen legen in diesem Verständnis «die Beschreibung konkreter Tätigkeiten dar, d. h., sie geben an, welche Aktivitäten eine Person in einem Handlungsbereich in Hinblick auf einen definierten Standard konkret ausführen können soll (bzw. performativ leisten soll)» (Euler, 2018, S. 8).

Blumberg und Kauffeld (2021, S. 204) fassen die Vielfalt der Kompetenzdefinition so zusammen, dass «nicht nur das Wissen (vgl. Fachkompetenz), sondern ebenso weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) für das erfolgreiche Handeln als relevant angenommen werden». Aufbauend auf der Begriffsherleitung, indem «competens» auch als «Verantwortung tragen können» aufgefasst werden kann, lässt sich daraus folgern, dass kompetente Personen verantwortungsvoll in bestimmten Situationen handeln können (Frey, 2006b, S. 125). Die sich in dieser Studie aufgrund der Veränderungsprozesse ergebenden Kompetenzanforderungen für die Lehrpersonen werden anhand des Kompetenzmodells von Frey (2004, S. 907; Frey, 2008, S. 31) strukturiert und organisiert (Kapitel 8.2.2). Um das Modell und die Strukturierung richtig einordnen zu können, ist es zentral, die Begriffsdefinition des Autors zu verstehen. Nach Frey (2004) bedeutet Kompetenz Folgendes:

Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich und vernünftig tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu

werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt. (S. 904)

Die Kompetenzdefinition von Frey umfasst durch die «körperlichen und geistigen Fähigkeiten» demnach motorische und kognitive Elemente und stellt auch das handelnde Element durch die Problemlösung ins Zentrum. Frey nimmt in seiner Definition wesentliche Elemente auf, die sowohl in der kaufmännischen Reform als auch in der Literatur Beachtung finden. Ein wesentliches Element der kaufmännischen Reform stellt die Handlungsorientierung dar. Die berufliche Bildung umfasst daher Kompetenzen, die stark handlungsbezogen und kontextspezifisch sind (Hartig, 2008, S. 18; Winther & Achtenhagen, 2010, S. 18). Weiter stellen Kompetenzen ein erlernbares Konstrukt dar, das durch spezifische Lernsituationen, aber auch durch Erfahrungen gespeist wird und so eine Weiterentwicklung ermöglicht (Koeppen et al., 2008, S. 62).

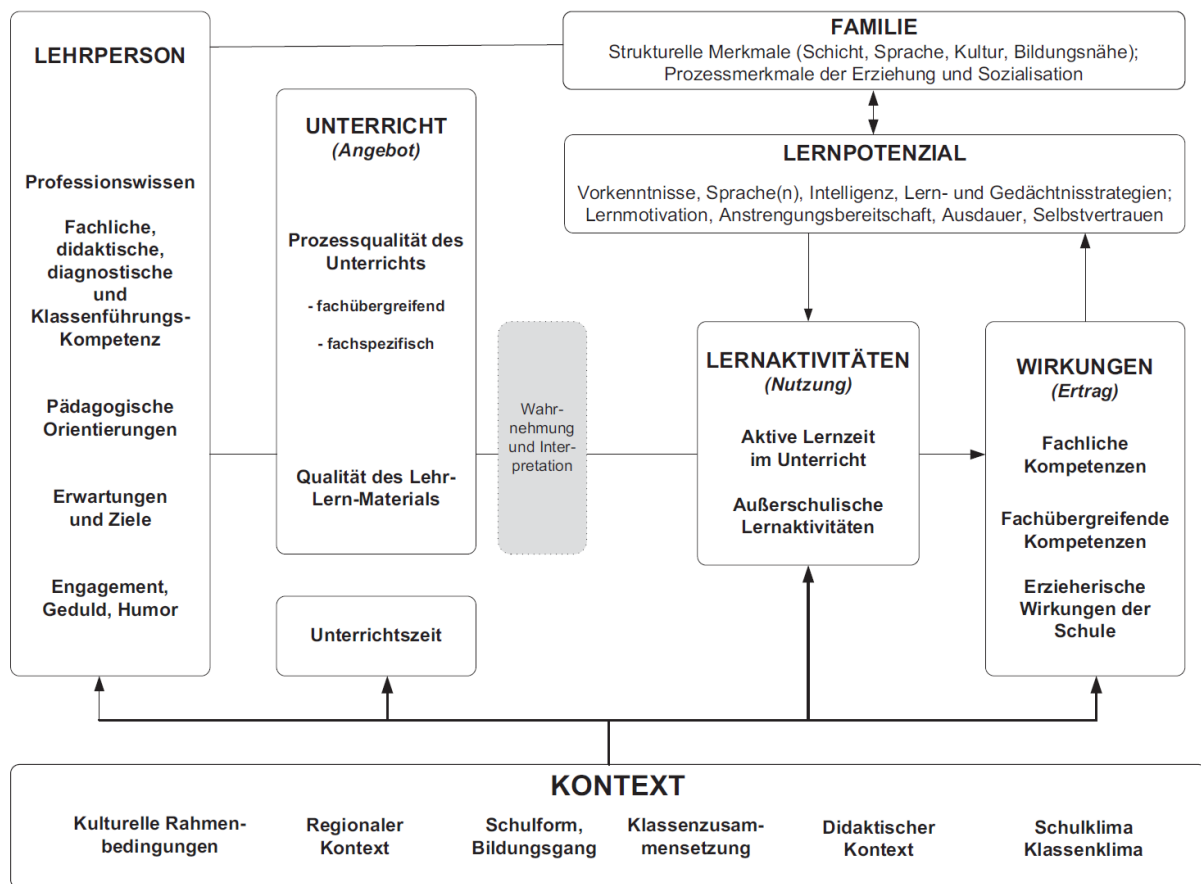
8.1.2 Kompetenzen im Lehrberuf

8.1.2.1 Einfluss von Lehrpersonen auf den Lernerfolg

Mit der Reform KV 2023 sollen die Lernenden besser auf das sich wandelnde Arbeitsumfeld vorbereitet werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wird ein neues Qualifikationsprofil für die Auszubildenden erstellt. Die erfolgreiche Absolvierung der Ausbildung ist überwiegend von den Lernenden abhängig. Die Determinanten des Lernerfolgs hängen zu grossen Teilen, ca. 50 bis 60 %, von den individuellen Merkmalen der Lernenden ab (Hattie, 2003, S. 1–2). Unter Lernerfolg wird das Erreichen der fachlichen Komponenten verstanden (Brühwiler et al., 2017, S. 292), die im Lehrplan dargestellt werden. Die schulische Leistung von Lernenden wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009, S. 73) zeigt die Determinanten auf.²⁴

²⁴ Dieses Modell ist eine Weiterentwicklung des Ursprungsmodell aus dem Jahr 2003 und dessen Fortsetzung 2006.

Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell



Anmerkung: Helmke (2009, S. 73)

Im Zentrum des Modells stehen der Unterricht als Angebot sowie die Lernaktivität als Nutzungsmöglichkeit, die dem Modell seinen Namen geben. Lernaktivitäten sind in erster Linie von den Lernenden selbst geprägt, werden jedoch durch Aussenbedingungen, z. B. die familiären Rahmenbedingungen, beeinflusst und sind an die persönlichen Merkmale (Lernpotenziale) eines Individuums gebunden (Hosenfeld et al., 2002, S. 65–66). Die kontextuellen Faktoren wirken sich zwar auf das Unterrichtsgeschehen aus, sind aber nicht der beeinflussenden Handlungsmacht der Lehrperson unterstellt (Hosenfeld et al., 2002, S. 65). Die Lehrperson an sich hat durch ihre Kompetenzen und Vorstellungen ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf das Unterrichtsangebot, wobei dieses wiederum vom bestehenden Kontext wie der Klassengröße, der Ausstattung und weiteren Faktoren abhängt (Brühwiler et al., 2017, S. 294). Im Angebots-Nutzungs-Modell wird das Wirken von Lehrperson und Lernenden dargestellt. Helmke (2009, S. 3) stellt dabei fest, dass «Kompetenzen, Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen für den Unterrichtserfolg maßgeblich sind».

Hattie et al., (2013, S. 280) leiten aus ihren Metaanalysen sogar ab, dass Lehrpersonen «zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen» gehören. Zu Beginn der 2000er Jahre wurde durch weitere empirische Erhebungen aufgezeigt, dass die Lehrperson einen stärkeren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ausübt als bislang angenommen. Denn nebst den individuellen Eigenschaften der Lernenden, die den grössten Einfluss auf die Schulleistung haben, werden an zweiter Stelle die Klassencharakteristika sowie die Merkmale der Lehrperson aufgelistet (Hosenfeld et al., 2002, S. 66; Lipowsky, 2006a, S. 48; Marzano, 2001, 60–65). Darunter fallen auch die Einstellungen von Lehrpersonen, durch die sie den Unterricht und somit die Lernenden indirekt beeinflussen (Hoy et al., 2006, S. 730; Philipp, 2007, S. 288). Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehrerkompetenz die Qualität des Unterrichts signifikant prägt und so ein hohes Kompetenzniveau von Lehrpersonen entsprechend positive Auswirkungen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hat (Baumert et al., 2010, S. 151-154; Lipowsky, 2006a, S. 49; Sadler et al., 2013, S. 1041; Seifried & Wuttke, 2016, S. 2). Hattie (2003, S. 2) beschreibt die Aktivitäten einer Lehrperson, die unter anderem das Wissen, die Handlung und die Einfühlsamkeit umfassen, als höchst relevante Lerndeterminante und beziffert den Einfluss auf die Varianz der Leistung mit ca. 30 %.

I therefore suggest that we should focus on the greatest source of variance that can make the difference – the teacher. We need to ensure that this greatest influence is optimised to have powerful and sensationally positive effects on the learner. Teacher can and usually do have positive effects, but they must have exceptional effects. (Hattie, 2003, S. 3)

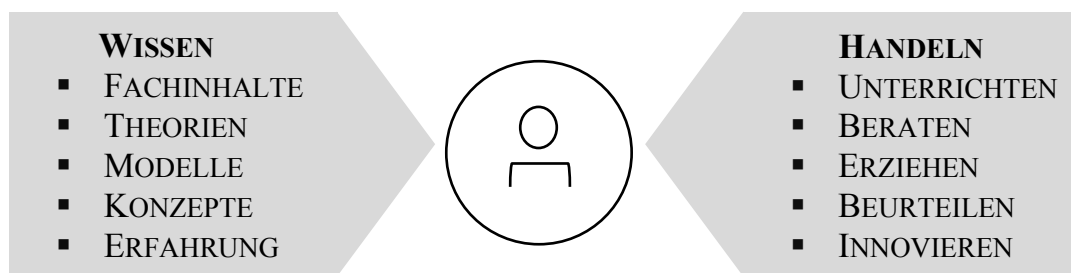
Hattie (2003, S. 2–3) führt weiter aus, dass die Aufmerksamkeit auf eine qualitativ hochstehende Bildung und eine ebensolche Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden gelenkt werden müsse, damit diese den Herausforderungen begegnen können. Diese ausserordentlichen Effekte werden erst in den Klassenzimmern erzeugt (Hattie, 2003, S. 3). Viele Effekte können durch die Lehrperson beeinflusst werden. So zählen unter anderem direkte Instruktionen, die Qualität der Anweisungen oder auch das Feedback zu den Einflussgrössen qualitativ hochstehender Lehrpersonen (Hattie, 2003, S. 4). Gemäss Hattie (2003, S. 5–6) haben exzellente Lehrpersonen entsprechende Charakteristika. Dabei wurden fünf Dimensionen und 16 Attribute ermittelt, welche die Expertise umfassen. Folgend sind die fünf Dimensionen dargestellt:

- I. «Can identify essential representations of their subject»
- II. «Can guide learning through classroom interactions»
- III. «Can monitor learning and provide feedback»
- IV. «Can attend to affective attributes»
- V. «Can influence student outcomes» (Hattie, 2003, S. 5–6)

8.1.2.2 Entwicklung von (Lehr)kompetenzen

Wissenschaftliche Erkenntnisse bilden die Grundlage des theoretischen Wissens. Theorien, Modelle und Konzeptionen erläutern die Handlungen in der Praxis. Messner (2007, S. 369) umschreibt die wissenschaftliche Tätigkeit wie folgt: «Wissenschaft erzeugt neues Wissen, das durch Forschung und intersubjektiven Austausch verifiziert oder überprüft wird.» Unter der Lehrpraxis wird die vorherrschende Unterrichtsausgestaltung verstanden, das umfasst die Unterrichtsplanung, den Methodeneinsatz, den Gebrauch von Lehrplänen und weitere Faktoren (Messner, 2007, S. 369). Die in der Praxis tatsächlich ausgeführte Handlung eines Individuums wird durch unterschiedliche Aspekte, z. B. Emotionen oder Erfahrung beeinflusst (Messner, 2007, S. 369). Neuweg (2002, S. 12) zeigt auf, dass in Praxissituationen oft nicht gezielt gelernte Regeln angewandt werden, sondern gemachte Erlebnisse und Intuition die Handlungstätigkeit leiten. Der Experte unterscheidet sich vom Novizen, indem das theoretisch erworbene Wissen in den praktischen oder fallorientierten Kontext integriert wird (Messner, 2006, S. 370; Reimann, 1998, S. 2–5).

Abbildung 4: Zustandekommen von Kompetenzen



Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Messner (2007, S. 369)

Dennoch ist die theoretische Wissensbasis zentral, da sie den Lehrpersonen ein Instrument bereitstellt, um ihr Handeln einzuordnen, zu begründen und zu reflektieren. Flitner und Scheuerl (1984, zitiert nach Messner, 2007, S. 370) sprechen dabei von «pädagogische[m] Sehen und Denken». Eine kompetente und professionelle Lehrperson stützt sich stets auf die beiden Säulen: Wissen und Handeln. In Anlehnung an Kant umschreibt Messner (2007) diese Erkenntnis folgendermassen: «Theoretisches Wissen

ohne Erfahrung bleibt leere Worthölse, praktische Erfahrung ohne theoretische Fundierung blind» (S. 370).

8.1.2.2.1 Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Lehrpersonen kommt eine bedeutende Stellung in Bezug auf das Lernen zu (Kapitel 8.1.2.1). Seit einigen Jahren wird die auf das Wissen und die Kompetenz von Lehrpersonen bezogene Thematik intensiver erforscht. Im Fokus stehen dabei die Lehrperson und ihre Arbeitstätigkeit wie Helmke (2009) beschreibt:

Man sucht heute nicht mehr nach allgemeinen, berufs- und unterrichtsfremden Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen, sondern lenkt den Blick auf Kompetenzen und Orientierungen, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtens aufweisen. (S. 113)

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass die Lehrerprofession erlernbar ist und daher die Aus- und Weiterbildungen für die Lehrtätigkeit von grosser Bedeutung sind (Lesemann, 2016, S. 5.). Die sich verändernden Rahmenbedingungen fordern eine Weiterentwicklung von Kompetenzen im Lehrberuf mit dem Ziel, berufliche Handlungskompetenz zu erlangen (Vonken, 2012, S. 10, 49–50). Um die nötigen Kompetenzen von Lehrpersonen zu bestimmen, ist es wesentlich zu erfahren, welches Wissen für die Unterrichtstätigkeit benötigt wird. In der Literatur wird dabei von fachdidaktischem Wissen bzw. fachdidaktischer Kompetenz gesprochen. Zahlreiche Studien beziehen sich dabei auf Shulman (1986) und seine drei Unterscheidungen von Wissen. Diese sind in Tabelle 14 dargelegt.²⁵

²⁵ In zahlreichen Modellen und Studien bildet Shulmans Wissensdomänen nach wie vor die Basis. Es wurden allerdings auch Adaptionen im Rahmen von Begrifflichkeiten oder Ergänzungen vorgenommen. Beispielhaft zu erwähnen ist das TPACK-Modell von Koehler und Mishra (2009), welches vor dem Hintergrund der Digitalisierung das technologische Wissen miteinbezieht.

Tabelle 14: Wissensdomänen

CONTENT KNOWLEDGE	Unter «content knowledge» ist das Fachwissen zu verstehen. «The teacher need not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so (...)» Gemäss Shulman sollen Lehrpersonen also tiefergreifende Kenntnisse zu den fachlichen Inhalten aufweisen (Shulman, 1986, S. 9).
PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE	«Pedagogical content knowledge» kann als fachdidaktisches Wissen übersetzt werden. Dabei sollen Lehrkräfte in der Lage sein, die Unterrichtsinhalte verständlich und übersichtlich darzulegen, sodass sie den Gegenparteien klar verständlich sind. Dazu gehört auch das Verständnis, wo Schwierigkeiten auftreten könnten. Diese Umstände sollen vorbeugend berücksichtigt werden (Shulman, 1986, S. 9–10).
CURRICULAR KNOWLEDGE	Shulman äussert in Bezug auf das «curricular knowledge» die Erwartung, dass Lehrpersonen nicht nur über die curricularen Vorgaben des eigenen Fachbereichs Bescheid wissen, sondern auch über die anderen Themengebiete, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen. Er spricht also einerseits vom lateralen Curriculum, wo Lehrpersonen Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern knüpfen sollen. Andererseits sollen durch das Verständnis des vertikalen Curriculums auch Verflechtungen mit vorherigen oder noch kommenden Themengebieten stattfinden (Shulman, 1986, S. 10).

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Shulman (1986)

In den Ausführungen von Shulman (1986) wird von «knowledge» – also «Wissen» – gesprochen. In der Forschung herrscht breite Einigkeit, dass Kompetenz nicht allein durch Wissen abgedeckt wird, sondern auch die entsprechende Handlung umfasst (Frey & Jung, 2011b, S. 6). Durch die verschiedenen Wissensdomänen (Shulman, 1986) wird die inhaltliche Art des Wissens abgedeckt. Weitere Wissensbereiche sind verstärkt

implizit, so z. B. «Überzeugungen, Einstellungen und Meinungen», nehmen aber dennoch eine bedeutende Stellung im beruflichen Handeln der Lehrperson ein (Messner, 2007, S. 367). Messner (2007, S. 368) zeigt die Relevanz solcher Inhalte auf: «Solche impliziten Konzepte und Überzeugungen von Lehrpersonen sind für das berufliche Handeln vermutlich oft einflussreicher als das formale wissenschaftliche Berufswissen.» Die stark diskutierte Thematik des Kompetenzverständnisses lässt sich auch auf die professionellen Kompetenzanforderungen von Lehrpersonen übertragen. Zahlreiche Autorinnen und Autoren haben sich mit diesem Themenfeld auseinandergesetzt und Erkenntnisse dazu publiziert (siehe u.a. Baumert & Kunter, 2006; Oser, 2013; Seifried & Wuttke, 2016). Holtsch (2018, S. 131–132) subsummiert vier Merkmale, welche in den diversen Publikationen herausgearbeitet werden:

- I. Professionelle Kompetenz zeigt sich durch Wissen und die gezeigte Leistung (siehe u. a. Blömeke et al., 2015; Chomsky, 1981; Leisen, 2011; Neuweg, 2011)
- II. Bei kundigen Lehrkräften wirkt es so, als könnten sie die Wissensgebiete besser fusionieren und zueinander in Beziehung setzen (siehe u. a. Messner & Reusser, 2000; Neuweg, 2011).
- III. Nebst den fachlichen Komponenten prägen auch affektiv-motivationale Aspekte das Handeln der Lehrpersonen und somit das Unterrichtsgeschehen. Darunter zu verstehen sind beispielsweise eine persönliche Betrachtungsweise und Leidenschaft (siehe u. a. Blömeke et al., 2012; Voss et al., 2011).
- IV. Wie professionelle Kompetenz der Lehrpersonen gestaltet und verlässlich gemessen wird, ist durch die Zugehörigkeit der «Domäne» (z. B. W&G) bestimmt (siehe u.a. Achtenhagen, 2007, S. 485–486; Seifried & Ziegler, 2009).

8.1.2.2.2 Kompetenzen von Lehrpersonen an Berufsfachschulen

Die Anforderungen an Berufsfachschullehrpersonen sind in gewissen Punkten sehr spezifisch, weshalb sie sich darin von Gymnasiallehrpersonen unterscheiden (Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 67). Berufsschullehrpersonen sind verpflichtet, ein «enges Curriculum mit sehr genauen Vorschriften der Zielerreichung» zu verfolgen (Heinzer et al., 2009, S. 31). Die Anforderung besteht aber dennoch, dass sie innerhalb dieser Regelung einen abwechslungsreichen und praxisnahen Unterricht gestalten (Heinzer et al., 2009, S. 31). Ein wesentliches Differenzierungsmerkmal zeigt sich in den Anspruchsgruppen und der Implementation der sich daraus ergebenden Anforderungen an die Berufsfachschullehrpersonen. Durch die Dualität des Systems und aufgrund der gemeinsamen Zielsetzung – die Lernenden zielgerichtet auszubilden – ist eine Koordination der drei Lernorte erforderlich (Neuenschwander et al., 2012, S. 234). Die

Schwierigkeit besteht darin, dass gerade Berufsfachschulen und die Ausbildungsbetriebe andere Funktionen einnehmen, wie Neuenschwander et al. (2012) betonen:

Während die Berufsfachschulen die persönliche Entwicklung der in ihnen Lernenden betonen, möchten die Lehrbetriebe ihre Lernenden vor allem produktiv einsetzen können. Daher ist die Absprache und Koordination zwischen Betrieb und Schule wichtig. (S. 235)

Gerade Lernende fordern eine verstärkte Zusammenarbeit, da sie die «duale Ausbildung weitgehend als zusammenhangslos wahrnehmen» (Neuenschwander et al., 2012, S. 235–236). Der gemeinsame Austausch ist daher als relevante Tätigkeit von Lehrpersonen und Ausbildungsbetrieben einzustufen (Neuenschwander et al., 2012, S. 235).

Durch die Handlungskompetenzorientierung, die neu auch in der Berufsfachschule in fünf berufliche Handlungssituationen gegliedert wird, soll die Allgemeinbildung stets in einem «berufsrelevanten Kontext» stehen, wodurch betriebliche Kenntnisse immer wichtiger werden (Degen et al., 2019, S. 2). Aus Sicht der Lehrpersonen braucht es ein zunehmendes Verständnis hinsichtlich der Tätigkeiten in den Betrieben (Neuenschwander et al., 2012, S. 236). Durch die Ausbildung an drei Lernorten unterrichten die (W&G-)Lehrpersonen die Lernenden nur an einem bis zwei Tagen pro Woche (Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 67). Es wird aber auch ein stärkerer Bezug zum Ausbildungsfeld verlangt, weshalb den Lehrpersonen, die allgemeinbildende Fächer unterrichten, eine besondere Bedeutung zukommt.

Letztere [allgemeinbildende Lehrpersonen] sind besonders gefordert, den Lernenden den Sinn der Allgemeinbildung und deren Relevanz für den Beruf[,] aber auch für das Leben aufzuzeigen. Insofern ist der Bildungsauftrag der Berufsfachschullehrpersonen[,] aber auch der Innovationsanspruch von jenem der Gymnasiallehrpersonen verschieden (...). (Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 67–68)

Lehrpersonen, die an Berufsfachschulen unterrichten sind aufgrund ihrer Position im dualen System mit einem doppelten Praxisbezug konfrontiert. Sie sollten nicht nur Kenntnisse der fachlichen Grundlagen innehaben und diese in die Schulpraxis transferieren, sondern diese Inhalte auch unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden vermitteln können (Frommberger & Lange, 2018, S. 9; Kremer & Sloane, 2014, S. 10; Martin, 2016, S. 21) und so «aktiv eine Brücke zu den betrieblichen Ausbildungsstätten der Jugendlichen» schlagen (Heinzer et al., 2009, S. 31). Dabei soll das fachliche

Wissen nicht nur weitervermittelt, sondern auch angewandt werden können, indem die Prozesse der Arbeitswelt und die theoretischen Grundlagen aufeinander bezogen werden (Gerholz & Goller, 2021, S. 397–398). Der Aufbau des dualen Systems, mit einer Verzahnung von schulischen und praxisorientierten Inhalten, erfordert für die wirtschaftspädagogischen Lehrpersonen, dass sie mit dem kaufmännischen Berufsbild vertraut sein müssen und die «Praxis ihrer Schüler mitdenken» (Kremer & Sloane, 2014, S. 8). Gerholz und Goller (2021) fassen den doppelten Praxisbezug hinsichtlich der Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen wie folgt zusammen:

Im Studium der Wirtschaftspädagogik muss somit einem doppelten Praxisbezug Rechnung getragen werden: Einerseits muss die Lehr-Lernpraxis in den zukünftigen beruflichen Handlungsfeldern der Studierenden aufgegriffen werden (z. B. berufliche Schulen). (...) Andererseits muss aber gleichzeitig die Praxis der zukünftigen beruflichen Handlungsfelder der Lernenden betrachtet werden (...). (S. 398)

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal gegenüber den Gymnasiallehrpersonen zeigt sich darin, dass unterrichtete Inhalte bei den Lernenden auf Erfahrungswissen treffen und die Lehrpersonen so «teilweise Widersprüche der vermittelten Inhalte und der individuell erfahrenen praktischen Umsetzungen im Betrieb aushalten müssen» (Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 69). Gerade deshalb wird es als umso relevanter betrachtet, dass die Lehrpersonen betriebspraktische Kenntnisse – vorliegend im kaufmännischen Bereich – aufweisen (Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 68). Doch gerade diese Anforderung ist durch die Allbranchenlösung herausfordernd, da sich nicht nur die einzelnen Ausbildungsbetriebe stark unterscheiden, sondern zudem unterschiedliche Branchen abgedeckt werden müssen (Heinzer et al., 2009, S. 31; Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 68). Dieser Anspruch ist häufig der Kritik ausgesetzt, die besagt, dass die Vermittlung von berufsspezifischen Inhalten nicht am Lernort Schule erfolgen muss (Gerholz & Goller, 2021, S. 398).

Eine Besonderheit für kaufmännische Berufsfachschullehrpersonen in der Schweiz ist auch, dass ein zentral organisiertes Qualifikationsverfahren stattfindet (SKKAB, 2021a, S. 6–7). Diese sprachregionalen Prüfungen werden – anders als im Gymnasium, wo Abschlussprüfungen von den Lehrpersonen oder Fachschaften schulintern erstellt werden²⁶ (Schröter et al., 2022, S. 117–120) – von Prüfungsexpertinnen und -experten entwickelt und durchgeführt (Berchtold, 2019, S. 24). Die Erfahrungsnoten in der

²⁶ Die Erstellung und Überprüfung von Maturitätsprüfungen ist kantonal und je nach Schule unterschiedlich geregelt.

Berufsfachschule werden während der Semester durch Prüfungen (neu: Kompetenznachweise) innert der jeweilig behandelten Handlungskompetenzbereiche durchgeführt (SKKAB, 2021a, S. 10–11). Den Lehrpersonen kommen also nicht nur die Aufgaben der Prüfungserstellung, -durchführung und -bewertung zu, sondern sie müssen die Lernenden auch unter Verwendung klarer Vorgaben inhaltlich und methodisch auf das Qualifikationsverfahren vorbereiten (SKKAB, 2021a, S. 10–11).

Lehrpersonen an Berufsfachschulen müssen aber nicht nur Kenntnisse in der kaufmännischen Domäne aufweisen, sondern ihre Tätigkeit wird auch wesentlich durch die Veränderungsprozesse im «Beschäftigungssystem» geprägt (Krüger, 2014, S. 31). Solche Neuerungen sollten im Unterricht aufgenommen werden (Frommberger & Lange, 2018, S. 10). Als Beispiel wird bei Heinzer et al., (2009, S. 31) die technologische Entwicklung angesprochen, die Berufsfachschullehrpersonen verfolgen und sinnvoll in ihre Unterrichtskonzeption integrieren sollten. Die laufende Reform soll die bestehende kaufmännische Ausbildung an die Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt anpassen. Die sich dadurch ergebenden Neuerungen führen zu Veränderungen, die auch die Berufsschullehrpersonen betreffen. Lehrpersonen bzw. die Schulen sollten in diesen Prozessen involviert sein und die Lehrpersonen sollten zudem die Chance erhalten, sich durch Reformprozesse angeleitete Veränderungen anzueignen (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010, S. 7), und müssen zudem die Bereitschaft dazu aufweisen. Solche Reformprozesse werden von Lehrpersonen vermehrt als belastend wahrgenommen (Krause et al., 2013, S. 63; Kunz Heim & Nido, 2008, S. 42). Insbesondere, wenn es um weitreichende Veränderungen geht, «bei der sie [die Lehrpersonen] ihr in langen Jahren gewachsenen pädagogisches Handeln ändern sollen», muss mit Widerstand gerechnet werden (Terhart, 2013, S. 77). Zum Berufsauftrag von Lehrpersonen gehört aber auch ein gewisses «reformerisches Engagement» (Nido, 2011, S. 29), wobei Lehrpersonen sich verstärkt engagieren, wenn sie einen positiven Nutzen sehen (Nieskens & Schumacher, 2013, S. 202) oder wie Wernstedt und John-Ohnesorg (2010) es ausdrücken: «von der Richtigkeit und Wichtigkeit der Veränderungen überzeugt sind» (S. 6).

8.1.2.2.3 Forschungsgrundlage zu Kompetenzen von Wirtschaftslehrpersonen

Diverse Untersuchungen zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen sind im mathematischen Bereich angeordnet. Als leitendes Beispiel gilt das Forschungsprogramm COACTIV, das die «Aspekte professioneller Kompetenz» aufgreift und in einem Modell darstellt (Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Im wirtschaftspädagogischen

Teilbereich ist die Forschungsgrundlage zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften verhältnismässig begrenzt (Seifried & Wuttke, 2015, S. 131), wobei es in den letzten zehn Jahren diesbezüglich einige Studien gab.

Die laufenden Veränderungsprozesse wirken auf alle Lehrpersonen ein. Besonders relevant ist jedoch der Fokus auf die Wirtschaftslehrpersonen, da diese durch ihr Unterrichtsfach einen wesentlichen inhaltlichen Bezug zur Arbeitswelt aufweisen (Schröder & Lembke, 2017, zitiert nach Lembke, 2019, S. 237). Lembke (2019, S. 237) spricht in diesem Kontext von einem informellen «Ankerfach», wobei die Lehrpersonen sich durch die neuen Aufgaben auch mit neuen Herausforderungen konfrontiert sehen, für die sie in ihrer Lehrerausbildung noch nicht qualifiziert wurden. Folgend werden überblicksartig Projekte aufgezeigt, die sich an schweizerischen kaufmännischen Berufsfachschulen orientieren. Ergänzt werden Studien, welche ihren Fokus explizit auf Wirtschaftslehrpersonen gerichtet haben. Im Bereich der Wirtschaftslehrpersonen ist insbesondere das Projekt «Learning and Instruction for Commercial Apprentices» (LINCA) zu nennen (Holtsch & Eberle, 2018). Diese Studie fokussiert sich auf die schweizerische Berufsbildung und beschäftigt sich im dritten Teilprojekt mit den Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen. Weitere spezifische Untersuchungen in der Schweiz wurden im Kontext der Digitalisierung durchgeführt (Seufert et al., 2018; Seufert et al., 2019). Als ein vom Bund gefördertes Projekt ist insbesondere «DigiCompToTeach» zu erwähnen, welches Lehrpersonen an kaufmännischen Schulen die benötigten Kompetenzen nahebringt und sie somit fördert (SBFI, o. D.-c). Im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren weitere Forschungen im Hinblick auf Wirtschaftslehrpersonen getätigt. Bestehende Forschungen gibt es insbesondere zu Lehrerprofessionalität im Speziellen sowie einzelne Untersuchungen im Bereich des Rechnungswesens, der aber in der kaufmännischen Ausbildung nur einen Teilbereich der wirtschaftlichen Ausbildung darstellt. In der Domäne des Rechnungswesens wurden Forschungen im Bereich des fachdidaktischen Wissens durchgeführt. Je nach Studie waren die Zielpersonen angehende (Schnick-Vollmer et al., 2015) oder bereits praktizierende Lehrpersonen (Helm & Mayer, 2016; Helmke, 2009). Dabei steht oft die Wissensdomäne im Zentrum der Untersuchungen, so auch in der Studie von Kaiser und Kirchner (2015), die das Finanzwissen zukünftiger Wirtschaftslehrpersonen beleuchten. Auch die Studien von Findeisen (2017) sowie von Schropf und Zwischenbrugger (2015) beziehen sich auf die Wissenskomponente und untersuchen die Erklärkompetenz von Lehrpersonen im Fachbereich Rechnungswesen bzw. Betriebswirtschaftslehre. Weitere Forschungen, die unter die Kategorie des Professionswissens fallen, gibt es unter

anderem in den Bereichen der professionellen Fehlerkompetenz (Türling, 2014), des kompetenzorientierten Prüfens (Dobrovits & Gatterer, 2009) oder der Formulierung von Problemstellungen (Fortmüller et al., 2013). Nebst der Wissensebene befasst sich die Studie von Kirchner (2015) mit dem Einfluss der Vorstellungen von Wirtschaftslehrpersonen auf den Wirtschaftsunterricht. Weiter hat Seifried (2006, 2009) Forschungen zu Überzeugungen von Handelslehrpersonen getätigt.

Zahlreiche Studien, die sich mit Kompetenzen von Lehrpersonen befassen, sind in anderen Fachbereichen angesiedelt (Holtsch, 2018, S. 135). Seifried und Wuttke (2015, S. 131, 2016, S. 7) bezeichnen den Stand der Forschung als eher begrenzt. Die Forschungsgrundlage zeigt auch, dass es insbesondere im Umfeld der schweizerischen kaufmännischen Berufsbildung noch eine geringe Anzahl an Studien gibt, die sich mit den Kompetenzen von Wirtschaftslehrpersonen beschäftigen. Wird der gesamte deutschsprachige Raum hinzugezogen, zeigen die vorliegenden Studien, dass Kompetenzen pointiert abgebildet werden (z. B. in einem spezifischen Fachbereich oder in einem expliziten Tätigkeitsbereich), dass aber kein vollumfassendes Bild für die Wirtschaftslehrperson dargelegt wird. Für die angedachte Studie ist zu beachten, dass die Übernahme deutscher Studien aufgrund des unterschiedlichen Bildungsaufbaus der Lehrerausbildung eines differenzierten Blicks bedarf (Holtsch & Eberle, 2018a, S. 19–20). Für die vorliegende Forschung ist insbesondere die Forschungsgrundlage der Studien im Hinblick auf die schweizerische Berufsbildung interessant, weshalb im Folgenden (Kapitel 8.1.2.2.4) auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes LINCA eingegangen wird. Dies geschieht aus dem Grund, weil sowohl die Ausbildung der Lehrpersonen als auch die Umsetzung an den Berufsfachschulen in anderen deutschsprachigen Ländern divergent zur Schweiz verläuft. Während in der Schweiz die Allbranchenlösung gilt, also die Zusammenfassung aller kaufmännischer Ausbildungsberufe, gibt es in Deutschland 54 zu wählende Berufe im kaufmännischen Bereich (Brötz & Kaiser, 2015, S. 75; Wilbers, 2019a, S. 23–24). Auch die Ausbildung der Lehrpersonen ist unterschiedlich, wobei in Deutschland ein akademischer Studiengang mit Masterabschluss angestrebt wird, den Kalisch und Kaiser (2019, S. 11) als «Königsklassen-Niveau» bezeichnen. Auf das akademische Studium folgt ein praktisches Referendariat, das es erlaubt, «Schulpraxis» zu erwerben (König, 2019, S. 29). In der Schweiz gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die Befähigung als Berufsfachschullehrperson zu erlangen, wobei grundsätzlich eine Ausbildung an der pädagogischen Hochschule oder eine Zusatzausbildung an einer Universität mögliche Wege darstellen und der geforderte

Praxisbezug ein weiteres Differenzierungsmerkmal suggeriert (Barabasch & Fischer, 2019, S. 6–7, 12–13).

8.1.2.2.4 Ergebnisse des Forschungsprojektes LINCA

Das Forschungsprojekt LINCA befasste sich im dritten Teilprojekt mit den professionellen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen. Das Forschungsdesign basierte auf zwei Befragungen bei W&G-Lehrpersonen, wobei die erste online und die zweite in direktem Kontakt durchgeführt wurde (Holtsch, 2018, S. 128–129). Die Autoren des Projektes beziehen sich im Grundsatz auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006). Sie unterscheiden die «Psychologische Facette» sowie «fachliche[s] und fachdidaktische[s] Wissen und Können», wobei Ersteres weiter in «Selbstwirksamkeit» und «Überzeugungen zu Lehren und Lernen» untergliedert wird (Holtsch, 2018, S. 137).

Das Fachwissen wurde für den Teilbereich der Volkswirtschaftslehre überprüft. Die Ergebnisse zeigen ein gutes Fachwissen der Lehrpersonen gerade vor dem Hintergrund, dass das Frageniveau auf Hochschulebene angesiedelt war (Holtsch, 2018, S. 150). Dabei konnten die befragten Lehrpersonen die makroökonomischen Fragestellungen im Durchschnitt besser beantworten (73.3 %) als die mikroökonomischen Fragen (60.9 %; Holtsch, 2018, S. 146–147). Im Untersuchungsbereich zum fachdidaktischen Wissen konnten die untersuchten Lehrpersonen nur einen Richtigkeitswert von rund 52 % erreichen (Holtsch, 2018, S. 146–147).

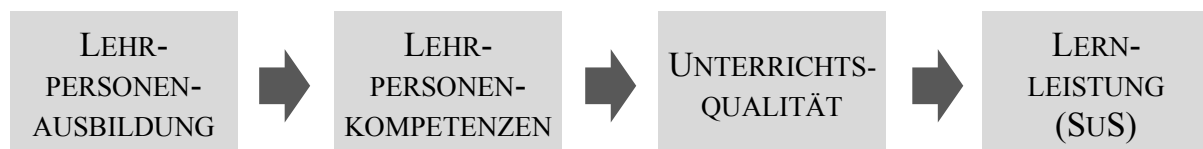
Die Selbstwirksamkeit, die fächerunabhängig erhoben wurde, zeigt eine positive Ausprägung, sodass die Lehrpersonen sich auf persönliche Lerngegebenheiten und unerwartete Aufgaben und Probleme einstellen und reagieren können (Holtsch, 2018, S. 147). Im Bereich der persönlichen Überzeugungen wird deutlich, dass Lehrpersonen je nach Teilbereich der Wirtschaftswissenschaften unterschiedlich agieren. Holtsch (2018, S. 148) interpretiert dies wie folgt: «Lehrpersonen verfügen je nach Inhaltsbereich über differenzierte Auffassungen von erfolgreichem Lehren und Lernen. Diese verschieden ausgeprägten Überzeugungen dürften sich auch in der Unterrichtsgestaltung widerspiegeln (...)».

8.2 Kompetenzorientiertes Modell

Mit einem Modell soll die Komplexität der Realität minimiert und übersichtlich dargestellt werden. Es beschränkt sich auf die wesentlichen Kompetenzen und kann als Anforderungs- oder Rollenprofil herangezogen werden (Sauter & F. P. Staudt, 2016, S. 9). Gemäss Sloane und Dilger (2005, S. 8) geben solche Modelle oder Auflistungen

Auskunft darüber, welche Fähigkeiten beherrscht werden müssen. Wie diese Kompetenzen erworben oder gefördert werden können, ist jedoch nicht aus den Modellen herzuleiten. Um die Frage zu beantworten, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, werden unterschiedliche Modelle herangezogen, welche die Gesamtheit der Fähigkeiten umschreiben (Blömeke et al., 2012, S. 422–423). Im pädagogischen Umfeld wird oft auf die zu erwerbenden Kompetenzen der Lernenden eingegangen, während konkrete Modelle, die auf Lehrpersonen abzielen, seltener sind. Solche Modelle gehen häufig davon aus, dass die Erfahrung und Kompetenz von Lehrpersonen eine Auswirkung auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern haben (Bruckmaier & Krauss, 2014, S. 257; Frey & Jung, 2011b, S. 2). Die hohe Bedeutung von Lehrerkompetenzen für die Unterrichtsqualität ist empirisch fundiert, wie diverse Studien (Baumert et al., 2010; Lipowsky, 2006a; Sadler et al., 2013) belegen. Terhart (2004, S. 49) erläutert den Wirkungszusammenhang zwischen kompetenten Lehrpersonen und der Lernleistungen wie folgt: «Bessere Lehrerbildung erzeugt besser qualifizierte Lehrkräfte, die aufgrund dieser Qualifikationen sichtbar verbesserte Lern- und Erfahrungsprozesse aufseiten der Schüler erzeugen. [...] Ohne irgendeine Form von Wirkungsannahme oder -hoffnung würden Lehrerbildung und Lehrerhandeln sinnlos.»

Abbildung 5: Wirkungskette Lehrpersonenkompetenz



Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Galluzzo und Craig (1990, S. 603), Hermann und König (2015, S. 178) und Terhart (2012, S. 7)

In der Literatur werden zahlreiche Kompetenzmodelle beschrieben, wobei sich die meisten auf die Bereiche der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personal- bzw. Selbstkompetenzen fokussieren. Es existiert heute jedoch kein einheitlich gültiges akzeptiertes Kompetenzmodell. Im Rahmen der Dissertation sollen die künftigen Anforderungen an die W&G-Lehrpersonen eruiert werden. Um eine strukturierte Gliederung zu erreichen, kann auf bestehende Kompetenzmodelle Bezug genommen werden (Dilger, 2017, S. 2).

Wenn es um die Kompetenzen von Lehrkräften geht, neigen Forschende dazu, die dafür benötigten Fähigkeiten durch übergeordnete Kompetenzmodelle zu gliedern (Frey & Jung, 2011b). Kompetenzen und deren Strukturierung in Kompetenzmodellen sind aus zwei Perspektiven relevant. Einerseits umfasst die kaufmännische Berufsbildung klare Bildungsziele für die Lernenden, die kompetenzorientiert angelegt sind. Diese sind als

«zu erreichende Lernergebnisse («Outcomes) des Lehrerhandels relevant» (Hartig, 2015, S. 872). Andererseits geben Kompetenzmodelle für Lehrpersonen einen Anhaltspunkt, welche Ziele in der Aus- und Weiterbildung erworben werden sollen (Hartig, 2015, S. 872). Eine solche Modellierung schafft Übersicht und Orientierung und wird auch von der Autorin vorgenommen. Im Folgenden wird das leitende Kompetenzmodell für die Studie vorgestellt und es werden die von der Autorin vorgenommenen Adaptionen dargelegt. Die vorliegende Forschung verfolgt dabei nicht das Ziel, ein vollumfassendes Kompetenzmodell für die W&G-Lehrpersonen aufzuzeigen, sondern das Modell dient allein der Strukturierung im Hinblick auf die aus der Studie eruierten Kompetenzen, welche die W&G-Lehrpersonen aufgrund der Reformbestrebungen und weiterer Transformationsprozesse in der Bildungslandschaft künftig aufweisen sollten.

8.2.1 Kompetenzmodelle in der Wirtschaftspädagogik

Anforderungen an Lehrpersonen werden vermehrt in Kompetenzmodellen dargestellt. Die Schwierigkeit bei den Modellen liegt darin, dass «der Lehrerberuf in sich sehr stark ausdifferenziert ist» (Terhart, 2007, S. 43). So fliessen in die Anforderungen an die Lehrpersonen zum einen die Schulstufe und die Schulform ein, zum andern ist das zu unterrichtende Fach relevant (Terhart, 2007, S. 43). Bei Letzterem wird anerkannt, dass es Kompetenzen gibt, die unabhängig vom zu unterrichtenden Fachbereich für alle Lehrpersonen bedeutsam sind (Terhart, 2007, S. 44). Dies trifft insbesondere auf die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu (Terhart, 2007, S. 44). Dennoch wird den fachbezogenen didaktisch-methodischen Kompetenzen ein grosser Stellenwert zugeschrieben, da sich diese auf die essentielle Tätigkeit von Lehrpersonen konzentrieren: das Unterrichten (Terhart, 2007, S. 44). Die Erfassung von Kompetenzen soll daher im spezifischen Kontext betrachtet werden (Terhart, 2007, S. 44).

Gegenwärtig gibt es mehrere Modelle, welche die Kompetenzen von Lehrpersonen aufnehmen, wobei insbesondere der Komponente der professionellen Kompetenz besondere Bedeutung beigemessen wird. Der Inhalt und die Struktur des Professionswissens wurden dabei merklich von Shulman (1986) geprägt (Kapitel 8.1.2.2.1). Die Kompetenzen von Lehrpersonen werden in der wirtschaftspädagogischen Forschung seit längerem konzeptualisiert. Der Ansatz zur Kompetenzmodellierung basiert zum einen auf theoretischen respektive normativen Auffassungen. Auch Analysen von Dokumenten, z. B. im Rahmen «fachsystemische[r] Curricula» unterliegen diesem Modellierungsansatz (Schaper, 2009, S. 177). Als Beispiel für diesen Zugang sind die Modelle zum kompetenzorientierten Unterrichten (Schott & Azizi Ghanbari, 2009) und

zur ethischen Bewertung von Handlungen (Hoffmann et al., 2009) zu nennen. Zum anderen lässt sich die Kompetenzmodellierung anhand der Empirie als zweiten Zugang definieren. Die Standards zu Kompetenzen von Lehrpersonen von Oser (2001) wurden in einem Delphi Verfahren gewonnen. Weitere Modelle, die beide Ansätze verknüpfen, sind über die Jahre entstanden. Die COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006) mit dem daraus entstandenen Kompetenzmodell zum Professionswissen kann als Beispiel angeführt werden. Die Modellierung der Kompetenzen erfolgt dabei im Hinblick auf die Charakterisierung nach ihrer Struktur, der Stufung oder der Entwicklung, wodurch sich drei Arten von Kompetenzmodellen darlegen lassen:

- I. Das *Kompetenzstrukturmodell* klassifiziert die Inhalte (Wilbers, 2019b, S. 62). Solche Modelle beschäftigen sich mit der «inhaltlichen Binnendifferenzierung von Kompetenzen» (Schweizer, 2006, S. 128). Dabei werden jene Inhalte aufgenommen, die ein Individuum benötigt, um in einem eingegrenzten Gebiet die Anforderungen zu bewältigen. Ein solches Gebiet – auch «Domäne» genannt – kann im Schulkontext ein Unterrichtsfach darstellen (Dreer, 2013, S. 90; Klieme & Leutner, 2006, S. 883).
- II. Das *Kompetenzniveaumodell* gibt den Kompetenzgrad einer Person vor dem Hintergrund der professionellen Entwicklung einer Person vom Novizen zum Experten an (Hartig, 2007, S. 86; Klemenz, 2019, S. 21; Schaper, 2009, S. 175–176).
- III. Das *Kompetenzentwicklungsmodell* legt dar, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen sich Kompetenzen von Personen entfalten (Spöttl, 2011, S. 19). Diese Modelle bilden ab, «in welcher Stufung bzw. Sequenz bestimmte (Teil-)Kompetenzen im Rahmen eines effektiven Kompetenzerwerbsprozesses erworben werden sollen» (Schaper, 2009, S. 176). Sie können als Weiterentwicklungen der Kompetenzniveaumodelle bezeichnet werden (Schaper, 2009, S. 176; Stroh, 2016, S. 47).

Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsprojektes, das sich mit den durch die Reformprozesse veränderten Kompetenzanforderungen von W&G-Lehrpersonen beschäftigt, sind die Kompetenzstrukturmodelle als Orientierungspunkt relevant. Die Forschung unterliegt einer klar definierten Domäne und hat zum Ziel, das leitende Kompetenzmodell (Kapitel 8.2.3) als Strukturierungsansatz in der Gliederung der Kompetenzanforderungen zu nutzen.

Nebst dem für die Studie genutzten Modell gibt es im Zusammenhang mit der Lehrerbildung weitere Kompetenzstrukturmodelle (Schaper, 2009, S. 174). Ein Kompetenzstrukturmodell, das zahlreiche weitere geprägt hat, stammt vom Pädagogen Heinrich Roth. Seine Klassifikation beinhaltet die drei Teilkompetenzen der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (H. Roth, 1971, S. 180). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwendet Reetz (1999, S. 41–44) die Inhalte von Roth (1971), übertrug diese in den beruflichen Kontext und ergänzte die Klassifizierung um den Aspekt der Methodenkompetenz. Das Kompetenzstrukturmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) unterscheidet derweil die beiden Dimensionen der Fach- und der personalen Kompetenz (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK-DQR], 2011, S. 5). Dabei setzt sich die Fachkompetenz aus den Elementen «Wissen» und «Fertigkeiten» zusammen, während die personale Kompetenz in die «Sozialkompetenz» und die «Selbstständigkeit» gegliedert wird (AK-DQR, 2011, S. 5). Die von Reetz (1999) erwähnte Methodenkompetenz wird in diesem Kontext als «Querschnittskompetenz» verstanden und deshalb nicht als einzelne Dimension aufgeführt (AK-DQR, 2011, S. 4). Das Kompetenzstrukturmodell von Frey (2004, S. 904–907) zielt darauf ab, Inhalte zu erfassen, die im Umgang mit dem domänenspezifischen Tätigkeitsfeld benötigt werden, und strukturiert die «berufsspezifische[n] Handlungskompetenzen von Lehrpersonen» in vier Kompetenzklassen (Dreer, 2013, S. 91). Die Autoren Euler und Hahn (2014, S. 144) nehmen in ihrem Modell die drei Kompetenzbereiche von Roth auf, verfeinern aber die Inhalte durch die Dimensionen «Wissen», «Einstellungen» und «Fertigkeiten». Die KMK, die in Deutschland Rahmenlehrpläne für die Berufsschule konzipiert, verwendet übergeordnet den Begriff der Handlungskompetenz. Dabei baut die KMK (2018, S. 15) ihr Modell auf den drei Pfeilern von Roth (1971) auf, wobei die Begrifflichkeit von der Sach- zur Fachkompetenz modifiziert wurde. Als in die drei Hauptklassen integrierte Elemente werden die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz genannt (KMK, 2018, S. 15–16). Der vom SBFI genehmigte Bildungsplan für Kauffrauen und Kaufmänner EFZ (Stand 2017) beinhaltet den «Kompetenzwürfel», eine grafische Darstellung der Handlungskompetenzen, die neben den Fachkompetenzen auch die Methoden- sowie die Sozial- und Selbstkompetenzen umfasst (Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 21. November 2014 für die schulisch organisierte Grundbildung, 2017, S. 15). Diese Dimensionen der Kompetenzklassifizierung werden auch in dem nach der Reform erlassenen Bildungsplan beibehalten (SKKAB, 2021b, S. 5).

8.2.2 Kompetenzmodell nach Frey

Das der vorliegenden Forschung zugrundeliegende Kompetenzmodell stammt von Frey (2008, S. 31), da dies die Handlungskompetenzorientierung mit den vier Kompetenzklassen aufnimmt, die auch in der kaufmännischen Berufsbildung genutzt werden.²⁷

Das allgemeingehaltene hierarchische Strukturmodell widerspiegelt sich auch im Aufbau der Handlungskompetenz der kaufmännischen Grundbildung. Im Bildungsplan werden zuerst die Handlungskompetenzbereiche dargelegt, konkretisiert durch die darin enthaltenen Handlungskompetenzen, die Fach-, Methoden-, Sozial und Selbstkompetenzen

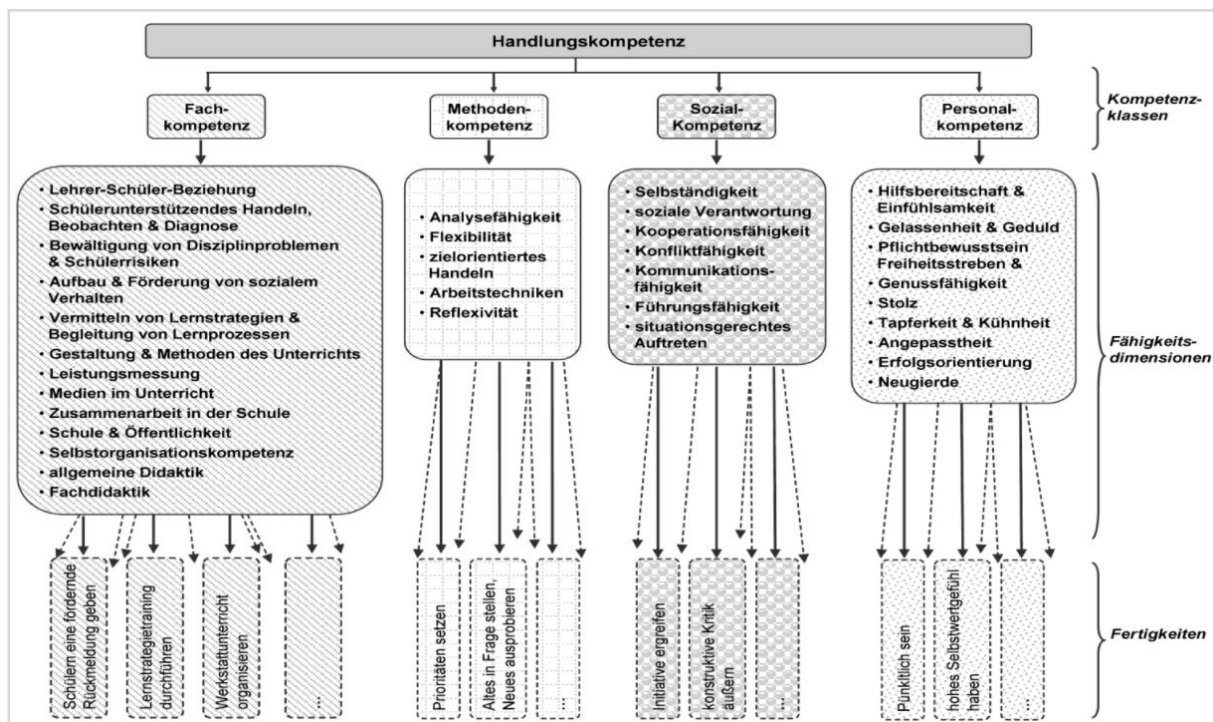
umfassen und wiederum in die Leistungsziele nach Lernort überschrieben werden (SKKAB, 2021b, S. 5). Zudem suggeriert das Modell von Frey (2008, S. 31) durch den hierarchischen Aufbau die Erlernbarkeit von Kompetenzen – so auch im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen. Diese Position ist vor dem Hintergrund relevant, dass die kontextuell bedingten Veränderungen neue Kompetenzen erfordern und diese sowohl für neuangehende als auch für praktizierende Lehrpersonen eine Entwicklungsnotwendigkeit voraussetzen. Das von Frey aufgestellte Modell eignet sich daher als Grundlage für die vorliegende Studie und soll in diesem Rahmen für W&G-Lehrpersonen der kaufmännischen Grundbildung ausgestaltet werden.

Das Modell wurde im Rahmen von Untersuchungen zu den Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen entwickelt und fokussiert sich – angelehnt an Roth (1971) – auf Handlungskompetenzen professioneller Lehrpersonen. Die Handlungskompetenzorientierung macht sichtbar, dass eine Kompetenz nicht nur das Wissen hinsichtlich eines gewissen Inhalts umfasst, sondern dieses Wissen überschreitet (Brahm & Jenert, 2013, S. 9). Kompetenzen sind nicht als autonome Klassen zu verstehen, sondern sie sind miteinander verknüpft und bilden dadurch die Handlungskompetenz (Frey, 2002; Frey et al., 2002). Um kompetent zu sein, braucht es demnach sowohl das Wissen als auch das Können. Frey (2008) definiert die Kompetenz als ein «Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten [...], die ihn [den Lehrer] befähigen, anstehende Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, zu evaluieren und immer wieder auszubauen» (S. 45). Wie in Abbildung 6 gezeigt wird, gliedert Frey (2008, S. 31) die Handlungskompetenzen in die Klassen der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Dabei sind hauptsächlich die ersten beiden Kompetenzklassen berufsspezifisch angelegt. Es wird davon ausgegangen, dass diese Ebenen nicht individuell für sich stehen, sondern miteinander verknüpft sind. Die einzelnen Klassen setzen sich derweil aus den «Fähigkeitskonzepten

²⁷ Eine detaillierte Begründung für die Auswahl des Modells findet sich in Kapitel 8.2.3.

zu einer Einheit» zusammen (Frey, 2006b, S. 126). Die Hierarchie gliedert Frey weiter in Fähigkeitsdimensionen, die sich durch den Zusammenschluss einzelner Fertigkeiten ergeben (Frey, 2008, S. 31; Frey & Jung, 2011a, S. 31). Unter der Fähigkeitsdimension versteht Frey «ein theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten» (Frey, 2004, S. 906). Die Fertigkeiten auf der letzten Ebene werden als «konkretes und inhaltlich bestimmtes Können» beschrieben, das sich durch repetitive Anwendung zu einer instinktiven Handlung manifestiert (Frey & Jung, 2011a, S. 551).

Abbildung 6: Hierarchisches Strukturmodell nach Frey



Anmerkung: Frey (2008, S. 31)

Während die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz eigenstehende Kompetenzklassen sind, sind Motivation und Überzeugungen Elemente, die in allen Kompetenzklassen verflochten werden (Dreer, 2013, S. 91). Die vier Kompetenzklassen werden wie folgt erörtert:

- Unter *Fachkompetenz* verstehen Frey und Jung (2011a) die «berufs- bzw. disziplinspezifische Fähigkeitsdimension» (S. 551). Diese Inhalte dienen der Lehrperson als Fundament, um ihren Beruf ausüben zu können. Durch die Transformationsprozesse und die sich dadurch verändernden Rahmenbedingungen geht die Fachkompetenz stets mit entsprechender Weiterbildung einher (Frey, 2008, S. 52; Frey & Jung, 2011b, S. 32). In seinem Modell orientiert sich Frey (2008, S. 31) an den Standards von Oser (1997, S. 31) bezüglich Kompetenzen

von Lehrpersonen, deren Inhalte sich auch mit Darlegungen anderer Autoren decken (Jäger & Behrens, 1994; Terhart, 2002).

- Unter *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, innerhalb eines festgelegten Arbeitsfeldes «denk- und handlungsfähig zu sein» (Frey, 2008, S. 52). Die weitere Untergliederung dieser Kompetenzklasse nimmt Frey nach Bader (2002) vor und definiert fünf Fähigkeitsdimensionen²⁸: (1) Analysefähigkeit, (2) Flexibilität, (3) zielorientiertes Handeln, (4) Arbeitstechniken, (5) Reflexivität. Nach Klippert (2000) und Wilhelm (2002) sind für Lehrpersonen insbesondere die Arbeitstechniken relevant, weil durch die explizite Vorgehensweise Prozesse der Erkenntnisgewinnung erzeugt werden und so die Zielerreichung gewährleistet ist.
- Die Fähigkeit eines Individuums, ein Ziel in Zusammenarbeit mit weiteren Personen zu erreichen, wird als *Sozialkompetenz* bezeichnet (Frey & Jung, 2011a, S. 551).
- Die Personalkompetenz umfasst die erforderlichen Fähigkeiten, «um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln» (Frey & Jung, 2011a, S. 551).

8.2.3 Leitendes Kompetenzmodell der Studie

Das folgende Kapitel beschreibt das zugrundeliegende Kompetenzmodell für die vorliegende Studie. Es wird als Orientierungspunkt in der Strukturierung der künftigen Kompetenzen verwendet. Dabei werden die Gründe für die Anlehnung an das hierarchische Strukturmodell von Frey (2008, S. 3) genannt, aber auch Abweichungen dargelegt.

Die Literatur zeigt, dass sich im Hinblick auf die Handlungskompetenzorientierung insbesondere vier Kompetenzklassen etabliert haben: die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Personalkompetenz, die auch Selbstkompetenz genannt wird (exemplarisch: Busian & Pätzold, 2002, S. 224; Frey, 2006a, S. 41; Kauffeld, 2006, S. 23; Szkolak-Stepien & Dobner, 2018, S. 360). Diese Klassen werden häufig weiter unterteilt, wobei die Terminologie je nach Modell abweicht. Bei der Hierarchieebene unter den Kompetenzklassen wird vermehrt von Kompetenzfacetten oder von Fähigkeitsdimensionen gesprochen (Frey, 2008, S. 31; Kunter et al., 2011, S. 32). Für die vorliegende Studie orientiert sich die Autorin ebenfalls an der Handlungskompetenzstruktur (exemplarisch: Busian & Pätzold, 2002, S. 224; Kauffeld, 2006, S. 23; Szkolak-Stepien & Dobner, 2018, S. 360), wobei der Fokus insbesondere auf den

²⁸ Die in der vorliegenden Studie verwendeten Dimensionen werden in Kapitel 8.2.3 näher ausgeführt.

Kompetenzklassen sowie deren Fähigkeitsdimensionen liegt. Die Vorlage bildet in erster

Linie das allgemein gehaltene Modell von Frey (2008, S. 31), das in Studien mit Bezug auf angehende Lehrpersonen entwickelt und «mit konkreten berufsspezifischen Inhalten gefüllt» wurde (Frey & Jung, 2011b, S. 30). Das Modell von Frey (2008, S. 31) nimmt die Handlungskompetenzen auf und gleicht in seiner Gliederung der Kompetenzklassen jener der kaufmännischen Bildungs-verordnung. Die Aufnahme dieser Struktur ist für die Forschung im kaufmännischen Bereich sinnvoll, denn die kaufmännische Reform 2023 orientiert sich an Handlungskompetenzen und weniger an der klassischen Fächerstruktur (Kaufmännischer Verband, o. D.-a). Auch im Bildungsplan (SKKAB, 2021b, S. 5) für die berufliche Ausbildung Kauffrau/Kaufmann sowie in Artikel 8 der Bildungsverordnung (SKKAB, 2017b, S. 3–4) wird von Handlungskompetenzen gesprochen, welche die Ziele und Anforderungen definieren. Die Untergliederung der Handlungskompetenzen geschieht dabei analog zu Frey (2008, S. 31) in die vier Kompetenzklassen. Die gegenwärtig bestehende Bildungsverordnung, der Bildungsplan und auch der Leistungszielkatalog in den jeweiligen Fächern – vorliegend für W&G – nehmen die vier Kompetenzklassen auf und übertragen sie auf den Unterricht. Die Orientierung an den vier Kompetenzklassen ist für die Ergebnispräsentation sinnvoll, da die Inhalte insbesondere im berufsfachschulischen Kontext Verwendung finden dürften und dadurch bereits auf einem bestehenden Verständnis aufgebaut werden kann.

Nach Rothland und Terhart (2010, S. 800–802) gibt es die Orientierung an einem eher allgemein gehaltenen Modell (u. a. Frey, 2004) oder einem spezialisierten Modell (u. a. Baumert & Kunter, 2006), wobei sie beide Herangehensweisen als «möglich und sinnvoll» deklarieren (S. 800–802). Die Orientierung an Frey (2008) mit einem eher generellen Handlungskompetenzansatz erfolgte zum einen aus dem Grund, dass für die schweizerische kaufmännische Berufsbildung keine Kompetenzmodelle aus Sicht von Wirtschaftslehrpersonen existieren. Die Wirtschaftskompetenz auf Seiten von kaufmännischen Lernenden wurde von Eberle und Holtsch (2018, S. 24) dargelegt. Diese weisen aber zum einen den Blickwinkel der Auszubildenden auf und zum anderen wird der Fokus lediglich auf die wirtschaftliche Zielsetzung des Unterrichtsfaches W&G gelegt, obwohl in diesen Unterrichtseinheiten auch weitere Kompetenzklassen angesprochen und gebildet werden. Ausserdem beinhaltet das Modell von Frey (2008, S. 31) mehrere Bezüge zur Schweiz. Einerseits wurde eine Teilerhebung seiner Forschung mit Studierenden in der Schweiz durchgeführt (Frey, 2004, S. 910) und andererseits bezieht er sich im Bereich der Fachkompetenzen auf Oser (1997, S. 26), einen Schweizer Pädagogen,

der seine Standards in der schweizerischen Bildungslandschaft getestet hat. Zusätzlich wird die Gesamtheit der Handlungskompetenzorientierung, und nicht nur die Fachkompetenz, als relevant betrachtet. Gewiss stellen die wirtschaftsbezogenen Inhalte in Form der fachlichen Kompetenz einen grundlegenden Aspekt dar und sollten auch dargelegt werden. Durch die Reform haben aber insbesondere die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen an Relevanz gewonnen, deren Inhalte im Modell umfassend abgedeckt werden sollten (Kraft, 2021, Abs. 6; Saxer, 2021, Abs. 59–60.; Hämmerle, 2021, Abs. 77–78.). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsfrage nach veränderten Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen und dem Abgleich der fachlichen Lehrinhalte (vgl. Bildungsplan) ist aus rein fachlicher Perspektive (Fachwissen) davon auszugehen, dass die Lehrpersonen die benötigten Inhalte gegenwärtig bereits beherrschen (Hämmerle, 2021, Abs. 38).

Das Modell von Frey (2008, S. 31) wird für die vorliegende Studie als Grundstruktur angedacht. Die Fähigkeitsdimensionen sind besonders für die Fach- und Methodenkompetenz auf die jeweilige Profession ausgelegt (Frey & Jung, 2011b, S. 551) – im vorliegenden Fall auf die Lehrtätigkeit. Im Rahmen der auszuführenden Studie wurden jedoch Adaptionen bei den Kompetenzklassen und den Fähigkeitsdimensionen vorgenommen, die folgend beschrieben und im für die Studie verwendeten Kompetenzmodell (Tabelle 15) dargelegt werden:

- Eine begriffliche Adaption findet sich bei der Kompetenzklasse der «Personalkompetenz». Diese wird von der Autorin als «Selbstkompetenz» bezeichnet. Dies geschieht zum einen, weil teilweise in der Literatur, so z. B. im Kompetenzstrukturmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens, unter Personalkompetenz eine Untergliederung in Selbstkompetenz und Sozialkompetenz vorgenommen wird (AK-DQR, 2011, S. 5). Das Modell von Frey (2008, S. 31) weist aber bereits eine eigene Kompetenzklasse «Sozialkompetenzen» aus. Zum anderen entsprechen die Kompetenzklassen mit dieser Anpassung nun den Begrifflichkeiten, die in der kaufmännischen Bildungsverordnung ebenfalls verwendet werden (SKKAB, 2017b).
- Das hierarchische Strukturmodell von Frey aus dem Jahr 2008 umfasst im Bereich der Fachkompetenz 13 Standards, die von Oser (1997, S. 31) übernommen wurden.²⁹ In Anlehnung an die Definition von Frey (Kapitel 8.2.2) werden für die vorliegende Studie «Fachkompetenzen» als «berufsorientierte Fähigkeiten

²⁹ Oser hat zwölf Standards der Lehrerbildung identifiziert. Frey (2008) gliedert den Aspekt «allgemeine und fachdidaktische Kompetenzen» jedoch in zwei Punkte auf.

bezogen auf den Lehrberuf» und «Fähigkeiten hinsichtlich der Fachrichtung W&G» definiert. Für eine bessere Übersicht werden die Fähigkeitsdimensionen der Definition im Folgenden in I) disziplinspezifische Fähigkeiten und II) berufsspezifische Fähigkeiten untergliedert. Letzteres wird mit Blick auf die Standards weiter unterteilt, indem zum einen IIa) die Fähigkeiten der Lehrpersonen im Hinblick auf den Unterricht und die Lernenden definiert werden und zum anderen IIb) die Fähigkeiten in Bezug auf das berufliche Umfeld – das heisst mit Lehrpersonen, der Schule als Gesamtsystem und deren Anspruchsgruppen – definiert werden.

- Weiter wurden zwei der in der Fachkompetenz zugeteilten Fähigkeitsdimensionen «Zusammenarbeit in der Schule» sowie «Selbstorganisationskompetenz» von der Autorin einer anderen Kompetenzklasse zugeordnet. Ersteres definiert Frey als «mit Kollegen kommunizieren und kooperieren; positiven Wettbewerb in der Schule fördern» (Frey, 2008 zit. in: Frey & Jung, 2011a, S. 32). Betrachtet man die acht Standards, die gemäss Oser (1997, S. 34) unter diese Standardgruppe fallen, und berücksichtigt die Definition dieser Kategorie, dann zeigt sich, dass die Hauptfokussierung auf der Kooperation der Lehrperson mit unterschiedlichen Parteien liegt. Demzufolge wird die Gruppe «Zusammenarbeit in der Schule» nicht als Fachkompetenz, sondern als Sozialkompetenz eingestuft. Potenziell darunterfallende Inhalte werden in der vorliegenden Arbeit je nach Sinn den nach Frey (2008) bereits bestehenden Fähigkeitsdimensionen «Kooperationsfähigkeit» bzw. «Kommunikationsfähigkeit» zugeteilt. Die Fähigkeitsdimension «Selbstorganisationskompetenz» umfasst nach Oser (1997, S. 34–35) sowohl wissens- als auch methodenspezifische Komponenten. Unter Ersteres fällt z. B. das Wissen über den Schutz vor Überlastungen, während unter Letzteres Arbeitstechniken wie die Informationsbeschaffung, der Umgang mit Computerprogrammen oder die Organisation der «Klassenadministration» fallen (Oser, 1997, S. 35). Darauf basierend bewertet die Autorin die Gruppe als Methodenkompetenz, wobei die darunterfallende Organisationsfähigkeit als Teilaspekt der Fähigkeitsdimension «Arbeitstechniken» verstanden werden kann (Tabelle 15 und Tabelle 17).

Frey und Jung (2011b) haben in ihrem Werk verschiedene Modelle und Standards verglichen und die sich überschneidenden Komponenten von Kompetenzklassen evaluiert. Diese Inhalte wurden – nach Prüfung in Bezug auf die Übereinstimmung mit dem zugrunde liegenden Verständnis der jeweiligen Kompetenzklassen – zur Konkretisierung

im grundlegenden Modell von Frey (2008) ergänzt. Weiter gibt es einzelne Elemente, die aufgrund der Primärforschung (Experteninterviews) ergänzt wurden, da explizite Kategorien für die genannten Kompetenzen fehlten. Diese Erweiterungen werden im Verlauf dieses Kapitels aufgenommen und begründet. Die genannten Adaptionen am Modell von Frey (2008, S. 31) führen zum für die Studie leitenden Kompetenzmodell, das in der folgenden Tabelle 15 dargelegt ist.

Tabelle 15: Handlungskompetenzen von Lehrpersonen

HANDLUNGSKOMPETENZ VON LEHRPERSONEN				
FACHKOMPETENZ	METHODENKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ	
▪ W&G-spezifische Fähigkeiten - Fachdidaktik ▪ Wissen zu anderen Fachbereichen ▪ Berufsspezifische Fähigkeiten – unterrichts- und lernendenbasiert - Lehrer-Schüler-Beziehung - Schülerunterstützendes Beobachten und Diagnose - Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken - Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten - Vermitteln von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen	▪ Analysefähigkeit ▪ Flexibilität ▪ Zielorientiertes Handeln ▪ Arbeitstechniken ▪ Reflexivität	▪ Selbständigkeit ▪ Soziale Verantwortung ▪ Kooperationsfähigkeit ▪ Konfliktfähigkeit ▪ Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit ▪ Führungsfähigkeit ▪ Situationsgerechtes Auftreten/Umgangsformen ▪ Empathie/Wertschätzung ▪ Motivationsfähigkeit	▪ Persönlichkeitsmerkmale - Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit - Gelassenheit und Geduldigkeit - Pflichtbewusstsein - Freiheitsstreben/Genussfähigkeit - Stolz - Tapferkeit/Kühnheit - Anpasstheit - Erfolgsorientierung - Neugierde - Konfliktfähigkeit - Motivationsfähigkeit ▪ Selbstreflexion/Selbstevaluation ▪ Bewältigung beruflicher Belastungen	

- Gestaltung und Methoden des Unterrichts - Leistungsmessung - Medien im Unterricht - Allgemeine Didaktik ▪ Berufsspezifische Fähigkeiten – institutioneller und gesellschaftlicher Kontext - Schule und Öffentlichkeit	▪ Selbstbild/eigene Werthaltung/Stolz ▪ Eigene professionelle Weiterentwicklung
---	--

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Frey (2004, 2008) mit Ergänzung durch Frey und Jung (2011b)

Zum besseren Verständnis der verwendeten Kategorien werden die auf der dritten Ebene, also bei den Fähigkeitsdimensionen genannten Unterkategorien kurz erläutert. Diese Ausdifferenzierung ist insofern von Bedeutung, da das Kompetenzstrukturmodell und die darin enthaltenen Kategorien für die Codierung der Experteninterviews (Kapitel 9.3.2 und 10.1) herangezogen wurden.

Tabelle 16: Inhaltliche Beschreibung der Fachkompetenz

DIMENSIONEN DER FACHKOMPETENZ	BESCHREIBUNG
W&G-spezifische Fähigkeiten	Das tief verankerte Verständnis für die zu unterrichtenden Lehrinhalte sowie die lernenden-gerechte Auswahl aufgrund der Erschliessung geeigneter Materialien im Fachbereich (Oser, 1997, S. 35).
Wissen zu anderen Fachbereichen ³⁰	Kenntnisse über die Inhalte anderer Disziplinen und die Schnittstellen zur Disziplin W&G.
Berufsspezifische Fähigkeiten – unterrichts- und lernendenbasiert	Das Verständnis, wie die Unterrichtsinhalte am besten vermittelt und überprüft werden sollen. Es umfasst eine grosse Bandbreite an Inhaltsbereichen. Darunter fallen unter anderem wie die Didaktisierung der Themeninhalte sowie der Umgang mit der Klasse als Ganzes und den Lernenden als Individuen, oder die Leistungsbeurteilung (Frey, 2008, S. 46-51; König et al., 2018, S. 29; Oser, 1997, S. 31–35).
Berufsspezifische Fähigkeiten – institutioneller und gesellschaftlicher Kontext	Sowohl Kenntnisse zur Schule als Gesamtsystem sowie zur eigenen Rolle als Teil dieses Systems als auch die Fähigkeit, sich mit Anspruchsgruppen aus der Gesellschaft zu vernetzen (Oser, 1997, S. 34). Weiter sollen Begehren der Schule und der Lehrpersonen in der Gesellschaft repräsentiert werden können (Frey & Jung, 2011b, S. 32).

Anmerkung: Eigene Darstellung

³⁰ Die Auswertung der Interviewdaten (Kapitel 10) hat ergeben, dass das Kompetenzmodell von Frey (2008, S. 31) im Bereich der Fachkompetenz ergänzt werden sollte. Der durch die Reform angestrebte handlungskompetenzorientierte Unterricht und die dadurch erforderliche Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen machen fächerübergreifendes Wissen und Handeln zunehmend wichtiger. Dieses Wissen erleichtert es, Schnittstellen zu anderen Disziplinen zu identifizieren und Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit bzw. den Unterrichtsaufbau zu finden. Deshalb wurde die Kompetenzklasse «Fachkompetenz» um eine weitere Kompetenzfacette «Wissen zu anderen Fachbereichen» ergänzt.

Die Kategorien von Oser (1997), die Frey (2008) in sein Kompetenzmodell aufnimmt, gelten in dieser Arbeit als Orientierung zur Eingliederung. Diese Inhalte sind in Tabelle 15 auf Seite 120 dargelegt und werden von Frey und Jung (2011b, S. 32) wie folgt definiert.

- **Fachdidaktik:** «Fachlehrmittel bewerten, auswählen und einsetzen; zu einer Lektion eine inhaltliche Strukturskizze erstellen etc.»
- **Lehrer-Schüler-Beziehung:** «Schülern eine fördernde Rückmeldung geben; ängstliche Schüler durch Erfolgserlebnisse in Selbstsicherheit fördern etc.»
- **Schülerunterstützendes Beobachten und Diagnose:** «Lernschwierigkeiten diagnostizieren, Nachahmungsprozesse unter den Schülern beobachten, Gefährdungen bei den Schülern feststellen (z.B. Gewalt, Drogen, Suizid) etc.»
- **Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken:** «Disziplinprobleme regeln, bei Problemen mit Schülern au[ss]enstehende Experten heranziehen etc.»
- **Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten:** «Pro-soziales Verhalten fördern; lernbehinderte Kinder oder Schüler mit Migrationshintergrund integrieren etc.»
- **Vermitteln von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen:** «Lernstrategietrainings durchführen; Schüler Lernschritte selbst einteilen lassen etc.»
- **Gestaltung und Methoden des Unterrichts:** «Phasen des Unterrichts eindeutig bestimmen; Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht verwirklichen etc.»
- **Leistungsmessung:** «Leistungsfortschritte mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten messen; Schülern Kriterien dessen, was gefordert ist, vermitteln etc.»
- **Medien im Unterricht:** «Neue Technologien sinnvoll einsetzen; Nachteile neuer Technologien für den Unterricht vermeiden.»
- **Allgemeine Didaktik:** «Methoden im Unterricht variieren; Schülern reale Erfahrungen ermöglichen etc.»
- **Schule und Öffentlichkeit:** «Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit vertreten etc.»

Die verwendeten Fähigkeitsdimensionen der Methodenkompetenzen folgen der Definition von Frey und Jung (2011b, S. 33), die sich in der Auswahl an Bader (2002) orientieren. Die Gliederung der Methodenkompetenz wird vielfältig diskutiert. Während einige Autoren – wie auch Frey (2008, S. 31) – die Methodenkompetenz als eigenständige Kompetenzklasse ausweisen, sehen andere Modelle (AK-DQR, 2011, S. 4) eine Kompetenz vor, die in anderen Kompetenzklassen integriert vorkommt. Auch Bader (2000) weist darauf hin, dass die Methodenkompetenz in die anderen Kompetenzklassen mit einfließt und somit «integraler Bestandteil» sei (S. 39). Dies wird auch im Kompetenzmodell deutlich, das die Methodenkompetenz als «Querschnittskompetenz» aufnimmt (Bader & Müller, 2002, S. 177).³¹ Überschneidungen kommen insbesondere bei der Fach- und Methodenkompetenz vor. Dies begründet sich damit, dass unter die Fachkompetenzen einer Lehrperson unter anderem die zielgruppengerechte, didaktische Aufbereitung und Vermittlung der Fachinhalte fallen³² für deren Ausführung methodische Grundlagen wesentlich sind.

Vor dem Hintergrund der Überschneidungen in Bezug auf die Methodenkompetenzen mit anderen Kompetenzklassen definiert die Autorin unter Berücksichtigung von Frey (2008, S. 52) die Methodenkompetenz wie folgt:

Die Methodenkompetenz umfasst die Werkzeuge, die es der W&G-Lehrperson ermöglichen, im Hinblick auf ihren Tätigkeitsbereich kompetent zu handeln.

Anders als bei Frey (2008, S. 52) werden in der vorliegenden Studie lediglich jene Aspekte als Methodenkompetenz verstanden, die ein Instrument zur Umsetzung der Tätigkeit von Lehrpersonen darstellen. Im Rahmen der Reflexivität fällt darunter dementsprechend das Verständnis, wie ein Reflexionsprozess durchgeführt bzw. bei Lernenden angeleitet wird. Die prozeduralen Verfahren, also z. B. die Durchführung

³¹ In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es keinen Konsens darüber, welche Kompetenzdimensionen in einem Modell zu verankern sind. Wie in Kapitel 8.2.1 dargelegt, gibt es einige Modelle, welche die Methodenkompetenz nicht als eigenständige Kompetenzklasse definieren. Dabei wird vermehrt die Kritik aufgegriffen, dass sich die Methodenkompetenz schlecht von den anderen Dimensionen abgrenzen lässt, gerade deshalb, weil es Methoden gibt, die einen hohen fachlichen Bezug aufweisen und andere die mehr von generalistischer Natur sind (Gnahn, 2010, S. 27). Trotz dieser Beeinträchtigung weisen Kompetenzmodelle mit Bezug zur beruflichen Bildung die Methodenkompetenz als eigenständige Kompetenzklasse aus. Die Eigenständigkeit wird nach Leipold et al., (2010) auch dadurch begründet, dass es sich um vom «Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten» handelt (S. 3). So wird die Methodenkompetenz als kognitive Fertigkeit verstanden, die insbesondere im Hinblick auf die starke Handlungsorientierung an den kaufmännischen Berufsfachschulen wesentlich ist und daher separat ausgewiesen wird.

³² Im dem für die Dissertation leitenden Kompetenzmodell wird dies unter «Berufsspezifische Fähigkeiten – unterrichts- und lernendenbasiert» subsummiert.

dieser Prozesse im Rahmen einer Selbstreflexion, werden unter den entsprechenden Kompetenzklassen (hier: Selbstkompetenz) eingestuft. Die folgende Tabelle 17 zeigt die für die vorliegende Arbeit verwendeten Begriffsverständnisse auf, die auf Frey beruhen und von der Autorin adaptiert wurden.

Tabelle 17: Inhaltliche Beschreibung der Methodenkompetenz

DIMENSIONEN DER METHODENKOMPETENZ	BESCHREIBUNG
Analysefähigkeit	Fähigkeit zur Vorgehensweise, wie «Gegenstände oder Sachverhalte systematisch zu untersuchen» sind (Frey, 2008, S. 52).
Flexibilität	Kenntnis zur Vorgehensweise, wie in Situation anpassungsfähig gehandelt werden kann und wie «verschiedene Arbeiten» gleichzeitig ausgeführt werden können (Frey & Jung, 2011b, S. 33).
Zielorientiertes Handeln	Wissen und Anwendungsfähigkeiten in den Bereichen der Problemlösung, der Erkenntnisgewinnung und der Zielerreichung, verbunden mit Methoden, Techniken und Strategien (Frey, 2008, S. 52).
Arbeitstechniken	«Verfügbarkeit und Abrufbarkeit eines Repertoires an zahlreichen unterschiedlichen Methoden und Handlungstechniken» (Frey & Jung, 2011b, S. 33).
Reflexivität	Bewusstsein über die Vorgehensweise eines Reflexionsprozesses sowie deren Vermittlung und die Begleitung von Lernenden.

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Frey und Jung (2011b, S. 33)

Im Bereich der Sozialkompetenzen orientieren sich Frey und Jung (2011b, S. 33) bei der Charakterisierung der Fähigkeitsdimensionen an weiteren Autoren (Fuhr, 1998; Schuler & Barthelme, 1995; Sloane, 2000). Im Folgenden sind die Fähigkeitsdimensionen und ihre Definition nach Frey und Jung (2011b, S. 33) aufgeführt. Als Komponenten werden Empathie/Wertschätzung sowie Motivationsfähigkeit aus der Zusammenstellung diverser Autorinnen und Autoren von Frey und Jung (2011b, S. 33) ergänzt. Die Ergänzung der Fähigkeit Empathie/Wertschätzung beurteilt die Autorin als sinnvoll, da Studien zeigen, dass das sich Einfühlungsvermögen von Lehrpersonen gegenüber Lernenden als zentraler Aspekt der Sozialkompetenz definieren lässt (Döring-Seipl et al., 2020, S. 3; Ortner & Leiner, 2017, S. 20; Panhuber, 2017, S. 142).

Auch die Eingliederung in die Klasse der Sozialkompetenz scheint folgerichtig, da sich beispielsweise die Definition in der Studie von Döring-Seipl et al. (2020, S. 2) mit jener von Frey (2008, S. 30) deckt und so eine Eingliederung in die Klasse der Sozialkompetenz logisch erscheint. Die Motivationsfähigkeit wurde ebenfalls als elementare Fähigkeit von Lehrpersonen angesehen, da die Motivation von Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf die Schülerleistung ausübt (König et al., 2013, S. 156). Die grundlegende Motivationsfähigkeit von Lehrpersonen bezieht sich auf das «Wecken des Interesses am Stoff» und zielt auf den damit verbundenen erfolgreichen Schulabschluss sowie die Befähigung ab, dass die Lernenden zu kompetenten Wirtschafts- und Gesellschaftsbürgern werden (G. Roth, 2021, o. S.). Dieses Verständnis der Motivationsfähigkeit beinhaltet eine gemeinschaftliche Zielkomponente von Lehrperson und Lernenden, die bei Frey als Grundbedingung für die Zuordnung in die Sozialkompetenz gilt. Die von Frey und Jung (2011b, S. 63) genannte Interaktion wurde im Verständnis eines kommunikativen, beziehungsorientierten und integrativen Austausches mit der Kompetenzfacette «Kommunikationsfähigkeit» gekoppelt.

Tabelle 18: Inhaltliche Beschreibung der Sozialkompetenz

DIMENSIONEN DER SOZIALKOMPETENZ	BESCHREIBUNG
Selbständigkeit	«Fähigkeit, in sozialen Situationen selbst Initiative zu ergreifen, sich Ziele zu setzen, selbst Methoden zu Zielerreichung zu wählen und anzuwenden sowie Zielerreichung angemessen zu beurteilen»
Soziale Verantwortung	«Fähigkeit, wert- und normbezogen sowie gegenüber sich selbst, anderen Personen und der Sache verantwortungsvoll zu handeln»
Kooperationsfähigkeit	«Fähigkeit zur aufeinander abgestimmten und sich ergänzenden Zusammenarbeit»
Konfliktfähigkeit	«Fähigkeit, Auseinandersetzungen aufzunehmen und bis zu einer Problemlösung oder Kompromissbildung durchzustehen»
Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit	«Einhaltung von Kommunikationsregeln, Übernahme wechselnder Funktionen im kommunikativen Regelkreis»

Führungsfähigkeit	«Verantwortungsvolles und transparentes sowie richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf die Einstellung und das Verhalten von Personen oder Gruppen»
Situationsgerechtes Auftreten	«Selbstbewusstes Auftreten und Handeln, gute Umgangsformen»
Empathie/Wertschätzung	Die Bereitschaft, sich in eine Drittperson einzufühlen, ein Verständnis für deren Beweggründe und Intentionen unter Berücksichtigung der individuellen Gegebenheiten zu entwickeln und diese sensibel zu spiegeln, sowie eine aufmerksame und achtungsvolle Verhaltensweise gegenüber Mitmenschen (Döring-Seipl et al., 2020, S. 4, 6).
Motivationsfähigkeit	Umfasst die Fähigkeit, Menschen zu begeistern und anzutreiben (Lipowsky, 2006b, S. 9)

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Frey und Jung (2011b, S. 33)

Unter der Kategorie der Selbstkompetenz (bei Frey als Personalkompetenz betitelt) versteht Frey (2008) «lebensführende Einstellungen und Tugenden (...), die zu einem Handeln aus Selbsteinsicht» führen (S. 55). Frey und Jung (2011b, S. 34) zählen Elemente auf, die keinen abschliessenden Charakter aufweisen und in der folgenden Tabelle 19 unter dem Punkt «Persönlichkeitsmerkmale» subsummiert sind. Die weiteren Elemente sind aus den unterschiedlichen Kompetenzmodellen von Frey und Jung (2011b, S. 63) zusammengetragen.

Eine relevante Fähigkeit von Lehrpersonen ist nach Forschenden (Terhart, 2011, S. 216; Von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145; Wyss, 2008, S. 9) die Selbstreflexion, deren Anwendung als Fundament für die professionelle Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Tätigkeitsfeld dient. Die Bedeutung der Reflexionsfähigkeit im Lehrberuf lässt sich auch durch Standards ableiten, die auf nationaler und internationaler Ebene entstanden sind (KMK, 2019; National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS], 2016; SBFI, 2015). Diverse Studien (Abele & Candova, 2007; Mussmann et al., 2017; Peperkorn et al., 2021) zeigen, dass Lehrpersonen mit vielseitigen beruflichen Belastungen konfrontiert sind. Der professionelle Umgang mit erschwerenden Situationen ist zum einen gesundheitsfördernd für die Lehrpersonen und weist zum anderen einen positiven Effekt auf Schülerleistungen aus (Klusmann et al., 2016, S. 1200; Peperkorn et al., 2021, S. 119). Diese Ergebnisse demonstrieren die Relevanz

dieser Fähigkeitsdimension im Rahmen des selbstverantwortlichen Handelns, wie Frey (2008, S. 55) die Selbstkompetenz³³ unter anderem definiert. Zudem wird nach der für die vorliegende Studie relevanten Definition der Methodenkompetenz die Ausgestaltung der darunterfallenden Fähigkeitsdimensionen <Flexibilität> sowie <Reflexivität> von der Verfasserin als Selbstkompetenz aufgefasst. Das Element der Flexibilität widerspiegelt sich in der Begrifflichkeit der <Bewältigung beruflicher Belastungen>, während die Reflexivität unter den Aspekt <Selbstreflexion/Selbstevaluation> fällt. Die Wahrnehmung von Lehrpersonen variiert in der Öffentlichkeit stark. Freisler-Mühlemann und Paskoski (2016, S. 109) beschreiben die Situation als paradox, da die Lehrperson als «Versagerin und Hoffnungsträgerin» registriert wird. Damit die Lehrpersonen mit diesen Herausforderungen umgehen können, benötigen sie eine klare Stellung sowohl in Bezug auf sich als Individuum als auch auf ihre Arbeitstätigkeit (Heil, 2021, S. 4–7).

Als letzte Dimension wird die <eigene professionelle Weiterentwicklung> unter den Selbstkompetenzen ergänzt. Die Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen zu identifizieren, um sich auf dieser Basis geeignete Hilfestellungen z. B. in Form von Weiterbildungen zu holen, schätzt die Autorin im Hinblick auf die Veränderungen als höchst relevant ein. Diese Ergänzung gehört mit der untenstehenden Definition in den Bereich der Selbstkompetenz, der gemäss Frey (2008, S. 55) die eigenverantwortliche und interessierte Handlungsweise im Hinblick auf die eigene Person beschreibt.

Tabelle 19: Inhaltliche Beschreibung der Selbstkompetenz

DIMENSIONEN DER SELBSTKOMPETENZ	BESCHREIBUNG
Persönlichkeitsmerkmale	Definieren personenspezifische Eigenschaften, die Individuen aufweisen und die sie gegenüber anderen Personen differenzieren. Darunter zu verstehen sind etwa Charakteristika wie Gewissenhaftigkeit, Rücksichtnahme oder Wissensdrang (Frey & Jung, 2011b, S. 34). Ergänzend zu den Ausführungen wird unter den Persönlichkeitsmerkmalen auch die Motivationsfähigkeit verstanden (Sandmeier et al., 2020, S. 124; Vancouver & Day, 2005, S. 159, 176). ³⁴

³³ Frey führt diese Kompetenzklasse unter dem Begriff <Personalkompetenz>.

³⁴ Die Primärerhebung dieser Studie legt nahe, dass ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal ergänzt werden sollte, das im Rahmen der Selbststeuerung liegt. Es handelt sich um den motivationalen Aspekt, der

Selbstreflexion/ Selbstevaluation	Fähigkeit, über das eigene Handeln nachzudenken und Tätigkeiten zu hinterfragen. Im Rahmen der Lehr-tätigkeit geht es um die Betrachtung des Unterrichts, um Stärken und Schwächen zu erkennen und alternie-rende Handlungsmöglichkeiten einzusetzen, um «die Qualität des Unterrichts stetig zu überprüfen, zu sichern und weiterzuentwickeln» (Wyss, 2008, S. 9).
Bewältigung beruflicher Belastungen	Auch als Selbstwirksamkeitserwartung definiert um-fasst sie die Fähigkeit, mit erschwerenden geschäftsbe-dingten Entwicklungen und Situationen kompetent um-zugehen (Rothland, 2013, S. 14; Schwarzer & Warner, 2011, S. 497). Dies beinhaltet unter anderem, Instru-mente zur «Emotionsregulation» oder zum «Handeln unter Druck» anwenden zu können (Storch et al., 2013, S. 273).
Selbstbild/ eigene Werthaltung	Umfasst sowohl die Wahrnehmung und Beurteilung des eigenen Individuums (Möller & Trautwein, 2015, S. 180) als auch Ansichten zum professionellen Rollen-profil oder zur persönlichen Wertorientierung (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016, S. 111).
Eigene professionelle Weiterentwicklung	Die Fähigkeiten, aufgrund des eigenen Tuns und Kön-nens gezielte Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu eruieren und diese wahrzunehmen (PHZH, 2018, S. 18–19).

Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Frey und Jung (2011b, S. 34) mit Ergänzungen von (Wyss, 2008, S. 9)

8.2.4 Bezugsrahmen der vorliegenden Forschung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde darauf aufgebaut, dass kompetente Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf die Lernenden ausüben (siehe Abbildung 5: Wirkungskette Lehrpersonenkompetenz). Kompetente Lehrpersonen beeinflussen demnach das Unterrichtsgeschehen positiv und sind dazu befähigt, in ihrem Handlungsbereich wirkungsvoll tätig zu sein (Lipowsky, 2006a, S. 49; Sadler et al., 2013, S. 1041; Seifried & Wuttke, 2016, S. 2). Veränderte Aufgabenfelder aufgrund von

ein wesentliches Element darstellt, das unter anderem in Verbindung mit dem eigenen Handeln gebracht wird und wodurch Aufgaben realisiert werden können (Sandmeier, 2020, S. 124; Vancouver & Day, 2005, S. 159, 176).

Transformationsprozessen verlangen eine Fokussierung auf das Kompetenzprofil von Lehrpersonen, damit die Arbeitstätigkeit bewältigt werden kann (Lembke, 2019, S. 237). Dazu benötigen die Lehrpersonen – wegen der Nähe zu wirtschaftlichen Themeninhalten im vorliegenden Kontext insbesondere die W&G-Lehrpersonen – ein breites Kompetenzspektrum, das auch im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009, S. 73) dargelegt ist. Die Wirkungsfaktoren der Lehrpersonen aber auch der Einbezug des Kontextes sind dabei für die vorliegende Arbeit ausschlaggebend. Gleichzeitig wird die Tätigkeitsausübung der Lehrperson, also der Unterricht, aber auch durch die Spezifika der Lernenden geprägt. Dies beinhaltet sowohl den familiären Kontext als auch das Lernpotenzial. Die Handlungskompetenz der Lehrperson umfasst ein facettenreiches Spektrum. Die Bezeichnungen der Wissensdomänen sind je nach Autor unterschiedlich, wobei sie im Kern vielfach auf Shulman zurückgehen (Kapitel 8.1.2.2.1) und nebst diesen professionellen Kompetenzen auch persönliche Elemente wie Motivation oder Überzeugungen beinhalten (Dreer, 2013, S. 91).³⁵ Im Angebots-Nutzungs-Modell wird verdeutlicht, dass nicht die Lehrpersonen individuell zu betrachten sind, sondern der Kontext ebenfalls zu berücksichtigen ist, damit ein entsprechendes Angebot für die Lernenden geschaffen werden kann. An Berufsfachschulen ist der Einbezug der kontextuellen Umstände, so z. B. der Ausbildungsbetriebe der Lernenden, von besonderer Relevanz, wie folgend dargelegt wird.

Die duale Berufsbildung schafft dabei spezifische Rahmenbedingungen, die vor dem Hintergrund der Lehrerkompetenz zu beachten sind (Kapitel 8.1.2.2.2). Diese werden sowohl durch die vorgegebenen Bildungsziele als auch durch die Arbeitswelt der Lernenden geprägt. Denn das duale Ausbildungssystem und der dadurch entstehende Anwendungskontext in den Ausbildungsbetrieben wirken auf die Lehrpersonen und die Unterrichtsgestaltung ein. Diese Berücksichtigung erfordert insbesondere eine starke *praktische Orientierung*, indem die W&G-Lehrpersonen Verbindungen zu den Betrieben herstellen müssen. Im Unterschied zu einer Ausbildung am Gymnasium sollten die Lernenden die Inhalte direkt in der Wirtschaftspraxis anwenden können. Spezifisch für die Berufsausbildung ist auch das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure. Die Bildungsziele werden dabei vor dem Hintergrund der drei Lernorte entwickelt, was eine verstärkte *Zusammenarbeit* und Absprache der beteiligten Akteure verlangt (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 2). Auch innerhalb der Berufsfachschule ist eine zunehmende Kooperation der Lehrpersonen aufgrund der angestrebten

³⁵ Diese werden nicht immer explizit dargelegt, sondern können auch zusammen mit den Kompetenzklassen dargestellt werden wie das Modell von Frey (2008, S. 31) zeigt.

Aufweichung der Fächerstruktur denkbar. Damit die Lernenden auch künftig auf ihre Tätigkeit vorbereitet sind, ist es wesentlich, dass Lehrpersonen sich mit den *Veränderungen* im Berufsumfeld beschäftigen und diese in den Unterricht integrieren (Krüger, 2014, S. 31; Frommberger & Lange, 2018, S. 10). Da die Ausbildungsbetriebe Trends ausgesetzt sind, bemühen Berufsfachschulen sich, solche Veränderungen zu berücksichtigen (Kapitel 4). Insbesondere ist die *Digitalisierung* zu nennen, die im Umfeld der Berufsbildung als wichtigster Trend identifiziert wurde (Ecoplan, 2017a, 2017b) und auch in der Berufsfachschule verankert werden soll (Kapitel 4.1.1 und 8.1.2.2.2). Die Reformverantwortlichen folgten dieser Einschätzung auch für den kaufmännischen Bereich. Dies zeigt der eigens dafür errichtete Handlungskompetenzbereich E (Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt). Die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen ist aber nicht nur im Kontext der Arbeitswelt zu sehen, sondern auch in Bezug auf die strukturelle Neugestaltung der Berufsausbildung, wobei ein gewisses «reformerisches Engagement» von den Lehrpersonen vorausgesetzt werden kann (Nido, 2011, S. 29). Die grösste Veränderung, die durch das Reformprojekt angestossen wurde, ist, dass künftig in *Handlungskompetenzbereichen unterrichtet* wird, wodurch die Fächerstruktur aufgeweicht wird (Kapitel 5.1.1.1). Dadurch ergibt sich für die Lehrpersonen ein neues Setting, in dem unterrichtet werden soll. Diese Änderung in den Rahmenbedingungen führt zu weiteren Elementen, die neu von den Lehrpersonen beachtet werden müssen. Eine Besonderheit der beruflichen Grundbildung sind die vereinheitlichten Abschlussprüfungen (Kapitel 5.1.1.5). Die Bildungsziele sollten so ausgestaltet sein, dass alle W&G-Lehrpersonen der Deutschschweiz ihre kaufmännischen Lernenden auf ein zentralisiertes Qualifikationsverfahren vorbereiten können. Dies bedeutet also, dass die Bildungsziele entsprechend engmaschig formuliert sein müssen oder das Qualifikationsverfahren Prüfungsaufgaben umfasst, die verschiedene Lösungsmöglichkeiten zulassen. Da der neu aufgesetzte Bildungsplan (SKKAB, 2021b) diese Engmaschigkeit in der Zielformulierung nicht mehr vorsieht, müssen die Lehrpersonen kompetenzorientierte *Prüfungsaufgaben* auch während der Semester einsetzen. Die Ausgestaltung der Handlungskompetenzbereiche sieht zudem selbstorganisierte Lernphasen vor (siehe Organisationsmodelle, S. 51), was für die Lehrpersonen wiederum in einem *Rollenwechsel zum Coach* mündet.

Die Literatur erfasst zahlreiche Definitionen zum Kompetenzbegriff, wobei diese oftmals einen gleichen Kern aufweisen. Eine kompetente Person beherrscht ihr Handwerk, ist handlungsfähig und trägt die Verantwortung sowohl für sich selbst als auch für andere mit (Frey, 2006b, S. 126). Eine angestrebte Kompetenzorientierung ist im

Berufsbild der Lehrpersonen sowohl hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrpersonen relevant als auch im Kontext der Arbeitstätigkeit – vorliegend im Wirtschafts- und Gesellschaftsunterricht an der Berufsfachschule – von Bedeutung, indem Lernende klare Zielvorgaben erreichen sollen (Hartig, 2015, S. 872). In Anlehnung an die Wirkungskette (Abbildung 5) und das Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 3), sind es weitreichende Kompetenzen der Lehrpersonen erforderlich, um über den Unterricht auf die Leistung der Lernenden zu schliessen. Die Dualität des Berufssystems verlangt von den Lehrpersonen dadurch die Bereitschaft der stetigen Auseinandersetzung und Implementation der Trends in den Unterricht, wodurch eine Kompetenzentwicklung angestrebt wird. Die erforderlichen Kompetenzen werden durch ein Kompetenzmodell systematisch dargelegt (Kapitel 8.2.1). Wegen der geringen Existenz solcher Modelle, die explizit auf Wirtschaftslehrpersonen in der schweizerischen kaufmännischen Grundbildung abzielen, wird auf ein bestehendes Modell zurückgegriffen (Kapitel 8.2.2), das jedoch adaptiert wird (Kapitel 8.2.3). Das Modell von Frey (2008, S. 31) stellt ein generisches Kompetenzmodell dar, dass durch seine Allgemeinheit auch auf den Lehrberuf angewandt werden kann (Rothland & Terhart, 2010, S. 800). Zudem wurde es insbesondere im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz für Lehrpersonen ausgestaltet und es folgt in seinem Aufbau der Idee des kaufmännischen Bildungssystems, das vier Kompetenzklassen beinhaltet. Die Verwendung eines allgemeinen Modells für Lehrpersonen stellt vor dem Hintergrund von Terhart (2007, S. 43–44) insbesondere für die Kompetenzklassen der Sozial- und Selbstkompetenz kein Problem dar, da diese Anforderungen für viele Fachbereiche gültig sind. Nach Terhart (2007, S. 43–44) sollten insbesondere die methodische sowie die fachliche Kompetenz für die spezifische Domäne (hier: W&G) ausgeprägt sein. Demnach stellt ein explizit für die schweizerische kaufmännische Berufsbildung konzipiertes Kompetenzmodell dabei ein präferiertes Modell dar. Da über die Handlungskompetenzen von W&G-Lehrpersonen in diesem Kontext bisher wenig bekannt ist, hilft die Strukturierung von Kompetenzmodellen dabei, für Lehrpersonen einen Rahmen zu schaffen. Das Modell von Frey (2008, S. 31) eignet sich durch die verwendeten Standards von Oser (1997, S. 26), die an das schweizerische Bildungssystem angelehnt sind bzw. dort getestet wurden. Gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens scheint die Idee von Frey zu greifen, der die Fachkompetenz so versteht, dass diese nie vollständig erreicht wird, sondern einer steten Weiterbildung unterliegt (Frey, 2004, S. 904). Abgesehen von einigen Adaptionen (Kapitel 8.2.3) wird den Definitionen der Kompetenzklassen und der Fähigkeitsdimensionen gefolgt. Die fachliche Kompetenz ist nach Frey (2004) sehr «disziplinorientiert ausgelegt» (S. 904) und lässt sich somit einem konkreten

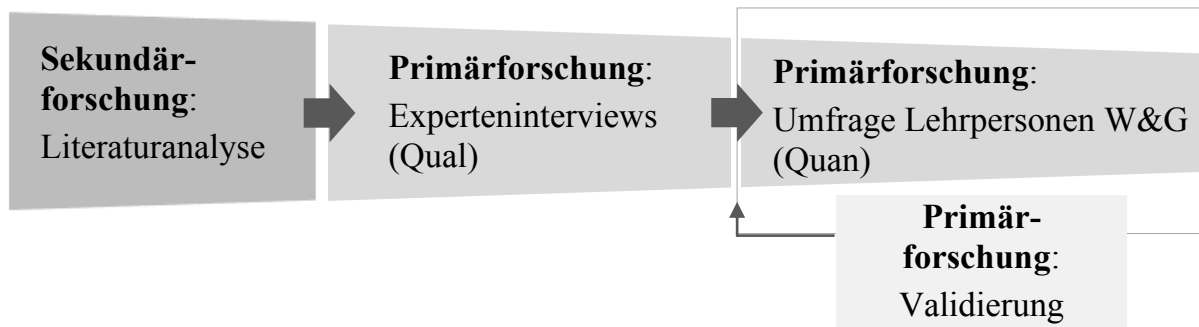
Unterrichtsfach – hier W&G – zuordnen. Die Fachkompetenz erscheint im Hinblick auf die duale kaufmännische Grundbildung aber zu wenig ausgeprägt bzw. zu wenig kategorisiert. Die fachliche Kompetenz von W&G-Lehrpersonen wird im für die Studie vorliegenden Modell daher in vier Teilgebiete gegliedert. Durch den nahen Bezug zur Arbeitswelt werden hier praktische Wirtschaftsinhalte zentral (Kapitel 8.1.2.2.2). Vor dem Hintergrund der Neugestaltung der kaufmännischen Berufsbildung (Gliederung in fünf Handlungskompetenzbereiche) sind jedoch Kenntnisse in anderen Fachbereichen von Bedeutung und wurden daher ergänzt. Grundlegend dient das von Frey adaptierte Modell der Strukturierung künftig benötigter Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen (Kapitel 11). Die strukturierte Darlegung der Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen ist bedeutsam, sodass die Bildungsziele explizit herausgearbeitet werden können (Dreer, 2013). Ein entsprechendes Kompetenzmodell kann daher als Ansatzpunkt für Bildungsmaßnahmen genutzt werden. Die Gliederung anhand eines Kompetenzmodells unterstützt die Zielsetzung der vorliegenden Forschung, da sich die Anforderungen übersichtlich darlegen lassen. Diese Übersicht über die benötigten Kompetenzen kann einerseits den W&G-Lehrpersonen dazu dienen, ihren derzeitigen Stand einzuschätzen oder Kompetenzentwicklungen zu erkennen (Kapitel 12); andererseits wird den Berufsfachschulen so ein Anhaltspunkt gegeben, wenn es um die Weiterbildung von praktizierenden Lehrpersonen und um die Einstellung von neuem Lehrpersonal geht.

FÜNFTER TEIL:
FORSCHUNGSDESIGN

9 Überblick über das Forschungsdesign

Die Studie basiert auf einem explorativen Mixed-Methods Ansatz, der trichterförmig angelegt wird.

Abbildung 7: Forschungsdesign



Anmerkung: Eigene Darstellung

Der erste Schritt beginnt mit der Analyse des Transformationsprozesses in der kaufmännischen Grundbildung. Dabei werden die verschiedenen Rahmeneinflüsse auf die Berufsbildung dargelegt und es wird eine theoretische Fundierung in Bezug auf den Begriff der Kompetenz vorgenommen. In diesen ersten Teil fällt die Sekundärforschung anhand einer Literaturanalyse. Vernetzt mit dem ersten Teil wird aufbauend mittels qualitativer Experteninterviews eine Vertiefung des zukünftigen Transformationsprozesses diskutiert und es werden Veränderungskonsequenzen sowie Kompetenzanforderungen für W&G-Lehrpersonen ermittelt. Dabei werden durch Interviewpartner unterschiedlicher Anspruchsgruppen verschiedene Perspektiven auf die schulische Berufsbildung eröffnet. Die Auswertung der Interviews zeigt ein Zukunftsprofil der Fähigkeiten von Lehrpersonen auf, das im dritten Prozessschritt vertieft wird. Zur weiteren Verdichtung werden die W&G-Lehrpersonen der kaufmännischen Grundbildung mittels einer quantitativen Umfrage zu vorgelegten Kompetenzen befragt und erste Ansätze zum Weiterbildungs- und Entwicklungsbedarf des Kompetenzbereichs eruiert. Die Erkenntnisse aus der quantitativen Umfrage werden schliesslich mit Personen aus dem Schulbetrieb diskutiert.

Die folgenden Kapitel geben einen vertieften Einblick in den Aufbau des Forschungsdesigns für die vorliegende Studie. Zunächst wird generisch dargelegt, wie die Kompetenzen erfasst werden können (Kapitel 9.1). Die Sekundärforschung (Kapitel 9.2) zeigt die Vorgehensweise der Literaturrecherche auf, während die Primärforschung (Kapitel 9.3) die beiden Teilbereiche der qualitativen und quantitativen Forschung aufgreift. Dabei werden sowohl die Auswahlverfahren der Zielgruppen als auch die Datenerhebung und -analyse thematisiert.

9.1 Erfassung von Kompetenz

Nach der qualitativen und quantitativen Kompetenzforschung können Kompetenzen unter Verwendung eines breiten Methodenrepertoires erfasst werden. Dieses schliesst unter anderem Befragungen, Interviews, Experimente und Fragebögen ein (Erpenbeck et al., 2017, S. XXXII; Oser et al., 2007, S. 17). Gerade Selbsteinschätzungen werden vermehrt angewandt und gehören damit zu den relevanten Vorgehensweisen, da davon auszugehen ist, dass ein Individuum am besten Auskunft über die eigenen Kompetenzen geben kann (Brodhacker, 2014, S. 32; Frey, 2006b, S. 130). Zudem wird insbesondere die Selbsteinschätzung als relevant erachtet, wenn bestehende Kompetenzen im Zuge von Veränderungen weiterzuentwickeln sind (North et al., 2018, S. 85). Als Schwierigkeit dieser Vorgehensweise wird aufgeführt, dass Antworten gegeben werden, die den Befragten als sozial erwünscht erscheinen (Brodhacker, 2014, S. 32; Frey, 2006b, S. 130). Deshalb werden vermehrt Methoden zur Erfassung der Kompetenz kombiniert. Ergänzend zu Selbstbeurteilungen werden Fremdeinschätzungen aufgenommen, um die «Beurteilungsfehler zu relativieren» und Kompetenzen aus verschiedenen Sichtweisen zu beleuchten (Frey, 2006b, S. 130).

Die vorliegende Studie integriert die Fremd- und die Selbstbeurteilung von Kompetenzen. Dabei wurden die für die W&G-Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen künftig benötigten Kompetenzen sowohl durch Einschätzungen aus der Literatur (Kapitel 9.3.1.1) als auch von Expertinnen und Experten (Kapitel 9.3.1.1) bewertet. Diese beiden Stränge stellen die Aussenperspektive dar. Die Selbstbeurteilung der Relevanz von künftigen Kompetenzen sowie deren Selbsteinschätzung werden durch eine quantitative Erhebung bei den betroffenen Lehrpersonen selbst abgedeckt (Kapitel 9.3.1.2).

9.2 Sekundärforschung

Transformationsprozesse verändern die gegenwärtige Lebens- und Arbeitswelt. Im Rahmen der laufenden Reformen im Bildungswesen sollen solche Veränderungen aufgenommen werden, damit die zukünftigen Arbeitnehmenden mit diesen Neuerungen in ihrem Arbeitsleben umgehen können. In der Forschung wird die Literaturanalyse als Instrument genutzt, um bestehende Inhalte zu einem definierten Thema zusammenfassend darzulegen (Cooper & Hedges, 2009, S. 10-11; Stamm & Schwarb, 1995, S. 6). Die Literaturrecherche, die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, einen Überblick über die Megatrends zu geben. Dabei sollten ausschliesslich jene Literaturbeiträge identifiziert werden, die sich auf das Umfeld der

Berufsbildung Schweiz beziehen bzw. auf die Effekte dieser Trends im Hinblick auf die benötigten Kompetenzen von Lehrpersonen.

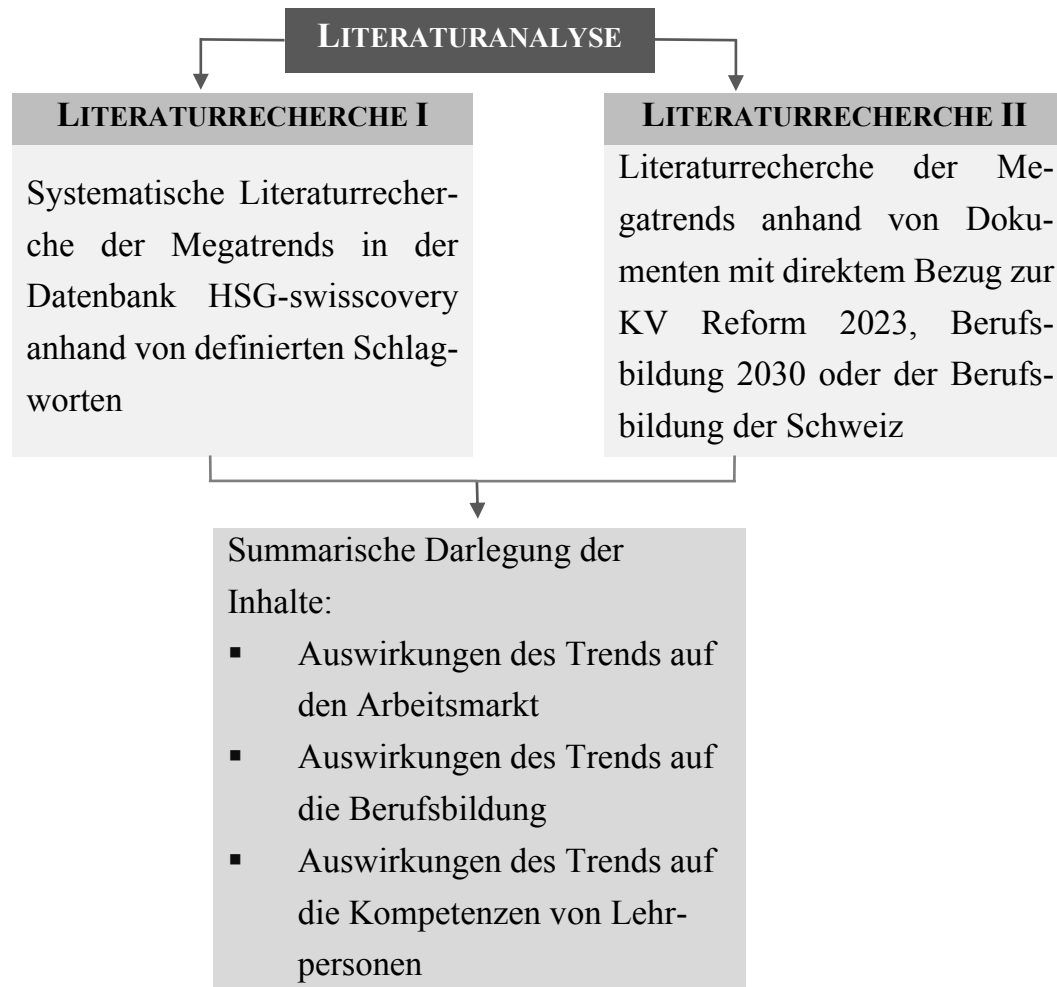
Die vorliegende Literaturanalyse fand anhand von zwei Literaturrecherchen statt (Abbildung 8). Die erste systematische Recherche bezog sich auf einen klar eingegrenzten Themenbereich und wurde mit einer Schlagwortsuche durchgeführt. Im Rahmen der Initiative «Berufsbildung 2030» wurden anhand einer Primärforschung neun Megatrends³⁶ identifiziert, die auf die Berufsausbildung einwirken. Diese eruierten Bewegungsströme stellten die Rahmenkonzeption der Literaturrecherche I dar. Bei den identifizierten Megatrends wurden für die vorliegende Arbeit folgende Adaptionen vorgenommen:

- I. Der Megatrend «effizienter Ressourceneinsatz» wurde weggelassen, da er sich auf den Umgang mit beschränkten finanziellen Ressourcen in der Berufsbildung bezieht und damit keine direkten Anforderungen an das Kompetenzprofil der Lehrpersonen stellt. Dieser Trend wurde zudem von Berufsbildungsinstitutionen als weniger relevant aufgefasst bzw. nicht als Megatrend klassifiziert (Ecoplan, 2017a, S. 3, 6, 12). Obwohl ein geringerer Finanzierungsfluss in der kaufmännischen Grundbildung die W&G-Lehrpersonen durchaus tangieren würde (z. B. grössere Klassen, mehr Selbststudium, Plenumsveranstaltungen), wird er im kaufmännischen Bereich als weniger wahrscheinlich eingeschätzt. Denn die kaufmännische Ausbildung ist ungebrochen die mit Abstand am meist gewählte berufliche Ausbildung bei beiden Geschlechtern (Näf, 2022, o. S.) und wird dementsprechend subventioniert. Auch eine Veränderung in den öffentlichen Bildungsausgaben kann derzeit nicht bestätigt werden, denn die Ausgaben zeigen für die berufliche Grundbildung in den Jahren von 2010 bis 2019 ähnlich hohe Ausgaben bei etwa gleichbleibender Anzahl an Lernenden (BFS, 2022a, 2022b, o. S.).
- II. Der Trend «demografischer Wandel» beschäftigt sich insbesondere mit der Situation auf dem Arbeitsmarkt und dem dort zur Verfügung stehenden Fachpersonal. Der Trend «Generationenunterschiede» greift diese Zielgruppe auf und bezieht sich auf deren Erwartungen und Bedürfnisse. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurden diese beiden Trends zu einem zusammengefasst.

³⁶ Digitalisierung, Upskilling, Dienstleistungsgesellschaft, Mobilität und Flexibilität in den Arbeitsbeziehungen, Globalisierung, demografischer Wandel, Migration, effizienter Ressourceneinsatz und Generationenunterschiede.

Die zweite Literaturrecherche war ergänzender Art und nahm die Berichte und Studien auf, die im Zusammenhang mit der kaufmännischen Reform sowie dem Projekt «Berufsbildung 2030» erstellt wurden.

Abbildung 8: Ablaufplan Literaturanalyse



Anmerkung: Eigene Darstellung

Die Literaturrecherche I erfolgte in Anlehnung an Randolph (2009, S. 4–7), dessen Vorgehen eine klare Festsetzung der verwendeten Datenbank sowie der Suchbegriffe und der Filtrierungsverfahren aufnimmt. Die Recherche fand mit der Datenbank HSGswisscovery statt, die mehrere andere Datenbanken (z. B. Web of Science, Beltz, Bertelsmann etc.) integriert (UNISG, o. D.-b, o. S.). Die Datenlage für die einzelnen Trends ist sehr umfangreich. Die Literaturrecherche fokussierte sich aufgrund des klar definierten Themenbereichs explizit auf Kompetenzen der Lehrpersonen in der Berufsbildung. Die Suche der Literatur wurde weiter durch folgende Kriterien eingegrenzt:

- I. **Sprache:** Die schweizerische Berufsbildung ist durch ihr duales System gekennzeichnet. Es wurden Artikel in deutscher Sprache verwendet. Bei grosser Datenlage wurde bewusst auf Inhalte mit einem Bezug zur Schweiz fokussiert.
- II. **Zeitspanne:** Die Inhalte sollten möglichst neuwertig sein. Die Artikel und Studien wurden daher auf die letzten fünf Jahre begrenzt.
- III. **Bereinigung:** Die angezeigten Treffer wurden bereinigt, indem Duplikate herausgefiltert wurden und nicht zugängliche Literatur entfernt wurde.

Die folgende Tabelle 20 zeigt den Vorgang der systematischen Literaturrecherche. Die Suche wurde anhand definierter Stichworte durchgeführt, wie die erste Spalte zeigt. Die zweite Spalte verdeutlicht den Umgang mit den eruierten Quellen. Die Abstracts der gefundenen Treffer wurden allesamt gelesen und je nach Datenlage durch eine weitere Stichwortsuche ergänzt. Die gelesenen Abstracts wurden nach Eignung eingestuft oder vom Analyseprozess ausgeschlossen. Gründe für diesen Ausschluss sind in Spalte drei aufgeführt. Die letztlich verwendete Literatur ist in der vierten Spalte ersichtlich. Ebenso gibt es einzelne Hinweise, wenn die Literaturrecherche mit Querverweisen ergänzt wurde. Die daraus erschlossene Literatur wurde gelesen, zusammengefasst und in den dazugehörigen Kategorien unter Kapitel 4.1 dargelegt. Dabei wurden die Inhalte zuerst in Form einer allgemeinen Beschreibung des Trends, dann mit dessen Einflüssen auf das Bildungssystem und schliesslich im Hinblick auf die Kompetenzen von Lehrpersonen dargelegt. Weitergehende Inhalte sind nicht Teil dieses Reviews und fanden daher auch keine Beachtung.

Tabelle 20: Vorgehen Literaturrecherche

SUCHALGORITHMUS	WEITERE SCHRITTE	AUSSCHLUSSGRUND	ERGEBNIS/HINWEIS
«Digitalisierung Kompetenzen Lehrpersonen*» (2 Treffer) OR «Digitalisierung Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer) OR «Digitalisierung Kompetenzen Berufsbildung*» (15 Treffer)	Durchsicht der 17 Treffer. Abstracts und Literaturverzeichnisse wurden gelesen.	Ebene Hochschule (2) Keine kaufmännische Branche (1) Keine Übereinstimmung mit Themenfeld (8) ▪ Reine Fokussierung Arbeitsmarkt ▪ Anderes Themenfeld ▪ Kein Digitalisierungs- oder Kompetenzbezug	6 Treffer wurden für die Arbeit als relevant erachtet und gelesen. Ergänzung durch die inhaltsspezifische Literatur aus Tabelle 21 (S. 144).
«Upskilling Kompetenzen Lehrpersonen*» (0 Treffer) OR «Upskilling Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer) OR «Upskilling Kompetenzen Berufsbildung*» (3 Treffer)	Literaturverzeichnisse der Bücher durchgelesen. Neue Suche mit «Upskilling Berufsbildung» (0 Treffer). Ergänzung der Literatur durch Artikel des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB) mit Fokus Upskilling und Berufsbildung (3 Treffer).	Keine Übereinstimmung mit dem Themenfeld (2) – die Inhalte nahmen die Thematik des Upskillings nicht im Rahmen der Berufsbildung auf.	4 Treffer wurden als relevant erachtet und gelesen.

«Dienstleistungsgesellschaft Kompetenzen Lehrpersonen*» (1 Treffer) OR «Dienstleistungsgesellschaft Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (1 Treffer) OR «Dienstleistungsgesellschaft Kompetenzen Berufsbildung*» (0 Treffer)	Literaturverzeichnisse der Bücher durchgelesen. Neue Suche mit «Strukturwandel Dienstleistungsgesellschaft Berufsbildung» (8 Treffer).	Keine Übereinstimmung mit dem Themenfeld (7) ▪ Anderes Themenfeld ▪ Fokussierung Arbeitsmarkt ▪ Vergangenheitsorientiert	3 Treffer aus der Datenbank wurden als relevant erachtet und gelesen. Um die strukturelle Entwicklung in der kaufmännischen Branche darzulegen, wurde die Literatur mit Zahlen des SBFI/SECO ergänzt. Aufgrund der geringen Inhalte der inkludierten Quellen wurde die Literatur mit einem Artikel des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB) ergänzt.
«Mobilität/Flexibilität Kompetenzen Lehrpersonen*» (0 Treffer/ 0 Treffer) OR «Mobilität/Flexibilität Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer/1 Treffer) OR «Mobilität/Flexibilität Kompetenzen Berufsbildung*» (13 Treffer/ 7 Treffer)	Durchsicht der 21 Treffer. Abstracts bzw. Literaturverzeichnisse wurden gelesen.	Ebene Hochschule (2) Keine Übereinstimmung mit Themenfeld (16) ▪ Reine Fokussierung Arbeitsmarkt ▪ Historische Betrachtung ▪ Anderes Themenfeld	3 Treffer wurden als relevant erachtet und gelesen.

«Globalisierung Kompetenzen Lehrpersonen*» (5 Treffer) OR «Globalisierung Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer) OR «Globalisierung Kompetenzen Berufsbildung*» (0 Treffer)	Durchsicht der 5 Treffer. Neue Suche «Heterogenität Lehrperson* Berufsfachschule» (2 Treffer), da keine inhaltliche Passung gefunden wurde. Neue Suche «Unterricht Heterogenität Lehrperson» (24 Treffer) Durchsicht der 24 Treffer nach Titeln und erste Ausschliessungen	Ebene Hochschule (1) Keine Übereinstimmung mit Themenfeld (20) ▪ Anderes Themenfeld ▪ Kein Themenbezug ▪ Falsche Zielgruppe ▪ Fokussierung eines Unterrichtsfaches	10 Treffer wurden als relevant erachtet und gelesen.
«Demografischer Wandel Kompetenzen Lehrpersonen*» (0 Treffer) OR «Demografischer Wandel Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer) OR «Demografischer Wandel Kompetenzen Berufsbildung*» (3 Treffer) OR «Generationenunterschiede Kompetenzen Lehrpersonen*» (1 Treffer) OR	Durchsicht der 6 Treffer. Abstracts bzw. Literaturverzeichnisse wurden gelesen. Neue Suche mit «Demografischer Wandel + Berufsbildung» (5 Treffer) Neue Suche mit «Generation Alpha + Arbeitsmarkt» (3 Treffer) Neue Suche mit «Generation Alpha + Berufsbildung» (3 Treffer)	Ebene Hochschule (3) Keine Übereinstimmung mit Themenfeld (21) ▪ Anderes Themenfeld ▪ Reine Fokussierung auf den Arbeitsmarkt ▪ Nicht zielgruppenspezifisch ▪ Falsche Zielgruppe ▪ Fremdsprache ▪ Veröffentlichungsdatum	2 Treffer wurden als relevant erachtet und gelesen.

«Generationenunterschiede Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (0 Treffer) OR «Generationenunterschiede Kompetenzen Berufsbildung*» (2 Treffer)	Neue Suche mit «Generation Z + Berufsbildung» (12 Treffer – ohne Duplikat)		
«Migration Kompetenzen Lehrpersonen*» (17 Treffer) OR «Migration Kompetenzen Lehrpersonen Berufsbildung*» (2 Treffer) OR «Migration Kompetenzen Be- rufsbildung*» (13 Treffer)	Durchsicht der 24 Treffer (ohne Duplikate). Ergänzung der Suchfunktion durch «Migration in der Be- rufsbildung» (17 Treffer – 13 Duplikate).	Keine Übereinstimmung mit Themenfeld (23) ▪ Praxisbeispiel an einem Bundesland in Deutschland ▪ Kein Fokus auf das Themenfeld ▪ Fokussierung auf anderes Unterrichtsfach ▪ Fokussierung auf Sek 1/Primarstufe	4 Treffer wurden als relevant erachtet und gelesen.

Anmerkung: Eigene Darstellung

Die zweite Literaturrecherche ergänzte die Literatur mit Berichten, die im Rahmen der Forschungsprojekte Kaufleute 2023 und Berufsbildung 2030 erhoben wurden und einen thematischen Zusammenhang aufweisen oder das Bildungssystem der Schweiz und seine Veränderungen und Herausforderungen explizit aufgreifen (Tabelle 21).

Tabelle 21: Literatur zu den Megatrends in der beruflichen Grundbildung

LITERATUR	JAHR
Megatrends und Zukunftsbilder. Vision Arbeitgeberpolitik 2030	2018
Berufsbildung 2030 Vision und strategische Leitlinien	2017
Berufsbildung 2030 – Auswertung des Forums Megatrends	o. D.
Bildungsbericht Schweiz 2018	2018
Digitalisierung und die Zukunft kaufmännischer Berufsbilder – eine explorative Studie	2016
Offshoring und Wandel der Berufsbilder. Aktuelle Trends und Konsequenzen für kaufmännische Berufe	2016
Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung	2018
Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik	2017
Zukunftsimpuls Fit für die «Arbeitswelt 4.0»	2018

Anmerkung: Eigene Darstellung

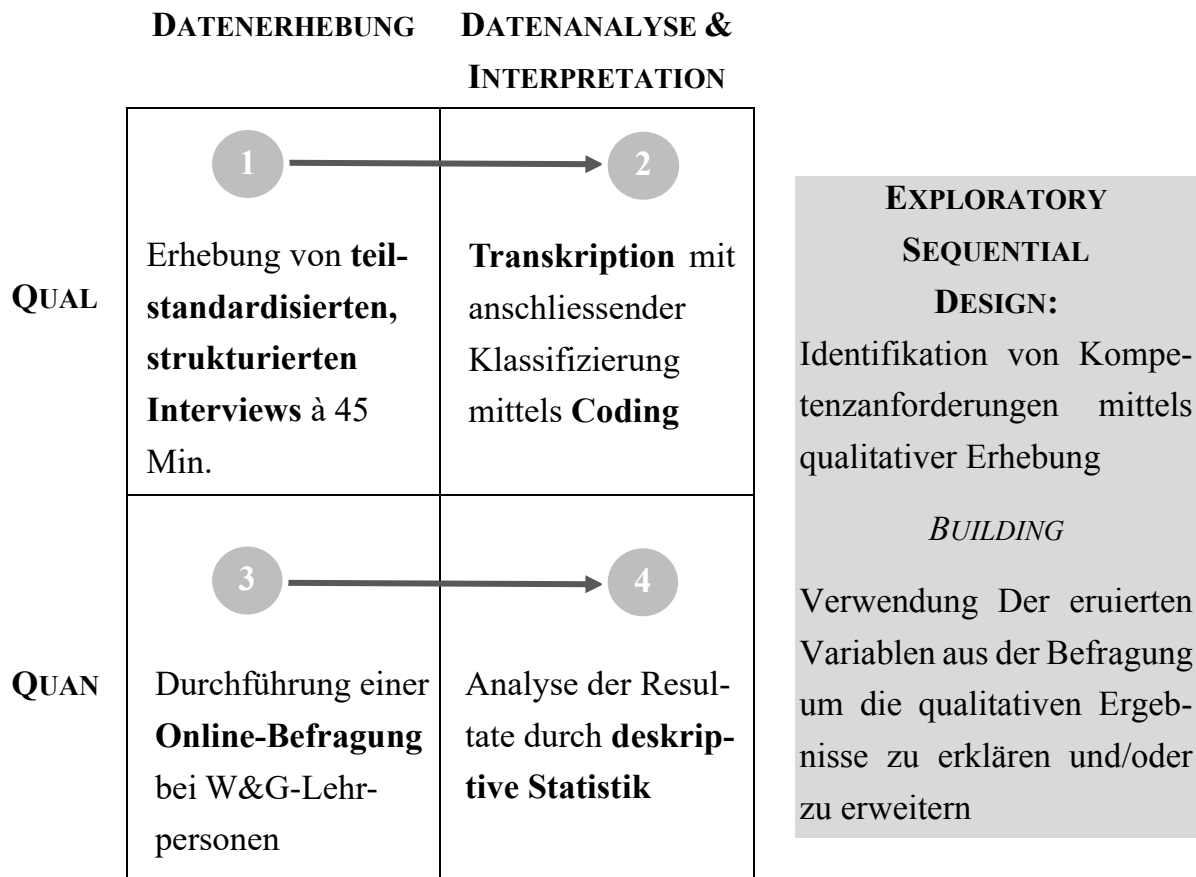
Die Autorin stützte sich bei der summarischen Aufbereitung der Inhalte auf die in der Literatur genannten Originalquellen und behielt sich vor, solche auf aktuelle Daten zu prüfen und die Inhalte entsprechend zu ergänzen. Die dargelegten Megatrends beeinflussen sich gegenseitig. Wurden also in der Literatur auch Hinweise zu anderen Megatrends gefunden, wo wurden diese Aussagen unter den jeweiligen Trends aufbereitet.

9.3 Primärforschung

Das primäre Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit basiert auf einem zweistufig aufgebauten Verfahren mit einer anschliessenden qualitativen Validierung der Ergebnisse. In der Theorie der Mixed-Methods-Forschung wird hierbei von einem «exploratory sequential design» (Fetters et al., 2013, S. 4) gesprochen, wobei schrittweise auf den gewonnenen Erkenntnissen aufgebaut wird (Creswell & Plano Clark,

2018, S. 84–87; Döring et al., 2016, S. 26). Die gewählte Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung wird in der Praxis als bewährte Vorgehensweise bezeichnet (Sauter & A.-K. Staudt, 2016, S. 26). Die folgende Abbildung zeigt das der Dissertation zugrunde liegende primäre Forschungsdesign nach dem Mixed-Methods-Ansatz auf.

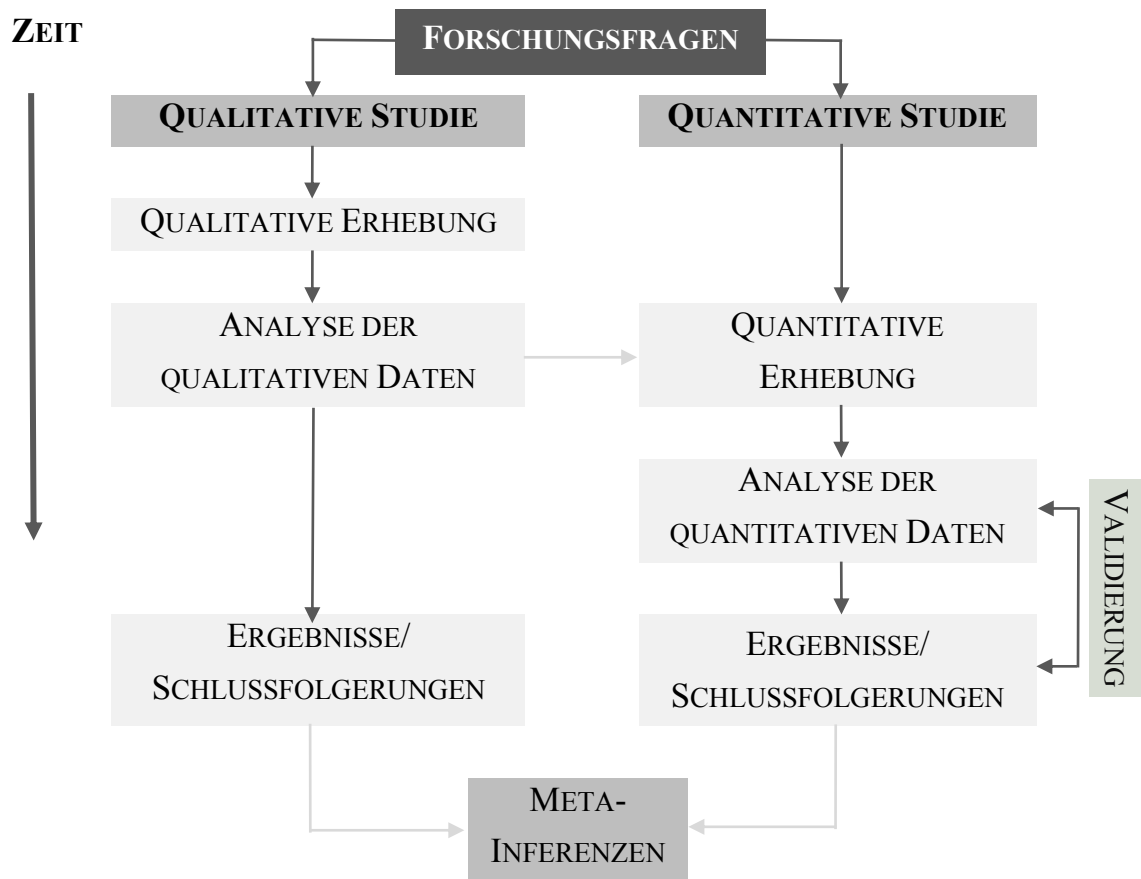
Abbildung 9: Exploratives Forschungsdesign



Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Alexander (2018)

Im vorliegenden Modell (Abbildung 10) finden die «Points of Integration» an zwei Stellen statt (hellgraue Pfeile). Da es sich um ein sequenzielles Forschungsdesign handelt, erfolgt eine erste einseitige Integration nach der Auswertung der qualitativen Erhebung. Die Resultate werden dabei für die Aufbereitung des Umfragebogens der quantitativen Befragung verwendet und bilden somit dessen Grundlage. Eine weitere Integration auf beiden Seiten findet nach der Ergebnisanalyse der jeweiligen Erhebungen statt. Bei den Integrationen wird auch von Inferenzen gesprochen, bei denen die Ergebnisse der Forschung ineinandergreifen und in Form der sogenannten «Metainferenzen» als zusammenfassende Schlussfolgerung präsentiert werden (Tashakkori & Teddlie, 2008b, S. 101). Die folgende Abbildung visualisiert dieses Vorgehen.

Abbildung 10: Integrationspunkte im Forschungsdesign



Anmerkung: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2017, S. 166)

Mit der Verbindung von zwei Forschungsmethoden können neue Erkenntnisse für das Berufsfeld gewonnen werden. Das qualitative Design der Studie ermöglicht einen vertieften Einblick in benötigte Kompetenzfelder. Die vorherrschenden Trends sind gegenwärtig noch nicht in der kaufmännischen Bildung verankert, werden jedoch derzeit durch die Reform in die kaufmännische Berufsbildung integriert. Die Entscheidungen – sei dies hinsichtlich der Unterrichtsform, der Inhalte, der Leistungsanforderungen oder weiterer Inhalte – werden mithilfe unterschiedlicher Projektteams getroffen. Diese bestehen aus Fachpersonen und stützen sich zudem auf wissenschaftliche Studien und Expertenaussagen. Die beteiligten Personen sind Entscheidungsträger und können dadurch mit ihren Erkenntnissen den zugrunde liegenden Kontext beleuchten. Als «Experten» definieren Gläser und Laudel (2010, S. 12) «die spezifische Rolle des Interviewpartner[s] als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschliessen». Mit den Leitfrageninterviews kann daher ein Rahmen zu der Fragestellung geschaffen werden, welche neuen Kompetenzen von den Lehrpersonen im Kontext der kaufmännischen Berufsbildung 2023 beherrscht werden müssen.

Das quantitative Design fokussiert auf die Lehrkräfte. Damit stehen jene Personen im Fokus, deren Kompetenzprofil diskutiert wird. Die Sichtweise der direkt Betroffenen ist für die Autorin zentral, denn bereits Retter (1979, Abs. 1) hat dargelegt, dass die theoretische Grundlage nicht den praktischen Schulalltag widerspiegelt. Die Lehrpersonen sollten in der Lage sein, Auskunft zu geben, wie sie die von den Expertinnen und Experten eruierten künftigen Kompetenzen einschätzen und wo Wirtschaftslehrpersonen weitere Entwicklungsunterstützung benötigen. Die quantitative Vorgehensweise ermöglicht eine Generalisierung der Aussagen. Die anschliessende Diskussion der Ergebnisse mit Personen aus dem Berufsschulumfeld dient der besseren Einordnung der Ergebnisse. So können Aussagen verifiziert bzw. divergente Wahrnehmungen aufgenommen werden.

Die Nutzung zweier Forschungsmethoden bietet verschiedene Vorteile:

- **Clarification + Expansion:** Der Reformprozess ist derzeit in vollem Gange. Es werden laufend Informationen publik gemacht, es sind aber noch lange nicht alle Daten veröffentlicht. Durch die Interviews ist es möglich, frühzeitig Informationen zu Veränderungen zu erhalten, die auf das Kompetenzprofil von Lehrpersonen schliessen lassen. Da die Literaturanalyse vorangeht, lassen sich zum einen durch die Expertensicht weitere Kompetenzen ableiten, aber auch weitere Variablen identifizieren, die noch nicht literarisch fundiert sind bzw. sich explizit an der schweizerischen kaufmännischen Ausbildung orientieren.
- **Development:** Durch die vorherige qualitative Datengewinnung können die künftig konkret benötigten Lehrerkompetenzen erfasst und im anschliessenden quantitativen Design bewertet werden.
- **Enhancement:** Die qualitative Phase kann (z. B. durch Zitate, Beispiele) verwendet werden, um die Lehrerkompetenzen im quantitativen Design anzureichern und so verständlicher zu gestalten. Dies kann zu aussagekräftigeren Ergebnissen führen, da die Teilnehmenden die Inhalte auf die gleiche Weise interpretieren. (Creswell et al., 2011; Greene et al., 1989; Molina-Azorín, 2011; Niglas, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2008a)

9.3.1 Zielgruppe

Dieses Kapitel zeigt die Zielgruppen der beiden Primärforschungen auf und geht vertiefter auf die Auswahl der Zielgruppen ein.

9.3.1.1 *Experteninterviews*

Für die Befragung von Personen finden unterschiedliche Varianten von Interviews Anwendung. Bortz und Döring (2006) bezeichnen das Experteninterview als einen «Sammelbegriff für offene oder teilstandardisierte Befragungen von Experten zu einem vorgegebenen Bereich oder Thema» (S. 315). Mit Experteninterviews kann zu einem Themengebiet spezifisches Wissen von Personen zugänglich gemacht werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 12–13). Die Methode der Experteninterviews gehört zur qualitativen Sozialforschung, die sich insbesondere durch die Charakteristika der Interviewpartner auszeichnet (Kruse, 2010, S. 288–289). Die selektierten Interviewpartnerinnen und -partner weisen einen direkten Zusammenhang zur Bildungslandschaft bzw. zur kaufmännischen Reform auf. Ihre Stellung befähigt sie dazu, Auswirkungen der Transformationsprozesse auf den Bildungsprozess zu evaluieren und die sich dadurch ergebenden Kompetenzanforderungen für die W&G-Lehrpersonen abzuleiten.

Die ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partner sind Fachpersonen, die unterschiedliche Perspektiven auf die berufliche Grundbildung aufweisen. Sie vertreten durch ihre Position relevante Anspruchsgruppen im Kontext der kaufmännischen Reform und erheben dadurch Anforderungen an die kaufmännische Grundbildung und somit auch an das Anforderungsprofil der Lehrpersonen. Die folgende Tabelle 22 führt die befragten Expertinnen und Experten³⁷ auf, die zusätzlich das Kernteam des kaufmännischen Reformprozesses abdecken.

³⁷ Die Veröffentlichung der Aussagen unter Angabe der Namen wurde genehmigt.

Tabelle 22: Interviewpartnerinnen und -partner

INTERVIEW-PARTNER/INNEN	ORGANISATION	POSITION
Dr. Petra Hämmerle	Ectaveo	Projektleiterin KV 2023
Martina Oertli	Branche Öffentliche Verwaltung Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB)	Geschäftsführerin ovap Co-Präsidentin SKKAB
Roland Hohl	Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung Schweiz (IGKG) Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) Schweizerische Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (SKBQ)	Geschäftsleiter IGKG Geschäftsleiter SKKAB Präsident SKBQ
Dr. Esther Schönberger	KV Luzern Berufsfachschule Schweizerische Konferenz kaufmännischer Berufsschulen (SKKBS)	Rektorin KV Luzern Präsidentin SKKBS
Dr. Urs Saxer	Universität St.Gallen Kantonsschule Schaffhausen Schweizerischer Verband der Lehrkräfte für Wirtschaft und Recht (SVWR)	Dozent für Wirtschaftspädagogik Wirtschaftslehrperson Präsident SVWR
Bruno Schwab ³⁸	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) Gibb Berufsfachschule Bern	Projektleiter Grundbildung KV Berufsfachschullehrer
Nicole Meier	Schweizerischer Arbeitgeberverband (SAV)	Ressortleiterin Bildung SAV
Michael Kraft	Kaufmännischer Verband (kfmv)	Leiter Bildung

Anmerkung: Eigene Darstellung

³⁸ Durch die Zentralisierung der beruflichen Grundbildung nehmen die Regierungseinrichtungen einen hohen Stellenwert ein. Diese sind jedoch in der qualitativen Erhebung nicht direkt vertreten. Bei der Interviewanfrage wurde aufgrund der inhaltlichen Ausgestaltung der Thematik auf das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) verwiesen, das sich insbesondere mit der Weiterbildung des kaufmännischen Personals befasst.

9.3.1.2 *Onlinebefragung von Lehrpersonen*

Die auf den Experteninterviews aufbauende Onlinebefragung richtete sich an W&G-Lehrpersonen, die an einer öffentlichen Berufsschule den kaufmännischen Lehrgang unterrichten. Die Lehrpersonen nehmen im Rahmen der Relevanz- und Selbsteinschätzung eine zentrale Rolle ein, da sie mit den Veränderungen aufgrund der Megatrends und insbesondere der Reform umgehen müssen. Sie müssen also die Neuerungen innerhalb ihres Tätigkeitsbereiches umsetzen und sich infolgedessen an den neuen Rahmenbedingungen orientieren sowie die eigenen Kompetenzen gegebenenfalls adaptieren. Ziel der Umfrage war es, die Erfahrung von Lehrpersonen bezüglich Erwartungen von Kompetenzentwicklungen zu eruieren sowie eine Einschätzung zu den Erwartungen der Experten bzw. den Aussagen aus der Literaturanalyse vorzunehmen. Die Voraussetzungen für W&G-Lehrpersonen sind schweizweit fast gleichwertig vorgegeben. Die Ausbildung für das Lehrdiplom W&G kann in der Schweiz an ausgewählten pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen oder Universitäten absolviert werden (Kapitel 3.2.2). Die Befragung richtete sich an in der Deutschschweiz tätige Lehrpersonen. Abgesehen von dieser Einschränkung wurden als Zielgruppe alle Lehrpersonen ungeachtet des Geschlechts, des Alters, der Lehrerfahrung oder weiterer Merkmale aufgenommen. Es wurde eine möglichst grosse Anzahl an Teilnehmenden angestrebt, um die Repräsentativität der Aussagen zu erhöhen. Die entsprechende Vorgehensweise wird in Kapitel 9.3.2.2 erläutert.

Die Lehrpersonen sollten dabei zum einen zu den neuen Kompetenzanforderungen (eruiert durch die Literaturanalyse sowie die Experteninterviews) befragt werden, andererseits sollten sie ihren eigenen Entwicklungsbedarf bei den neuen Kompetenzanforderungen darlegen. Die Antworten wurden anhand von Likert-Skalen erfasst. Selbstbeurteilungen als Methode werden vielfach kritisch betrachtet (Kaufhold, 2006, S. 129), wobei in der Literatur jedoch Selbstbeurteilungen hinsichtlich der eigenen Person und Kompetenz als regulär betrachtet werden (Bergmann, 2007, S. 195; Maag Merki & Werner, 2011, S. 580). Die Selbsteinschätzung führt bei der Messung von Kompetenzen zu Resultaten mit «ausgeprägter Authentizität und hoher Akzeptanz» und kann eindeutige Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung der bestehenden Kompetenzen generieren (Sauter & A.-K. Staudt, 2016, S. 26). Der Einbezug von Lehrpersonen ist wesentlich, da sich die Schulwirklichkeit auch heute noch von theoretischen Erkenntnissen unterscheidet (Retter, 1979, Abs. 1). Entsprechend relevant sind die Aussagen von Personen, die direkt im Feld tätig sind und ihr Handeln «selbstreflexiv» beurteilen können (Knecht & Severin, 2020, S. 181). Die Lehrpersonen werden dabei von der

Autorin als Expertinnen und Experten betrachtet, die fähig sind, Aussagen zu ihrem Tätigkeitsgebiet sowie ihrer individuellen Entwicklung zu machen.

9.3.1.3 *Sampling Strategie der Primärforschung*

Das Forschungsdesign bildet eine sogenannte «Mixed Purposeful Strategy». Dabei werden mehrere Variationen der Stichprobenauswahl vorgenommen, die miteinander verglichen werden (Leech & Onwuegbuzie, 2009, S. 286). Die Auswahl der Probanden geschieht gemäss Kuckartz (2014) aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen:

Für die Bereiche der quantitativen und qualitativen Methoden sind zahlreiche Sampling-strategien entwickelt worden. Im quantitativen Bereich steht das Ziel Verallgemeinerung im Mittelpunkt und im qualitativen Bereich geht es primär um Sättigung (Saturation), wobei sich dieser Begriff je nach Ansatz auf die Sättigung der zu entwickelnden Theorie, auf eine dichte Beschreibung oder auf zu explorierende Themen beziehen kann. (S. 84)

Bei der Stichprobenbildung für die Experteninterviews wurde das «purposive oder purposeful sampling» vorgenommen, das insbesondere in der qualitativen Forschung verwendet wird (Patton, 2002, S. 230). Dabei wird eine intentionale Auswahl an Interviewpartnerinnen und -partnern getroffen (Kuckartz, 2014, S. 85), die in einem Themenfeld ausdrückliches Wissen oder Interesse aufweisen (Palinkas et al., 2015, S. 534). Für die Interviews wurde eine gezielte, kriterienbasierte Auswahl an Experten getroffen, wobei darauf geachtet wurde, dass die verschiedenen Anspruchsgruppen der beruflichen Bildung durch vertretende Organisationen abgedeckt waren. Diese Organisationen bzw. die Expertinnen und Experten beschäftigen sich alle im Rahmen ihrer Tätigkeit mit der schweizerischen Berufsbildung.

Die Onlinebefragung der Lehrpersonen wurde nach der sogenannten «Klumpenauswahl» (engl: cluster sampling) vorgenommen. Das bedeutet, dass nicht einzelne Personen ausgewählt werden, sondern diese in Gruppen eingeteilt werden, die bereits existieren (Teddle & Yu, 2007, S. 79). Für die vorliegende Forschungsumfrage wurde der Fokus auf die Deutschschweiz gelegt. Obwohl es ein nationales Berufsbildungsgesetz gibt, orientieren sich die Deutschschweizer Kantone stärker aneinander. So werden z. B. die Prüfungen für das Qualifikationsverfahren für die Deutschschweiz und die Romandie getrennt erstellt, wobei in einer jährlichen Tagung die Gleichwertigkeit der Serien überprüft wird. In der Deutschschweiz wurde der Fokus auf alle öffentlichen Berufsschulen der kaufmännischen Grundbildung gelegt und umfasst dabei alle W&G-Lehrpersonen.

9.3.2 Datenerhebung und -analyse

Dieses Unterkapitel geht auf die beabsichtigte Erhebung der Daten sowie die Analyse der beiden Primärforschungen ein. Die Qualität der erhobenen Daten wird die Analyse mitbeeinflussen.

9.3.2.1 *Experteninterviews*

Für die vorliegende Befragung wurde ein teilstandardisiertes, offenes Interview gewählt. Dabei werden die Fragen vorgegeben, die Reihenfolge kann jedoch abgeändert und Fragen können bei Bedarf weggelassen oder hinzugefügt werden, während der oder die Befragte die Möglichkeit hat, die Antwort frei zu formulieren (Heinze, 2001, S. 153). Die Befragten werden dadurch in ihrer Auskunft nicht beeinflusst und die freie Antwortgestaltung «fordert ihn [den Befragten] zu längeren Antworten auf» (Heinze, 2001, S. 153). Die Definition des «offenen» Interviews fällt je nach Autor unterschiedlich aus. Die in diesem Forschungsprojekt durchgeführte Expertenbefragung lehnt sich an Kuckartz (2018) an, wobei ein Interviewleitfaden benutzt wurde. Mit einem Leitfaden werden bei allen Interviewpartnern die gleichen Themenfelder angesprochen (Gläser & Laudel, 2010, S. 43). Im vorliegenden Fall sollten die Expertinnen und Experten über vorbereitete Themenfelder sprechen, um zum einen die aktuellen Bildungsdiskussionen aufzunehmen und zum andern die Relevanz von aktuellen Diskussionen zu bestimmen. Zugleich war es durch die offene Antwortmöglichkeit den Experten überlassen, ein explizites Themenfeld weiter zu vertiefen. Dennoch sollen die Inhalte des Leitfragebogens (Anhang B) möglichst vollständig abgedeckt werden. Der Leitfragebogen ist in drei Teilbereiche gegliedert. Der zweite Teil gibt keine explizite Reihenfolge vor, da die Interviewpartnerinnen und -partner die Reihenfolge nach ihrer persönlichen Relevanz wählen sollten. In diesem Teil wurden also Abweichungen nicht nur zugelassen, sondern waren ausdrücklich erwünscht.³⁹ Nach Helfferich (2011, S. 181) stellt die unterschiedliche Fragenbearbeitung keine Problematik dar, denn die intuitive Darstellung ist gegenüber der Fragenreihenfolge als vorrangig einzustufen.

Das Interview wurde jeweils damit begonnen, dass das Ziel der Forschungsarbeit erläutert wurde. Zudem wurden die Expertinnen und Experten gefragt, ob das Interview aufgezeichnet werden darf, damit die Inhalte wortgetreu transkribiert werden können. Der Interviewleitfragebogen, der den Expertinnen und Experten vor dem Interview zugesandt wurde, bestand aus Hinweisen zum Interview und drei inhaltlichen Teilen. Die

³⁹ Trotz der expliziten Aufforderung, die Reihenfolge nach Relevanz zu wählen, haben nur die wenigsten Expertinnen und Experten davon Gebrauch gemacht. In den meisten Fällen wurde die bereits vorliegende Reihenfolge der Fragen gewünscht.

Hinweise umfassten sowohl die Fragestellungen, die durch den Leitfragebogen eruiert wurden, das Verständnis von Anforderung und Kompetenz als auch den Hinweis, die fünf aufgelisteten Veränderungen in Bezug auf die Reform nach ihrer Relevanz zu ordnen. Inhaltlich enthielt der erste Teil eine offene Frage zur Zukunftsperspektive von W&G-Lehrpersonen. Der zweite Teil des Leitfragebogens handelte von den Veränderungsprozessen aufgrund der kaufmännischen Reform und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen von Lehrpersonen. Im letzten Teil des Interviews wurde den Beteiligten jeweils die Möglichkeit gegeben, abseits vom Leitfaden als künftig wichtig zu erachtende Kompetenzen von Lehrpersonen zu nennen. Die Interviewlänge wurde auf eine Dauer von 45 bis 60 Minuten geschätzt. Im Durchschnitt ergab sich eine Gesprächsdauer von rund 55 Minuten.

Zur Überprüfung der Verständlichkeit wurde der Interviewleitfragebogen im Vorfeld von zwei unabhängigen aber fachlich versierten Personen geprüft. Die Interviewpartnerinnen und -partner stimmten alle zu, dass das Gespräch mit einem Aufnahmegerät aufgenommen wird. Dies diente dazu, die Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt zu transkribieren. Nach Kuckartz et al., (2008, S. 27) wurde das Gespräch wortwörtlich transkribiert, denn dadurch soll die beste Möglichkeit bestehen, die Inhalte aus den Interviews ohne Verfälschungen zu analysieren. Als Unterstützung wurde sowohl im Transkriptionsprozess als auch im Codierungsverfahren mit dem Computerprogramm MAXQDA gearbeitet. Es erfolgte keine paraphrasierte Zusammenfassung der Interviewinhalte, da die Datenmenge mit rund acht Stunden Interviewmaterial überschaubar war. Zugunsten der Validität wurde deshalb direkt an den Transkriptionen gearbeitet, ohne im Vorfeld allenfalls verfälschende Zusammenfassungen zu erstellen.

Für die Antworten der Interviews gab es keine Einschränkungen und sie konnten in ihrer Länge variieren, wodurch eine bessere Objektivität erreichbar war (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 41). Nach Erhebung und Transkription aller Interviews wurden die Inhalte nach Kuckartz (2018, S. 63–72) codiert. Dabei werden die Inhalte systematisch durch ein Kategoriensystem analysiert (Flick, 2012, S. 114–121). Für die Auswertung wurden die Aussagen aus den Interviews kategorisiert und in geeignete Themenbereiche subsummiert (Bogner et al., 2014, S. 72–75; Flick, 2012, S. 409–416). Bei der Inhaltsanalyse war es möglich, dass in einer Aussage mehrere Aspekte in Bezug auf die Kompetenz von Lehrpersonen genannt wurden, sodass Doppelcodierungen zugelassen waren (Kuckartz, 2010, S. 23).

Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse orientierte sich an Kuckartz (2018, S. 45). Die Begründung hierfür liegt in der Nutzung der QDA⁴⁰-Software MAXQDA, die von Kuckartz entwickelt wurde, sodass eine Kompatibilität der Software mit der Auswertungsmethode besteht. Für die vorliegende Forschung wurde das adaptierte Kompetenzmodell von Frey (Kapitel 8.2.3) als Grundlage verwendet. Das Kategoriensystem wurde demnach deduktiv angegangen, die einzelnen Kategorien wurden definiert und Regeln für die Zuordnung bzw. Abgrenzung getroffen (Kuckartz, 2018, S. 45). Diese Einteilung schien sinnvoll, da in der Theorie die Handlungskompetenzorientierung in zahlreichen Fällen in die gleichen Kompetenzklassen mündet (Kuckartz, 2018, S. 63–64.) Die deduktive Vorgehensweise «schlie[ss]t also keineswegs aus, dass während der Analyse Veränderungen am Kategoriensystem und an den Kategoriendefinitionen vorgenommen werden» (Kuckartz, 2018, S. 71–72). Da nach Kuckartz (2018, S. 67) das Material vollumfassend den Kategorien – hier den Fähigkeitsdimensionen des leitenden Kompetenzmodells – zugeordnet werden sollte, wurden Kategorien ergänzt.⁴¹ Andere ergänzende Kategorien tangierten jedoch nicht das vorliegende Kompetenzmodell, sondern es handelte sich um weiterführende Aussagen von Interviewteilnehmenden. Es wurde zum einen die Kategorie «Ergänzende Aussagen» gebildet, die z. B. die schulinterne Ausgestaltung der Reform umfasst. Zum anderen wurde die «Ist-Situation» dargelegt, welche die Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen aufnimmt, die mit der gegenwärtigen Bildungsverordnung benötigt werden.

Die Interviews wurden in Schweizerdeutsch geführt. Die Transkription erfolgte wörtlich, wobei die Satzstruktur aufgrund der Übersetzung in das Hochdeutsche teilweise angepasst werden musste (Kuckartz, 2018, S. 167). Die Sprache wurde geglättet und schweizerische Ausdrücke wurden umformuliert (Kuckartz, 2018, S. 167).⁴² Die Interviews wurden nach der Transkription in die MAXQDA-Software gespeichert und komplett durchgelesen. In der Phase der «initiiierenden Textarbeit» wurden Aussagen und Abschnitte von Interviewteilnehmenden anhand von Memos – in Form von Stichworten und Hinweisen – verarbeitet (Kuckartz, 2018, S. 56–57, 101, 175). Ziel der Analyse des Materials war herauszufinden, welche Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen nach Vollendung der Reform relevant sind. Nach Kuckartz (2018, S. 40) ist ein klares Vorgehen nötig, damit die Textstellen einer definierten Kategorie zugeteilt werden können. Die inhaltliche Beschreibung der Kategorien ist in Kapitel 8.2.3

⁴⁰ QDA = Qualitative Data Analysis

⁴¹ Die Ergänzungen, welche das zugrundeliegende Kompetenzmodell verändern, wurden in Kapitel 8.2.3 bereits dargelegt und begründet.

⁴² Eine Wegleitung kann im Anhang C unter dem Punkt «Transkriptionsregeln» eingesehen werden.

einsehbar, das sich daraus ergebende Codierhandbuch ist in Anhang D ersichtlich. Die Codierung erfolgte stufenweise, wobei zuerst nach den Kompetenzklassen, danach nach den übergeordneten Fähigkeitsdimensionen und anschliessend nach den Unterkategorien der Fähigkeitsdimensionen codiert wurde. Folgende Tabelle stellt ein Beispiel der Codierung dar.

Tabelle 23: Codierungsbeispiel

Kompetenzklasse	Fachkompetenz
Übergeordnete Fähigkeitsdimension	Berufsspezifische Fähigkeitsdimension: unterrichts- und lernendenbasiert
Unterkategorie der Fähigkeitsdimension	Medien im Unterricht
Definition «Medien im Unterricht»	«Neue Technologien sinnvoll einsetzen; Nachteile neuer Technologien für den Unterricht vermeiden.»
Ankerbeispiel	«Und das gibt einen modernen Unterricht, heisst das, dass sie schnell einen Dokufilm mit einem QR-Code einscannen und ich/der Lernende kann nachher Fragen dazu beantworten und das Video in meinem/seinem eigenen Tempo schauen oder hören, stoppen, zurückgehen» (Schwab, 2021, Abs. 40).

Anmerkung: Eigene Darstellung

Es erfolgte eine Testphase, in welcher die Autorin zwei Interviewtranskripte⁴³ codierte und Rücksprache mit dem Zweitcodierer hielt. Als Zweitcodierer wurde eine Person gewählt, die jahrelange Erfahrung als Wirtschaftslehrperson hatte und somit Praxiserfahrung vorweisen kann. Wie nach Kuckartz (2018, S. 70–71, 105) gefordert, wurde diese Person im Vorfeld über die konzeptionelle Grundlage des Kompetenzmodells nach Frey (2008) informiert bzw. in das für die Studie leitende Kompetenzmodell eingeführt (Kuckartz, 2010, S. 62). Unstimmigkeiten in den Codierungen wurden diskutiert und im Kategoriensystem bzw. in den Definitionen angepasst (Kuckartz, 2018, S. 105). Mehrheitlich ging es um die exakte Markierung der Textstelle und die Abgrenzung der Methoden- zur Fachkompetenz. Daraufhin wurde die Definition der Methodenkompetenz geschärft (Kapitel 8.2.3). Auch die Kategorie der Persönlichkeitsmerkmale, die unter die Selbstkompetenzen fallen, wurde durch die Motivationsfähigkeit ergänzt.

⁴³ Nach Kuckartz (2018, S. 102) sollten rund 10 bis 25 % des Datenmaterials in der Testphase ausgewertet werden. Für die vorliegende Studie liegt der Wert bei 25 %.

Aufgrund der Übersichtlichkeit der Datenmenge wurde darauf verzichtet, den optionalen Zwischenschritt der «fallbezogenen thematischen Zusammenfassung» einzufügen (Kuckartz, 2018, S. 111). In der Auswertungsphase wurden die codierten Daten analysiert und in Textform umgewandelt. Als grundlegende Strukturierungsdimension wurde die «kategorienbasierte Auswertung» angestrebt, wobei die Aussagen der Interviewteilnehmenden zu spezifischen Kategorien zusammenfassend beschrieben werden (Kuckartz, 2018, S. 50, 118–120.). In Anlehnung an Frey (2008, S. 31) erfolgte die kategorienbasierte Auswertung im ersten Schritt anhand der Kompetenzklassen. Im zweiten Schritt wurden innerhalb der Kompetenzklassen die Textbausteine in Fähigkeitsdimensionen eingeordnet. Durch die Audioaufzeichnung der Interviews konnten Aussagen mit wörtlichen Zitaten unterlegt werden (Kuckartz, 2018, S. 165). Die Inhalte der Interviews liessen auf sieben Bereiche schliessen, aufgrund derer Veränderungen in den Kompetenzen von Lehrpersonen zu erwarten sind (Kapitel 10.3).

9.3.2.2 Umfrage bei den Lehrpersonen

Durch die quantitative Befragung sollen die Lehrkräfte, also die direkt Betroffenen der Forschungsfrage, involviert werden. Dabei wurden die W&G-Lehrpersonen der kaufmännischen Grundbildung von den öffentlichen Berufsschulen in der Deutschschweiz angefragt. Durch die Lehrpersonenbefragung sollen Inhalte aus den qualitativen Interviews abgefragt und neue Erkenntnisse aus Sicht der Lehrpersonen gewonnen werden. Der Typ der Datensammlung war eine schriftliche, onlinebasierte Umfrage. Dies bietet zum einen den Vorteil, dass die Befragung durch einen Zugangslink einfach an die Teilnehmenden verschickt werden kann (Roessing, 2009, S. 50) und zum anderen die Inhalte schriftlich vorliegen (Wagner & Hering, 2019, S. 789). Die Repräsentativität, die bei Onlinebefragungen oft bemängelt wird (Wagner & Hering, 2019, S. 789), führt bei der vorliegenden Umfrage jedoch zu keiner Problematik, da die W&G-Lehrpersonen alle mit einer eigenen E-Mail-Adresse ausgestattet sind und der Zugang zu einem digitalen Gerät – gerade nach dem Fernunterricht während der Coronapandemie – vorausgesetzt wird und gewährleistet ist. Gegenwärtig werden Lehrpersonen zu unterschiedlichen Themenbereichen befragt. Die derzeit erhöhte Menge an versandten Umfragen stellt eine Problematik dar, die zu einer geringeren Rücklaufquote geführt haben kann. Nach Wagner und Hering (2019, S. 789) sollen ein «seriöses Auftreten, informative Ankündigungsschreiben sowie motivierende[s] Anschreiben und [ein] Reminder» einen höheren Rücklauf garantieren. Die Umfrage wurde anonymisiert durchgeführt, da die Antworten dadurch «sorgfältiger und ehrlicher» ausfallen dürften (Bortz & Döring, 2006, S. 256). Um Fehlerquellen und Unklarheiten zu vermeiden, wurde das Instrument vor der Aktivierung erprobt und es wurden zwei Testläufe

durchgeführt. Zunächst wurde der Fragebogen von zwei Lehrpersonen hinsichtlich des zeitlichen Aufwands und der inhaltlichen Verständlichkeit geprüft. Anschliessend wurde der Umfragebogen zwei weiteren Lehrpersonen, die gegenwärtig in der kaufmännischen Grundbildung tätig sind, zum Testlauf gegeben. Die Rückmeldungen wurden jeweils in den Fragebogen eingearbeitet.

Mit der quantitativen Befragung sollte den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, sich zur Thematik zu äussern, die sie direkt betrifft. Dies ist zentral, denn die Lehrpersonen haben durch ihre Tätigkeit «on the job» den direkten Einblick in die Unterrichtstätigkeit sowie in den Schulalltag. Die Erhebungsmethode des Fragebogens eignet sich für die vorliegende Fragestellung, da es um Einschätzungen «der eigenen Person oder der eigenen Umwelt geht» (Reinders, 2015, S. 59). «Praktische Handlungsanweisungen» der Fragebogenerstellung im Mixed-Methods-Ansatz sind begrenzt (Langfeldt & Goltz, 2017, S. 315). Aufgrund der Zukunftsperspektive der benötigten Kompetenzen, aber insbesondere wegen der spezifischen Rahmenbedingungen durch die Reform gab es nur wenig öffentlich zugängliches Material, das sich zur Orientierung für die Fragebogenerstellung eignete. Daher ist der Zugang zu den benötigten Inhalten – im vorliegenden Fall den künftigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen – über eine qualitative Forschungsmethodik sinnvoll (Kelle, 2017, S. 55–57). Aufgrund des sequenziellen Designs basiert die Fragebogenerstellung auf den Ergebnissen aus den Interviews mit den dazu in Verbindung stehenden konzeptionellen Grundlagen (Penetzk et al., 2012, S. 521). Ebenso wurden die aus der Literaturanalyse gewonnenen Kompetenzanforderungen einbezogen. Dabei wurden insbesondere Inhalte aufbereitet, deren Relevanz betont wurde oder die vermehrt genannt wurden. Die Inhalte wurden subsummiert, denn aus methodischen Gründen konnten nicht alle genannten Elemente individuell abgefragt werden, da ein zu langer Fragebogen negative Effekte auf die Rücklaufquote aufweist (Wagner & Hering, 2019, S. 667). Der Aufbau der Umfrage orientiert sich an den sieben eruierten Themenfeldern (Kapitel 10.3). Die von den Expertinnen und Experten genannten künftigen Kompetenzen (Tabelle 25, S. 211) des jeweiligen Bereiches sind darunter aufgeführt. Diese Art der Befragung – also die Gliederung der Untersuchungsinhalte in Blöcke – unterstützt die Lehrpersonen zudem darin, sich auf einen Themenbereich zu konzentrieren (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 815–816). Durch die Modularisierung konnten die Lehrpersonen besser in die künftigen Veränderungen eingeführt und dazu befragt werden. Dazu dienten Überleitungen, an denen sich die Umfrageteilnehmenden orientieren konnten (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 817). Die Lehrpersonen sollten die nach den Themenbereichen abgefragten Items

persönlich nach Relevanz sowie nach dem eigenen gegenwärtigen Fähigkeitsstand einschätzen.⁴⁴ Zum Schluss jedes Themenbereichs wurde den Lehrpersonen die Möglichkeit gegeben, Ergänzungen in Form von offenen Kommentaren anzubringen.

Nebst den inhaltlichen Daten wurden soziodemografische Angaben wie das Alter, das Geschlecht, die Praxiserfahrung in der Privatwirtschafts und die Unterrichtserfahrung abgefragt, um gegebenenfalls Muster in den Präferenzen bzw. der benötigten Kompetenzentwicklung zu erkennen. Die Fragen zur eigenen Person, die Fietz und Friedrichs (2019, S. 816) als «einfach zu beantwortende Faktenfragen» definieren, sollten daher zu Beginn und am Ende der Befragung stehen. Zudem ist es ratsam, jeweils erneut auf die Anonymität hinzuweisen (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 816; siehe Anhang E).

Die Schulleitungen von allen 46 öffentlichen kaufmännischen Berufsfachschulen der Deutschschweizer Kantone wurden kontaktiert. Dabei wurde um Teilnahme an der Umfrage gebeten. Dies erfolgte in Form der Herausgabe der E-Mail-Adressen der Wirtschaftslehrpersonen oder durch die Zusage des internen Versands. Zwei Schulen haben die Teilnahme an der Umfrage abgelehnt. Gründe dafür waren zum einen der Zeitpunkt der Befragung und der damit verbundene Wunsch, sich zuerst schulintern mit der Reform zu befassen; zum anderen wollte man die in der Lehrerschaft bereits angespannte Situation nicht zusätzlich mit einer Umfrage befeuern. Insgesamt haben 37 Schulleitende einer Teilnahme zugestimmt. Von den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern gab es – auch nach Rückfrage – keine Antwort.

Die quantitative Erhebung wurde in einem zehntätigen Zeitraum, von Ende November 2021 bis Anfang Dezember 2021 durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden – je nach Datenschutzvorgabe der Schule – in einem Begleitschreiben direkt mit der Umfrage kontaktiert (19) oder durch die Schulleitung darauf aufmerksam (18) gemacht. Nach einer Woche wurde mit der gleichen Vorgehensweise ein Erinnerungs-Mail verschickt und um Teilnahme gebeten. Den Schulleitenden wie auch den Lehrpersonen wurde

⁴⁴ Die Skalen werden innerhalb des Umfragebogens verbalisiert. Aufgrund der doppelten Skalierung (Relevanz der Kompetenz und Selbsteinschätzung) wurde aufgrund der Übersichtlichkeit auf eine fünfstufige Skala zurückgegriffen. Für die Relevanz der Kompetenzen lautet die Verbalisierung der Skala folgendermassen: <1 = gar nicht relevant, 2 = kaum relevant, 3 = weder relevant noch irrelevant, 4 = ziemlich relevant und 5 = sehr relevant>. Bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen wird die Skala mit <1 = Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderung deutlich, 2 = Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen, 3 = Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen, 4 = Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen, 5 = Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich> verbalisiert.

zugesichert, dass die Umfrage anonym durchgeführt wird. Es wurden daher weder IP-Adressen gesammelt noch Informationen zum Kanton bzw. zur Schule erhoben und die Daten wurden in aggregierter Form ausgewiesen. Der Rückschluss auf einzelne Personen ist somit nicht gegeben. Die erhobenen Daten wurden bereinigt und ausgewertet. Die Bereinigung erfolgte in zwei Schritten. In einem ersten Schritt umfasste sie das Herausstreichen von Personen, die den Umfragelink zwar geöffnet, aber keinerlei Daten hinterlassen hatten, zum andern die Entfernung jener Personen, die lediglich die soziodemografischen Daten eingetragen, sich jedoch nicht an der inhaltlichen Umfrage beteiligt hatten. Aufgrund der Angaben der verbleibenden 173 Personen wurde eine Auswertung durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurden nur jene Personen berücksichtigt, welche den Fragebogen komplett ausgefüllt hatten. Der Vergleich der Auswertungsdaten zeigte keine wesentlichen Veränderungen in den Durchschnittswerten, weshalb die Auswertung der Ergebnisse (Kapitel 12) auf den 103 Personen basiert. Die verwendete Auswertungsmethode ist die deskriptive Statistik. Die der Befragung zugrunde liegenden Likert-Skalierungen sind ordinalskaliert und geben die entsprechenden auszuwertenden Variablen vor.⁴⁵ Die Resultate der Umfrage (Durchschnittswerte pro Item) wurden im Nachgang den beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig wurde angefragt, ob ein Interesse bestehe, die Ergebnisse in Kleingruppen zu diskutieren. Daraus entstanden drei Online-Calls in Kleingruppen mit jeweils vier bis sieben Teilnehmenden. Die Hintergründe zur kommunikativen Validierung werden im folgenden Kapitel 9.3.3 dargelegt.

9.3.3 Validierung der Ergebnisse durch Online-Calls

Zur differenzierten Beurteilung und Einordnung der Ergebnisse und der beschriebenen Auswirkungen aus der quantitativen Erhebung wurde auf die Methode des Diskussionsgesprächs zurückgegriffen. Als Zielgruppe wurden Schulleitende, Reformleitende oder W&G-Fachschaftsleitende definiert. Diese Auswahl wurde getroffen, da diese Personengruppen durch ihre Position stärker mit dem Reformprozess vertraut waren und auch Hintergrundwissen dazu besaßen, welche Strategie die Berufsfachschulen bezüglich der Entwicklung der (W&G-)Lehrpersonen anstreben.

Das Sampling geeigneter Teilnehmenden wurde durch die Kontaktaufnahme mit Schulleitenden angestossen. Dabei wurden alle Schulleiterinnen und Schulleiter, die einer Befragung ihrer W&G-Lehrpersonen zugestimmt hatten, angeschrieben. Nebst der

⁴⁵ Das Skalierungsniveau der angewandten Likert-Skala definiert die statistische Auswertungsmethodik. Sie eignet sich in der für diese Studie angewandten Form nicht zur Ausweisung von weiterführenden analytischen Methoden.

Anfrage für die Online-Calls wurde ihnen in diesem E-Mail eine Übersicht der Ergebnisse zugestellt. Die Schulleitenden reagierten entweder selbst auf das E-Mail oder sendeten es den beschriebenen Personen zu. Mittels der Nutzung von Doodle wurden drei Termine definiert, um die Online-Video-Calls durchzuführen. Es wurde bewusst ein Setting einer Gruppe gewählt, wodurch die Möglichkeit des gemeinsamen Austausches bestand. Durch diese Umsetzung konnten Personen aus anderen Schulen jeweils direkt auf das Gesagte einer anderen Person reagieren, wodurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Berufsfachschulen deutlich wurden. Inhalt der Gesprächsrunden waren eine kompakte Präsentation der Ergebnisse und die Diskussion darüber. Die Diskussion wurde bewusst offen gehalten. Dadurch konnte auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden und es liessen sich Inhalte vertiefen, welche die Teilnehmenden bzw. die vertretenden Berufsfachschulen beschäftigten. Dennoch gab es im Hintergrund leitende Fragestellungen, die den Gruppen gestellt wurden, um die Diskussion anzuregen und um Eindrücke zu spezifischen Ergebnissen zu erhalten.

Innert zwei Wochen wurden drei Calls durchgeführt. Ursprünglich hatten sich 20 Personen an diesen drei Daten eingeschrieben, wobei sich vier kurzfristig abmeldeten oder nicht erschienen. Die übrig gebliebenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stammten aus neun verschiedenen Schulen. Die Funktionen waren divers und beinhalteten W&G-Fachschaftsleitende, Rektoren, Leitende der Grundbildung oder der kaufmännischen Abteilung, Reformverantwortliche und eine Leiterin für das Qualitätsmanagement. Die Videomeetings wurden mit Einverständnis aufgezeichnet, die Aussagen jedoch anonymisiert. Es erfolgte eine wörtliche Transkription der Gespräche. Aufgrund der Übersichtlichkeit der Datenmenge wurden die Aussagen auf einer Ebene codiert. Die Haupteckenkenntnisse aus diesen Validierungsgesprächen sind in Kapitel 12.4 dargelegt.

9.3.4 Gütekriterien

Bei der Verwendung von qualitativen Forschungsmethoden steht die Qualität der Ergebnisse im Vordergrund, während bei quantitativen Methoden die Repräsentativität stärker ausgeprägt ist (Kelle, 2019, S. 160–161; Steffen & Doppler, 2019, S. 1). Als gängige Gütekriterien gelten sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Sozialforschung die Objektivität, die Validität und die Reliabilität (Flick, 2019, S. 474; Krebs & Menold, 2019, S. 490–499). Die detaillierten Vorgehensweisen, die unter anderem diese Gütekriterien berücksichtigen, fließen in das Forschungsdesign ein und sind somit gesamthaft im Kapitel 9 dargelegt.

- I. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) definieren den Teilbereich der **Objektivität** folgendermassen: «Als objektiv gelten Messinstrumente oder empirische Verfahren, wenn die damit erzielten Ergebnisse unabhängig sind von der Person, welche die Messinstrumente anwendet» (S. 26). Das wurde in der vorliegenden Studie bei den Erhebungen durch die Standardisierung berücksichtigt. In der quantitativen Erhebung wurde daher insbesondere darauf geachtet, dass allen teilnehmenden Lehrpersonen dieselben schriftlichen Instruktionen zukamen. Diese beinhalteten unter anderem ein Einführungsschreiben sowie einleitende Texte zu den einzelnen Frageblöcken. Terminologien wurden innerhalb des Fragebogens mit einem Info-Icon hinterlegt und allenfalls unklare Kompetenzen durch Ausführen bzw. Beispiele spezifiziert. Im Vorfeld wurde der Fragebogen von zwei unabhängigen W&G-Lehrpersonen auf die Verständlichkeit hin überprüft und die Rückmeldungen wurden eingearbeitet. Die Auswertungen der Likert-Skalen erfolgten mathematisch, wodurch keine subjektiven Einflüsse auf die Resultate einwirkten. Die Interpretationsobjektivität hingegen kann in dem Bewusstsein, dass subjektive Urteile in die Auswertung miteinfließen – nicht garantiert werden (Krebs & Menold, 2019, S. 490). Diese Einschränkung ist insbesondere im Bereich der offenen Antworten zu sehen, die einen Deutungsspielraum zulassen. Die Objektivität wird in qualitativen Forschungsdesigns vermehrt als kaum umsetzbar eingestuft und deshalb wird eine Annäherung angestrebt (Hussy et al., 2013, S. 277). Im qualitativen Teilbereich wird die Personenunabhängigkeit gewährleistet, indem die Experteninterviews auf einen strukturierten Leitfragebogen ausgerichtet sind. Zudem wurden den Expertinnen und Experten im Vorfeld Informationen zum Interview (Anhang B) zugeschickt. Diese verdeutlichten nochmals die Intention des Interviews, die Fragestellungen und auch Begriffsdefinitionen. Zudem wurde stark auf ein transparentes Verfahren geachtet, um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens und der Auswertung zu gewährleisten (Bogner et al., 2014, S. 93; Hussy et al., 2013, S. 278). Die Auswertungsobjektivität wird im Rahmen einer transparenten Dokumentation der Analyseschritte vorgenommen (Kapitel 9.3.2.1). Dazu wurden die Interviews aufgezeichnet, wörtliche Transkriptionen erstellt und darauf wurde ein im Vorfeld definiertes Kategoriensystem⁴⁶ angewandt. Es bestand zudem ein Regelwerk, nach dem die Transkriptionen durchgeführt wurden (Anhang C). Ebenfalls wurde in Teilen eine Zweitcodierung vor-

⁴⁶ Wie beschrieben wurde das Kategoriensystem an wenigen Stellen im Analyseprozess ergänzt.

genommen, um die einheitliche «Anwendung der Kategorien» zu gewährleisten (Kuckartz, 2018, S. 206). Die Inter-coder-Übereinstimmung wird von Kuckartz (2018) verstärkt in Form eines «konsensuellen Codierens» (S. 211) befürwortet. Dabei codieren zwei Personen parallel die Inhalte und diskutieren schliesslich Abweichungen. Diese Vorgehensweise ist ressourcenintensiv. Neben der zeitlichen Ressource sind auch Personen nötig, die gewillt sind, die getätigten Codierungen mit Argumenten zu stützen (Kuckartz, 2018, S. 212). Für die vorliegende Studie kann die Inter-coder-Übereinstimmung angenommen werden. Eine Berechnung dieser Untersuchung wurde nicht durchgeführt, obwohl es gemäss Kuckartz (2018, S. 212–213) Lösungen gibt, wie eine Berechnung vorgenommen werden könnte. Dies begründet sich zum einen damit, dass eine Übereinstimmung nur besteht, wenn genau die gleiche Textstelle mit den gleichen «Segmentgrenzen» codiert wurde (Kuckartz, 2018, S. 214). Zum anderen hat die Zweitperson die Codierung nicht anhand einer Software durchgeführt⁴⁷ und der zeitliche Aufwand der Übertragung der manuellen Tätigkeit in die Software hätte den Mehrwert überstiegen.

- II. Die **Validität** entspricht der Gültigkeit, auf die sich die inhaltliche Forschung bezieht, und wird von Bühner (2004, S. 36) als «Ausma[ss], in dem ein Messinstrument das Phänomen misst, das gemessen werden soll», definiert. Die Interviewpartnerinnen und -partner, aber insbesondere die W&G-Lehrpersonen, wurden so ausgewählt, dass sie über ihnen nahestehende Inhalte bzw. das eigene Arbeitsleben Auskunft geben können und somit die Nähe zum untersuchten Gegenstand gewährleistet ist (Mayring, 2016, S. 81). Zudem stützt sich die Autorin auf die epistemologische Grundannahme, dass die Lehrpersonen fähig sind, die eigene Person kritisch zu reflektieren und entsprechende Aussagen zur eigenen Person (Selbstbeobachtung) zu treffen (Groeben, 1986; Groeben & Scheele, 2010; Schreier & Groeben, 1999, S. 26–28). Bei der quantitativen Befragung kann die interne Validität angenommen werden, da sich die abgefragten Inhalte strikt an einer verbalisierten Likert-Skala orientierten. Die in diesem Zusammenhang interessante externe Validität, demnach die Übertragung auf die gesamte W&G-Lehrerschaft, kann nur in Teilen angenommen werden (Krebs & Menold, 2019, S. 500), da die W&G-Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung einen

⁴⁷ Der Zweitcodierer hat die entsprechenden Transkripte ausgedruckt und mit den Codes versehen. Der Abgleich fand im Gespräch statt, indem die Erstcodiererin und der Zweitcodierer die einzelnen Absätze der Transkripte und die darin gesetzten Codes verglichen.

unterschiedlichen Weiterbildungsstand aufgewiesen haben. Je nach Schulzugehörigkeit wurden bereits gegen Ende 2021 gezielte Schulungen zur Umsetzung der Reform angeboten, während andere Berufsfachschulen solche Weiterbildungen erst im Frühjahr 2022 oder später angegangen sind. Dadurch ist es möglich, dass die teilnehmenden Lehrpersonen die bestehenden Kompetenzen anders beurteilt haben. Für die externe Validität spricht die Samplingauswahl, die im Vorfeld keine W&G-Lehrpersonen explizit ausgeschlossen hat. Die Einschränkung bei der Teilnahme an der Studie erfolgte lediglich durch Absagen von Rektorinnen und Rektoren. Anderweitig hatten alle kaufmännischen W&G-Lehrpersonen die Möglichkeit, mit dem versandten Link an der Umfrage mitzuwirken. Im qualitativen Bereich wurden die geführten Interviews wörtlich transkribiert und die Ursprungsaussagen beachtet, sodass die Gefahr der Verfälschung durch eine Paraphrasierung minimiert werden konnte. Somit war es möglich, Gedanken und Ansichten der befragten Personen direkt zu erfassen. Da die befragten Personen im Rahmen ihres Arbeitsumfeldes antworteten, gab es keine Zweifel an den Aussagen der Expertinnen und Experten (Hussy et al., 2013, S. 279). Aufgrund der Übersichtlichkeit mit acht Experteninterviews wurde das gesamte Datenmaterial in die Auswertung einbezogen und codiert, wodurch alle Inhalte in der Auswertung berücksichtigt wurden. Damit wurde sichergestellt, dass es zu keinen Verzerrungen durch die Autorin kommt, welche Aussagen selektiv beurteilen könnte, die auf eigenen «Vorannahmen» beruhen (Hussy et al., 2013, S. 280). Aufgrund des Mixed Methods-Designs bestand eine zweifache Validierung der Ergebnisse.⁴⁸

- III. Als drittes Qualitätskriterium umfasst die **Reliabilität** die Zuverlässigkeit der gewählten Methodik. Sie beinhaltet den Aspekt, dass «wiederholte Messungen eines Einstellungsobjekts zu gleichen Werten führen» (Krebs & Menold, 2019, S. 491). Die Reliabilität der quantitativen Befragung könnte durch die Problematik der sozialen Erwünschtheit beeinträchtigt sein. Die W&G-Lehrpersonen wurden jedoch im Vorfeld genau über die Verwendung der Daten informiert. Da die Umfrage anonymisiert stattgefunden hat und Ergebnisse weder auf Individuen noch auf einzelne Schulen Rückschlüsse zulassen, wird diese Problematik als gering eingestuft. Die Fragebögen gestalteten sich für alle Teilnehmenden gleich im Aufbau und die Antwortmöglichkeiten wurden mit der Verwendung der Likert-Skala standardisiert. Im Rahmen der

⁴⁸ Diese werden im Verlauf dieses Kapitels im Rahmen des Mixed-Methods-Designs angesprochen.

qualitativen Forschung wird die Reliabilität teils hinterfragt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) argumentieren, «qualitative Methoden sichern Reliabilität durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation» (S. 26). Da die inhaltliche Thematik in der vorliegenden Studie sich auf die Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen bezieht und die qualitative sowie die quantitative Forschung von einer W&G-Lehrperson durchgeführt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Interpretation der Aussagen in Form eines «Common Sense» erfolgt. Die zudem geforderte «Regelgeleitetheit» (Mayring, 2010, S. 118) wurde durch das Kategoriensystem und die dazugehörigen Definitionen gewährleistet.

Die Vorgehensweise, qualitative und quantitative Ansätze in einer Studie zu vereinen, ist nicht neu, dennoch wird – insbesondere im deutschsprachigen Raum – von Verfechtern der qualitativen oder quantitativen Vorgehensweise stets die «Brauchbarkeit und Wissenschaftlichkeit» der anderen Vorgehensweise angezweifelt (Baur et al., 2017, S. 1, 7). Die Diskussion über geeignete Qualitätsstandards ist daher auch noch nicht ausgereift und wird nach Kuckartz (2014, S. 161) als Themenfeld zum «Kristallisationspunkt zukünftiger Diskussion[en]» werden. In Hinblick auf das genutzte Mixed-Methods-Design ist jedoch insbesondere die *Methodentriangulation* erstrebenswert (Kelle, 2019, S. 163–164). In der vorliegenden Studie können die Ergebnisse der qualitativen Erhebung, die zusammenfassend in einen Fragebogen transferiert wurden, durch die quantitative Befragung überprüft werden und die Repräsentativität der erhobenen Daten kann abgesichert werden (Kelle, 2019, S. 163; Steinke, 2009, S. 276–277). Das dieser Studie zugrundeliegende Forschungsdesign hat zum Ziel, die Fragestellung nicht nur über unterschiedliche Methoden zu erheben, sondern durch verschiedene Perspektiven zu ergänzen. Flick (2017, (S. 11) führt den Begriff der «systematische[n] *Triangulation von Perspektiven*» ein (S. 11). Er führt aus, dass es sich beispielsweise um «die (subjektiven) Perspektiven von Beteiligten, die sich damit professionell beschäftigen, und die von denjenigen, die sich als Betroffene damit auseinandersetzen» handeln kann (Flick, 2017, S. 11). In dieser Studie wurden in der Primärforschung zuerst Expertinnen und Experten herangezogen, welche verstärkt durch ihre berufliche Tätigkeit auf die Reform und die dadurch entstehenden Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen schauen. Danach wurde die Perspektive der W&G-Lehrpersonen aufgenommen, die aus berufspraktischer Perspektive die Inhalte beurteilen, aber auch

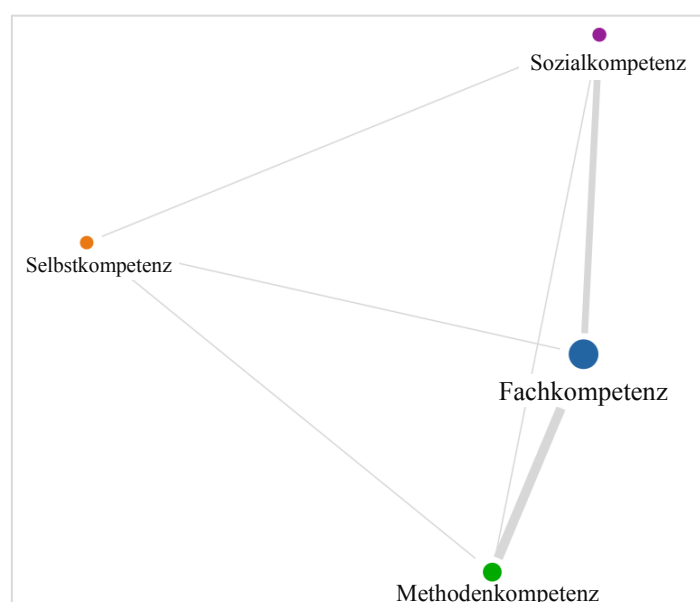
im Hinblick auf die vorhandene Kompetenz ergänzen sollten. Als dritter Datenpunkt wurden die Ergebnisse mit Personen aus dem schulinternen Umfeld validiert. Darunter fallen unter anderem Schulleitende oder schulinterne Reformverantwortliche. Wie in Kapitel 12 dargelegt wird, sind die erhaltenen Forschungsergebnisse insofern «konvergent», als die W&G-Lehrpersonen die Relevanz der von den Expertinnen und Experten genannten Kompetenzen durchgehend bestätigten (Kelle, 2019, S. 163). Die im Anschluss an die Befragung durchgeführten Diskussionen mit Schulmitgliedern bestätigen wiederum weitgehend die Ergebnisse der Umfrage (siehe Hinweise in Kapitel 12.4). Die Forschungsergebnisse sind in Teilbereichen auch «komplementär» (Kelle, 2019, S. 163). Dies zeigt sich z. B. darin, dass die quantitative Studie nicht nur die Relevanz der Kompetenzen aufnimmt, sondern auch den Ist-Stand der W&G-Lehrpersonen darlegt, wodurch sich Entwicklungspotenziale ableiten lassen.

SECHSTER TEIL:
**AUSWERTUNG DER
EMPIRISCHEN
UNTERSUCHUNG**

10 Erkenntnisse aus den Experteninterviews

Dieses Kapitel umfasst die genannten Fähigkeiten, die W&G-Lehrpersonen gemäss den Expertinnen und Experten besitzen sollten.⁴⁹ Mit der Reform verändern sich die Rahmenbedingungen des Lehrberufs. Die Gespräche mit den Expertinnen und Experten zeigen auf, dass die W&G-Lehrpersonen künftig Kompetenzen in allen Kompetenzklassen aufweisen müssen. Die Abbildung verdeutlicht die Häufigkeit auf der Ebene der Kompetenzklassen und deren Zusammenspiel untereinander. Die meistgenannte Kompetenzklasse ist die Fachkompetenz. Darauf folgen die Methodenkompetenz, die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz. Die meisten Überschneidungen zwischen den Codes werden zwischen der Fachkompetenz und der Methodenkompetenz festgestellt, gefolgt von der Fachkompetenz mit der Sozialkompetenz.

Abbildung 11: Relevanz und Zusammenspiel der Kompetenzklassen



Anmerkung: Eigene Darstellung

Die W&G-Lehrpersonen müssen in ihrer Tätigkeit auch künftig eine «fachliche fundierte Grundlage» besitzen und dieses Wissen an die Lernenden weitergeben können, wobei die fachlich geforderten Kompetenzen ähnlich wie heute sind (Kraft, 2021,

⁴⁹ Die Auffassung zum künftigen Kompetenzprofil der W&G-Lehrpersonen wird auch von den Expertinnen und Experten unterschiedlich beurteilt. Einige sind der Meinung, dass sich der künftige Berufsauftrag von Lehrpersonen nicht wesentlich ändern wird, während andere mit einem neuen Rollenprofil rechnen (Meier, 2021, Abs. 2; Schwab, 2021, Abs. 4, 6-8; Hohl, 2021, Abs. 4, 16). Die Inhalte sind immer unter dem Aspekt zu verstehen, dass es sich um eine Voraussage des Kompetenzprofils von W&G-Personen handelt. Diese Aussagen wurden vor dem Hintergrund der zur Zeit der Interviews zur Verfügung stehenden Informationen bezüglich der Reform getroffen.

Abs. 2; Oertli, 2021, Abs. 102–103). Kompetente W&G-Lehrpersonen sind auch daher wesentlich, weil das Unterrichtsfach als Grundpfeiler der schulischen kaufmännischen Ausbildung betrachtet wird.

W&G ist eine Drehscheibe, denn es ist die fachliche Basis für das KV und in diesem Berufsfeld, das heisst in dieser Branche bewegt man sich. Alle anderen Schulfächer fliessen da hinein. Ich glaube, dadurch benötigt es eine grosse Offenheit und auch eine Neugierde, was denn in den anderen Disziplinen passiert. (Kraft, 2021, Abs. 2)

Obwohl die fachliche Kompetenz – insbesondere die Aufwertung des Praxiswissens – als Kompetenzklasse am meisten genannt wird, werden die Methoden- und Sozialkompetenzen als jene Kompetenzklassen bezeichnet, die von den W&G-Lehrpersonen «eine stärkere Basis» benötigen (Kraft, 2021, Abs. 6). Aber auch die Selbstkompetenzen sind künftig essentielle Bestandteile, wobei insbesondere die Lehrperson in ihrer Persönlichkeit aufgeschlossen sein soll.

10.1 Analyse nach dem Kompetenzmodell

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Experteninterviews nach den vier Kompetenzklassen aufgezeigt. Die meistgenannten Kompetenzen werden anschliessend in Kapitel 10.2 in einer zusammenfassenden Übersicht dargelegt.

10.1.1 Fachkompetenz

10.1.1.1 W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen

Die Expertinnen und Experten sind überzeugt, dass die Lehrpersonen in Zukunft ebenso Fachexpertinnen und -experten sein müssen und die fachlichen Grundlagen unabdingbar für den Lehrberuf sind, da den Lernenden Inhalte vermittelt werden müssen (Kraft, 2021, Abs. 2, 12; Schönberger, 2021, Abs. 10). Das mediale Echo, «dass die Lehrpersonen kein Fachwissen mehr vermitteln müssen» (Kraft, 2021, Abs. 2), wird daher von den Expertinnen und Experten nicht bestätigt (Kraft, 2021, Abs. 2; Meier, 2021, Abs. 10; Schönberger, 2021, Abs. 10). Gerade im Hinblick auf die Option «Finanzen» wird angefügt, dass die Lektionenzahl im Bereich des Finanz- und Rechnungswesens nach der Reform markant erhöht wird. Die gegenwärtige Kompetenzlage beurteilen Interviewteilnehmende unterschiedlich. Inwiefern diese Vertiefung zu einem Nachholbedarf an Fachwissen bei Lehrpersonen führen werde, müsse anhand einer Inhaltsanalyse der bestehenden Ausbildung geprüft werden (Kraft, 2021, Abs. 8). Eine andere Expertin (Hämmerle, 2021, Abs. 35–38) sagt aus, dass die bestehenden fachlichen

Kompetenzen der W&G-Lehrpersonen derzeit bereits ausreichend sind, um diese Vertiefungen unterrichten zu können.

Künftig wird von den Lehrpersonen jedoch ein erhöhtes Praxiswissen und die entsprechende Transferkompetenz gefordert, damit diese Inhalte in den Unterricht integriert und dadurch der Lern- und der Arbeitskontext miteinander in Verbindung gebracht werden können (Kraft, 2021, Abs. 2; Hämmerle, 2021, Abs. 2; Hohl, 2021, Abs. 4; Saxer, 2021, Abs. 4, 22; Oertli, 2021, Abs. 4; Schönberger, 2021, Abs. 14; Schwab, 2021, Abs. 42, 62; Meier, 2021, Abs. 2). Das Wissen zu diesen Inhalten wird als grösstes Entwicklungspotenzial betrachtet (Hämmerle, 2021, Abs. 78; Oertli, 2021, Abs. 8, 10; Schönberger, 2021, Abs. 62), zumal die Praxisorientierung als «absoluter USP»⁵⁰ bezeichnet wird (Kraft, 2021, Abs. 40). Die persönliche Erfahrung in der Privatwirtschaft wird als geeignetste Wissensquelle identifiziert (Kraft, 2021, Abs. 14; Meier, 2020, Abs. 2). Nebst der praktischen Erfahrung, die vor Beginn der Lehrtätigkeit angeeignet oder in Form einer nebenberuflichen Tätigkeit gewonnen werden kann, werden Stages als gute Möglichkeit der Wissensaneignung gesehen, wobei Letzteres schon rein finanziell kaum für alle W&G-Lehrpersonen realisiert werden können (Kraft, 2021, Abs. 14; Hämmerle, 2021, Abs. 88; Hohl, 2021, Abs. 6). Einen flächendeckenden Einblick in die Prozesse der Unternehmen soll ein Lehrmittel der Trägerschaft schaffen, das realistische Arbeitssituationen darlegt (Kraft, 2021, Abs. 14). Durch die Allbranchenlösung in der kaufmännischen Ausbildung ist den Expertinnen und Experten bewusst, dass «die Einsatzgebiete in den Betrieben vielfältig sind» (Hohl, 2021, Abs. 4; Schwab, 2021, Abs. 64). Die Branchenvielfalt wird mehrheitlich aber nicht als erschwerender Faktor betrachtet, weil es sich nicht um explizites Branchenwissen handelt, das die Lehrpersonen besitzen müssen (Hämmerle, 2021, Abs. 6).

Es geht eben nicht um das Branchenwissen. (...) Das heisst, dass die Lehrpersonen gar nicht Bank, Versicherung oder Handel können müssen. Aber eine Lehrperson, die im Handlungskompetenzbereich E unterrichtet, muss Videos schneiden können. Diese Person muss wissen, wie ich einen anspruchsvollen Datensatz auswerte. Diese Personen müssen wissen, wie man gut recherchiert. In der Branche X macht man dies vielleicht so und in der Branche Y anders. Aber das Handwerk an und für sich ist branchenunabhängig. (Hämmerle, 2021, Abs. 6)

⁵⁰ USP = Unique Selling Proposition wird im Deutschen auch als «Alleinstellungsmerkmal» bezeichnet.

Wichtig ist, dass es verstanden wird, dass im Querschnitt das, was für alle Berufe wichtig ist, einmal an diesem Beispiel und ein anderes Mal an einem anderen Beispiel erklärt wird, aber die eigentliche Vertiefung Bank, Versicherung, Treuhand passiert im ÜK⁵¹ und im Betrieb. (Hohl, 2021, Abs. 8)

Dass neben der theoretischen Grundlage auch die praktische Umsetzung verlangt wird, ist zunehmend wichtig. Zum einen benötigt es dieses Wissen zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien, z. B. dazu, wie sich der Hypothekenmarkt verhält. Zum anderen ist Wissen über die Anwendung der Fachinhalte erforderlich. Die W&G-Lehrpersonen sollen Kenntnisse haben, wie Prozesse in der Praxis abgewickelt werden. So müssen sie beispielsweise die aktuellen Vorgehensweisen zur Personalrekrutierung kennen und dadurch auch entsprechende Netzwerke wie LinkedIn oder Xing anwenden und präsentieren können (Saxer, 2021, Abs. 56). Sie müssen die Verwendung von Kennzahlen in Unternehmen in Hinblick auf das Marketing oder die Einkaufsaktivitäten kennen. Gerade hinsichtlich der Option «Finanzen» sollten die W&G-Lehrpersonen Kenntnisse haben, wie die Buchhaltung in Unternehmen abgewickelt wird (Meier, 2021, Abs. 12; Saxer, 2021, Abs. 38; Oertli, 2020, Abs. 82). Sie müssen also auch Programme aus der Privatwirtschaft kennen und anwenden können (Saxer, 2021, Abs. 38). Neben der Nutzung von Apps sollen den Lehrpersonen neuen Geschäftsmodelle bewusst sein, das unter anderem «Bezahlung mit Daten» einschliesst und sie sollen dieses Wissen mit den Lernenden teilen (Saxer, 2021, Abs. 56).

Auch mit der sich beständig wandelnden Lebens- und Arbeitswelt sollten die W&G-Lehrpersonen vertraut sein und Trends erkennen können, damit für die Praxis relevante Themeninhalte stetig in den Unterricht einfließen (Kraft, 2021, Abs. 4, 30–32; Hämmerle, 2021, Abs. 66; Hohl, 2021, Abs. 2; Schönberger, 2021, Abs. 36).

(...) das Erkennen von Trends. Also was passiert in meinem Berufsfeld? Das ist betriebswirtschaftliches Wissen oder eine betriebswirtschaftliche Kompetenz. (...) Ich glaube, dort ist es wichtig, dass die Lehrpersonen – und da sind es insbesondere die W&G-Lehrpersonen – ein gewisses Faible dafür haben, ein gewisses Know-how und eine gewisse Basis, damit sie dies authentisch vermitteln können. (Kraft, 2021, Abs. 30)

⁵¹ ÜK = Überbetrieblicher Kurs.

10.1.1.2 Wissen zu anderen Fachbereichen

Nach der Reform soll es keine Fächerstruktur mehr geben, sondern es soll in Handlungskompetenzbereichen unterrichtet werden. Die Interdisziplinarität wird dadurch wesentlich zunehmen und so müssen die Wirtschaftslehrpersonen vermehrt Wissen zu anderen Disziplinen besitzen (Schwab, 2021, Abs. 28; Oertli, 2021, Abs. 110; Hohl, 2021, Abs. 14; Hämmerle, Abs. 44). Dies ist einerseits für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen wichtig, damit inhaltliche Anknüpfungspunkte identifiziert werden können (vgl. Kapitel 10.1.3.8). Andererseits ist dies nötig, damit die Realität, in der unterschiedliche Fachbereiche ineinanderfliessen, abgebildet wird. Es wird aber voraussichtlich kein definierter Mindeststandard erwartet, sondern es sind lediglich die Offenheit gegenüber neuen Wissensinhalten (Kapitel 10.1.4.5) und die Bereitschaft zur Vernetzung sowie zum Austausch mit anderen Disziplinen erforderlich (Hohl, 2021, Abs. 14). Dies bedingt eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Lehrpersonen, um geeignete Lehr- und Lernarrangements zu erarbeiten (Saxer, 2021, Abs. 38; Hohl, 2021, Abs. 14). So sind Kooperationen von Wirtschaftslehrpersonen mit Lehrkräften anderer Disziplinen, z. B. Sprach- oder Informatiklehrpersonen, denkbar. Mögliche Integrationsfelder können sein, dass die Motivation in Arbeitsprozessen in Zusammenarbeit mit einer Sportlehrperson erfolgt oder aufgrund nicht bezahlter Rechnungen eine Mahnung auf Französisch verfasst werden muss (Saxer, 2021, Abs. 38; Schönberger, 2021, Abs. 22). Gerade die Bedeutung der Sprachen nimmt in der Praxis durch die Globalisierung und die Internationalisierung (Kapitel 4.1.4) zu. Die Expertinnen und Experten begrüßen Fremdsprachenfähigkeiten von W&G-Lehrpersonen und sehen in diesen auch Vorteile für die Interdisziplinarität, weisen diese jedoch nicht – ausser es wird bilingualer Unterricht angeboten – als unabdingbare Kompetenz für künftige Lehrtätigkeiten aus (Oertli, 2020, Abs. 43; Meier, 2021, Abs. 17; Saxer, 2021, Abs. 48–50; Hohl, 2021, Abs. 12; Hämmerle, 2021, Abs. 44; Kraft, 2021, Abs. 20).

Fähigkeiten in anderen Disziplinen werden auch im Tätigkeitsbereich der W&G-Lehrpersonen immer wieder verlangt. So sind beispielsweise Grundlagen zu informatikbezogenen Anwendungen nötig. Aber auch die handlungsorientierten Qualifikationsverfahren werden genannt, wo künftig sprachliche Fähigkeiten von den W&G-Lehrpersonen verlangt werden, weil gezielt und detailliert protokolliert werden muss (Hämmerle, 2021, Abs. 6, 72). Eine Expertin, die auch Rektorin (Schönberger, 2021, Abs. 20) einer kaufmännischen Berufsschule ist, führt aus, dass sie bei Stellenausschreibungen nicht mehr explizit W&G-Lehrpersonen sucht, sondern Personen mit weitergehenden Kompetenzen, die nicht monothematisch spezialisiert sind, sondern

breite Fähigkeiten besitzen. Die Interdisziplinarität einer Person ist ein Alleinstellungsmerkmal: «Je besser sie verknüpfen können, desto unverzichtbarer werden sie» (Schönberger, 2021, Abs. 22).

10.1.1.3 Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert

Medien im Unterricht

Der Unterricht soll möglichst realitätsnah gestaltet sein. Dazu gehört auch, dass moderne Medien im Unterricht eingesetzt werden. Die W&G-Lehrpersonen müssen diese Instrumente nicht nur kennen, sondern damit den Unterricht entsprechend «zeitgemäss» ausgestalten (Saxer, 2021, Abs. 38). Die für die W&G-Lehrpersonen künftig relevanten Medien sind unter den Methodenkompetenzen in Kapitel 10.1.2.4 dargelegt.

Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Durch die den Lehrpersonen überlassene Gestaltung der Handlungskompetenzbereiche liegt es auch in ihrer Verantwortung, aufkommende Teamarbeiten unter Einbezug der sozialen Integration zu gestalten. Möglichkeiten könnten gezielte personelle Zusammensetzungen oder unterschiedliche Sprachfähigkeiten sein (Hohl, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33).

Leistungsmessung

Mit der veränderten Rollengestaltung der Lehrperson, die sich mehr in Richtung des Coaches entwickelt, soll sie die Leistungen mit den Lernenden besprechen. Die W&G-Lehrperson muss dabei individuelle Rückmeldungen zum Leistungsstand geben können. Künftig wird es verschiedene Lösungswege geben, die beschritten werden können (Schönberger, 2021, Abs. 38–40; Meier, 2021, Abs. 8). Die Lehrperson soll daher nicht nur das Resultat beurteilen, sondern auch Hinweise dazu geben, wie ein Prozess effektiver gestaltet werden kann (Schönberger, 2021, Abs. 38). Die Prüfungssituation und entsprechend die Leistungsmessung könnten sich durch die verkürzte, handlungsorientierte, zentralisierte Abschlussprüfung verändern. Das veränderte Qualifikationsverfahren bedingt auch, dass die Erfahrungsnoten in einer ähnlichen Weise erhoben werden. Ein Experte (Kraft, 2021, Abs. 36) spricht an, dass zu Beginn der Lehre wahrscheinlich das Grundlagenwissen in klassischer Form geprüft wird, über die Zeit jedoch andere Prüfungsformen ausprobiert werden sollen, die dem Qualifikationsverfahren entsprechen. Die Vorbereitung der Lernenden auf das handlungskompetenzorientierte Qualifikationsverfahren und die Vermittlung von Beurteilungskriterien sind ein unabdingbarer Bestandteil der Lehrkompetenzen (Hämmerle, 2021, Abs. 74; Schwab, 2021,

Abs. 92; Schönberger, 2021, Abs. 41–45; Meier, 2021, Abs. 10). Eine Expertin (Hämmerle, 2021, Abs. 74) begründet dies wie folgt: «Wenn man sich die Prüfungsmethode nicht gewohnt ist, kann man bereits deswegen durchfallen». Unter Verwendung der Methodenkenntnisse (vgl. Kapitel 10.1.2.4) soll die Leistung der Lernenden beispielsweise in einer Fallsimulation, im Rahmen eines Fachgesprächs oder in einer Teamarbeit bewertet werden (Kraft, 2021, Abs. 24, 36; Hämmerle, 2021, Abs. 72-76; Saxer, 2021, Abs. 62; Schönberger, 2021, Abs. 41–42.). Dabei besteht die Annahme, dass viele dieser Prüfungsformen den Lehrpersonen in theoretischer Form bekannt sind, dass sie jedoch selten Verwendung gefunden haben und die Lehrpersonen entsprechende Weiterbildungen benötigen (Oertli, 2021, Abs. 89; Schönberger, 2021, Abs. 44; Meier, 2021, Abs. 8).

Schülerunterstützendes Beobachten und Diagnose

Die in den Berufsfachschulen künftig zunehmend etablierte Lernform des selbstorganisierten Lernens ermöglicht die individuelle Betreuung der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Hämmerle, 2021, Abs. 14). Die Klassen werden durch die Auflösung der bislang geführten B- und E-Profile zwar heterogener, die leistungsstärkeren Schüler können aber die Aufgaben weitestgehend eigenständig lösen (Schwab, 2021, Abs. 10). Die W&G-Lehrperson muss in diesen autonomen Arbeitsphasen den Lernprozess beobachten und feststellen, «wo jemand steht und was diese Person benötigt» und wenn es Schwierigkeiten gibt, diesen Lernenden mit einem geeigneten Mittel aus dem eigenen Methodenrepertoire gezielt unterstützen (Hämmerle, 2021, Abs. 14, 20; Schwab, 2021, Abs. 11; Saxer, 2021, Abs. 2; Oertli, 2021, Abs. 18; Meier, 2021, Abs. 4, 39).

Lehrer-Schüler-Beziehung

Die verstärkte Individualisierung verändert die Beziehungsgestaltung der Lehrpersonen zu den Lernenden (Hämmerle, 2021, Abs. 20; Meier, 2021, Abs. 2). Mit der zuvor genannten individuellen Unterstützung und den persönlich fördernden Rückmeldungen werden die Lernenden nicht nur in ihrem Lernprozess gestärkt, sondern die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern wird persönlicher und enger (Hämmerle, 2021, Abs. 21–22.; Schönberger, 2021, Abs. 12; Saxer, 2021, Abs. 34). Für die Lehrpersonen bedeutet dies, nicht nur eine förderliche Haltung gegenüber den Lernenden einzunehmen (siehe Sozialkompetenz), sondern sich auch die einzelnen Lernenden hineindenken zu können und unter Einbezug der lernbezogenen, aber auch der persönlichen Hintergründe entsprechende Hilfestellungen zu bieten.

Vermitteln von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen

Die Lernenden sollten wissen, wie sie aufkommende Frage- oder Problemstellungen eigenständig bearbeiten können. Diese Lernstrategie ist deshalb von Bedeutung, da selbsterlerntes Wissen nachhaltiger in Erinnerung bleibt (Schwab, 2021, Abs. 10; Schönberger, 2021, Abs. 12). Diese Autonomie wird in der Praxis stark gefordert. Das selbstorganisierte Lernen muss daher auch von den W&G-Lehrpersonen angeleitet werden; diese müssen aber auch sicherstellen, dass die Lernenden die Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen (Kraft, 2021, Abs. 10; Hämmerle, 2021, Abs. 14; Hohl, 2021, Abs. 20, Schönberger, 2021, Abs. 10, 12; Oertli, 2021, Abs. 73). Dies bedeutet, dass sie den Lernenden vermitteln, wie eine Thematik angegangen wird, wie die einzelnen Arbeitsphasen einzuteilen sind, aber auch wie man die eigenen Lösungsansätze kontrollieren kann. Weiter soll die Lehrperson anleiten, wie die Lernenden an Informationen gelangen, die sie im Arbeitsprozess benötigen (Meier, 2021, Abs. 37; Saxer, 2021, Abs. 55; Schwab, 2021, Abs. 18). Die Lehrperson nimmt im selbstorganisierten Lernprozess die Rolle des Coaches ein, übernimmt betreuende sowie begleitende Funktionen, leitet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler (Kraft, 2021, Abs. 2; Hämmerle, 2021, Abs. 20; Hohl, 2021, Abs. 20; Schwab, 2021, Abs. 10; Schönberger, 2021, Abs. 32).

Und das ist die grosse Änderung dieses Ansatzes, dass man in dieses Machen involviert ist und ihnen zeigt, welche Fragen sie sich selber stellen müssen, damit sie zu ihren Lösungswegen kommen. Sie sind 15–18 Jahre alt, man muss sie befähigen, sie auf den Weg führen in diese Selbständigkeit, damit sie am Schluss, wenn sie einem Problem vis-à-vis stehen, verschiedene Strategien haben, wie sie das Problem lösen können. Und damit sie diese Strategien haben, müssen sie logischerweise auch das Fachwissen dafür haben (...). So spielt das Fachwissen und das handlungskompetenzorientierte Wissen zusammen. (Schönberger, 2021, Abs. 12)

Die Lehrperson muss dabei einschätzen können, wie viel Unterstützung und Anleitung die Lernenden benötigen. Gewünscht wäre ein «degressives Modell», bei dem die Lernenden im ersten Jahr noch verstärkt angeleitet werden, bei dem ihnen Instrumente zum eigenständigen Arbeiten vermittelt werden und bei dem sie über die Zeit verstärkt selbständig arbeiten (Schönberger, 2021, Abs. 34; Meier, 2021, Abs. 37). Dies führt zu einer hohen Anforderung an die W&G-Lehrpersonen, auch wenn teilweise die Wahrnehmung zu bestehen scheint, dass sie zum «Lernbegleiter degradiert» würden (Hohl, 2021, Abs. 20). Der individualisierte Lernprozess verlangt von den Lehrpersonen, dass sie sowohl auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden «in Echtzeit» eingehen und

die Lernprozesse situativ steuern können als auch die Lernprozesse und ein Methodenrepertoire (vgl. Kapitel 10.1.2) zur Verfügung haben, um punktuelle Hilfestellungen zu geben und die Einzelperson gezielt zu unterstützen (Oertli, 2021, Abs. 18; Meier, 2021, Abs. 4; Saxer, 2021, Abs. 2, 30).

Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Die W&G-Lehrpersonen müssen unter Berücksichtigung ihres Methodenrepertoires einschätzen können, zu welchem Zeitpunkt welche Methode am gewinnbringendsten eingesetzt werden kann. Dies können bereits etablierte Methoden wie der lehrpersonen-zentrierte Fachinput oder Partnerarbeiten sein oder eben auch für eine Mehrheit von Lehrpersonen neuere Methoden wie die Gestaltung des Unterrichts in modularer Form (Kraft, 2021, Abs. 24; Schwab, 2021, Abs. 10; Meier, 2021, Abs. 2; Schönberger, 2021, Abs. 24). Ein Experte (Saxer, 2021, Abs. 36) fügt an, dass auch weiterhin ein Viertel der Zeit «lehrerzentriert» durchgeführt werden soll. Im Hinblick auf die künftige Handlungskompetenzorientierung wird die Ausgestaltung des Unterrichts in Kooperation mit anderen Lehrpersonen, gerade aus anderen Fachbereichen, zunehmend relevanter (Meier, 2021, Abs. 27). Dazu sind weitergehende Kompetenzen erforderlich, die insbesondere in die Kompetenzklasse der Sozialkompetenzen fallen (vgl. Kapitel 10.1.3).

Ich glaube, als Lehrperson kann man das [die Wahl geeigneter Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu unterschiedlichen Zeitpunkten] gut abschätzen und auf der Klaviatur der Möglichkeiten spielen. Ich glaube, dafür ist die Ausbildung sehr wichtig und da könnte man einen stärkeren Fokus darauf legen. (Kraft, 2021, Abs. 24)

Die hohe Relevanz der Praxisorientierung (vgl. Kapitel 10.1.1.1) erfordert es, dass Vorwissen und praktische Erfahrungen der Lernenden in die Gestaltung des Unterrichts integriert werden (Schwab, 2021, Abs. 16; Hämmerle, 2021, Abs. 14; Oertli, 2021, Abs. 25). Im Hinblick auf selbstorganisierte Lernprozesse sind fundierte Unterrichtsmaterialien nötig, die unter anderem Prozesse und Inhalte der Privatwirtschaft abbilden (Hämmerle, 2021, Abs. 20; Schwab, 2021, Abs. 18). Diese Praxisorientierung soll auch durch direkten Kontakt mit Lehrbetrieben erreicht werden (Saxer, 2021, Abs. 4). Die W&G-Lehrpersonen müssen dabei ein Lernsetting zusammenstellen, das geeignete Problemstellungen einbindet und so die Lernenden fördert. Darunter fällt das «problem based learning», das sich dadurch auszeichnet, «dass man die Lernenden an Aufgabenstellungen oder an Problemstellungen selber lässt zur Lösung kommen» (Schwab, 2021, Abs. 10). Gleichzeitig sollen Aufgabenstellungen ein breites Leistungsniveau abdecken. Die Lehrpersonen müssen also herausfiltern, welches Niveau die Lernenden besitzen

und Lernmaterialien in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bieten (Schwab, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 4, 32). Diese binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung wird insbesondere aufgrund des Aufbrechens der Profile erforderlich. Trotz gegebener Mindeststandards sollen die leistungsfähigeren Lernenden gefördert und motiviert werden. Dazu könnten diese Schülerinnen und Schüler z. B. im Rahmen eines Tutorings eingebunden werden (Saxer, 2021, Abs. 36). Als Phase des Unterrichts ist auch die Auswertung einzuplanen. Das Zusammentragen und Vorstellen der Ergebnisse in der Gruppe und die Analyse der Ergebnisse sind ein zentraler Aspekt, der heute vielerorts zu wenig Gewicht erhält und künftig einen höheren Stellenwert einnehmen soll (Schwab, 2021, Abs. 18; Saxer, 2021, Abs. 2, 28; Meier, 2021, Abs. 37).

Durch die autonome Arbeitsweise müssen die lernbegleitenden Lehrpersonen auch spontan auf Fragen antworten, die im persönlichen Arbeitsfeld der Lernenden entstehen. Dadurch sind die Lehrpersonen nicht mehr wie bis anhin in einem abgesteckten Themenfeld unterwegs, das auf Lektionen heruntergebrochen ist, sondern es können diverse wirtschaftliche Themen ineinandergreifen, deren Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen sind (Hämmerle, 2021, Abs. 34).

Die Praxisnähe, die als Fachwissen von den W&G-Lehrpersonen so stark gefordert wird (vgl. Kapitel 10.1.1.1), ermöglicht es, dass die Lernenden die theoretischen Grundlagen in Verbindung mit dem praktischen Geschehen erlernen. Die W&G-Lehrpersonen sollten die zur Verfügung stehenden Instrumente nutzen, um die Lernenden einzubeziehen und bestehendes Wissen zu wirtschaftlichen Grundlagen aufzunehmen. Im persönlichen Portfolio sind «Praxisumsetzungen dokumentiert», wo man gezielt an der Lebenswelt der Lernenden ansetzen und die Bedeutsamkeit der Inhalte aufzeigen kann (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Schönberger, 2021, Abs. 18; Schwab, 2021, Abs. 18).

Und ich als Lehrperson würde als Erstes, wenn ich in ein neues Thema einsteige, fragen, wer hier bereits eine Umsetzung gemacht hat, weil dann sind wir in der Welt der Lernenden. Und dann müssen wir auch nicht mehr über die Relevanz sprechen (...). (Hämmerle, 2021, Abs. 26)

10.1.1.4 Berufsspezifische Fähigkeiten: Institutioneller und gesellschaftlicher Kontext

Die Reform verändert den Aufbau der kaufmännischen Lehre. Die Lehrpersonen müssen sich daher mit den neuen Konzepten und der Gestaltung der Schullehrpläne vertraut machen und «die nötige Sicherheit» in der Umsetzung gewonnen haben (Hohl, 2021, Abs. 2). Im Rahmen der Lernortkooperationen sollen auch zunehmend eine

Vernetzung und ein Austausch mit den Lehrbetrieben stattfinden (Saxer, 2021, Abs. 4). Gewünscht ist ein persönliches Netzwerk, in welchem die Lehrperson den Betrieb mit den relevanten Ansprechpersonen kennt, sodass Informationen – auch in Bezug auf Praxiswissen – direkt ausgetauscht werden können (Saxer, 2021, Abs. 22, 26). Gerade die Einführung des persönlichen Portfolios soll die Koordination der Lernorte fördern, da dieses «eine Dokumentation dieses Austausches» darstellt (Saxer, 2021, Abs. 26) bzw. die Handlungsfelder des jeweiligen Lernortes aufzeigt (Schönberger, 2021, Abs. 18).

Die Lehrpersonen werden künftig vermehrt eine beratende Rolle einnehmen, um den Lernenden Hilfestellungen zu geben (Hohl, 2021, Abs. 4, 10; Hämmerle, 2021, Abs. 56; Meier, 2021, Abs. 23). Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Stärken und Schwächen der Lernenden im Hinblick auf die Auswahl der Optionen und der Wahlpflichtbereiche. Die Lehrpersonen müssen also ein gutes Verständnis hinsichtlich des Aufbaus und der Möglichkeiten der kaufmännischen Ausbildung sowie der weiterführenden Schulen bzw. Ausbildungsgänge haben, um die Lernenden angemessen beraten zu können.

10.1.2 Methodenkompetenzen

10.1.2.1 Analysefähigkeit

Die Lehrpersonen besitzen die Fähigkeit, das Handeln der Lernenden und Unterrichtssituationen zu untersuchen, diese zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Fähigkeitsdimension ist von Bedeutung, um die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu klären und ihren persönlichen Kontext zu verstehen (Schwab, 2021, Abs. 16). Die Methodenkompetenz der Analysefähigkeit benötigen die W&G-Lehrpersonen insbesondere im Hinblick auf die vermehrt individuellen Arbeitsprozesse der Lernenden. In der Umsetzung (Kapitel 10.1.1.3) sollen die Lehrpersonen während der selbstorganisierten Lernphasen analysieren, was die einzelnen Lernenden tun, wie deren Lernfortschritt ist und wo Unterstützungsleistungen anzubieten sind (Saxer, 2021, Abs. 2; Meier, 2021, Abs. 41). Die Lehrperson muss in diesem Kontext eruieren, mit welchem Zugang sie den einzelnen Lernenden Hilfestellungen geben kann (Oertli, 2021, Abs. 18).

Die Analysefähigkeit benötigen die W&G-Lehrpersonen aber auch zur Ausgestaltung der Handlungskompetenzbereiche. Der Bildungsplan lässt den Lehrpersonen Raum zur Gestaltung, weil die Leistungsziele offener formuliert sind. Die Lehrpersonen müssen nun – auch im Hinblick auf das zentral durchgeführte Qualifikationsverfahren – diese

Inhalte analysieren und mit fachlichem Grundlagenwissen verbinden und ausgestalten (Saxer, 2021, Abs. 42).

10.1.2.2 Flexibilität

Die Leistungsziele in der Berufsfachschule sind im neuen Bildungsplan weniger stark konkretisiert als bisher und dadurch sind die Lehrpersonen freier in der Gestaltung des Unterrichts (Hämmerle, 2021, Abs. 30–32; Oertli, 2021, Abs. 37). Diese Offenheit der Zielvorgaben, aber auch die zunehmende Heterogenität der Leistungsniveaus, die sich aufgrund der Auflösung der E- und B-Profile ergibt, sowie das zunehmend verstärkt selbstorganisierte Arbeiten der Lernenden stellen einen höheren Flexibilitätsanspruch an die Lehrpersonen (Hämmerle, 2021, Abs. 33–34.; Meier, 2021, Abs. 6). Die sich wechselnde Rolle des Wissensvermittlers zu Beginn des Unterrichts hin zur Lernbegleitung, die sich verstärkt mit der individuellen Betreuung der Lernenden auseinandersetzt, verlangt von den Lehrpersonen, dass sie sich den entsprechenden Situationen anpassen können (Meier, 2021, Abs. 6). Dabei müssen sie zum einen auf unterschiedliche Themeninhalte reagieren können, je nachdem wo sich die Lernenden in ihren Arbeitsprozessen befinden oder welche wirtschaftlichen Inhalte gerade aktuell sind (Oertli, 2021, Abs. 37; Hämmerle, 2021, Abs. 33–34.). Zum anderen müssen sie nach Bedarf zwischen unterschiedlichen Techniken wechseln können, um die Lernenden in ihrem Arbeitsprozess zu unterstützen (Meier, 2021, Abs. 6; Hämmerle, 2021, Abs. 29–32). Die W&G-Lehrpersonen brauchen die Methodenkompetenz der Flexibilität, damit sie wissen, wie sie sich in den genannten Situationen schnell zurechtfinden können.

10.1.2.3 Zielorientiertes Handeln

Die Handlungskompetenzorientierung, die in Lernfelder heruntergebrochen wird, stellt ein neues Setting für die Lehrpersonen dar. Die Zielkomponente ist dabei im Vorfeld definiert, wodurch die Handlungsfähigkeit erreicht werden soll. Um der Handlungskompetenzorientierung gerecht zu werden, sollten die Lehrpersonen das Verständnis dafür haben, wie die Inhalte heruntergebrochen und den Lernenden verfügbar gemacht werden (Meier, 2021, Abs. 2, 6, 10; Oertli, 2021, Abs. 91).

Wissen allein genügt hier nicht, um nachher zu einer Lösung zu kommen. Wie schaffe ich es, dass meine Lösung auch akzeptiert wird, oder wie komme ich dorthin mit dem Einbezug des Wissens, das ich habe? Und da muss man sie, die Lernenden, auch provozieren oder dorthin führen, damit sie ihr Wissen brauchen, um an die Lösung zu kommen. (Meier, 2021, Abs. 35)

Die Handlungskompetenzorientierung soll an Berufsfachschulen durch selbständiges Lernen erreicht werden. Den W&G-Lehrpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernenden in ihren Lernprozessen zu begleiten. Die Handlungskompetenzorientierung soll damit erreicht werden, dass die Lernenden in Schritten die zur Verfügung gestellten Aufgaben zielorientiert bearbeiten. Die Lehrpersonen unterstützen sie in diesem Prozess, indem Teilschritte festgelegt und die benötigten Instrumente gelehrt werden. Die Lösungsansätze müssen dabei mit den geeigneten Mitteln, Fragestellungen, Strategien, dem Fachwissen oder den zeitlichen und persönlichen Ressourcen untermauert werden (Schönberger, 2021, Abs. 10, 12 & 18; Saxer, 2021, Abs. 28, 32). Weiter sollen Instrumente wie das Portfolio von den W&G-Lehrpersonen gezielt eingesetzt werden, um den Transfer von praktischem Wissen mit theoretischen Konstrukten zu verbinden und so den Lernenden den grösstmöglichen Nutzen zu stiften (Hohl, 2021, Abs. 4). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, benötigen die W&G-Lehrpersonen Methodenkompetenzen. Darunter fallen die Vorstellung, wie sich ein Ziel erreichen lässt, aber auch das Wissen, wie ein Ziel in einem graduellen Vorgehen angegangen werden kann, sowie grundlegende Kenntnisse über Hilfsmittel, die für die Zielerreichung nutzbar sind.

10.1.2.4 Arbeitstechniken

Die Handlungskompetenzen sollten die Lernenden künftig auch in Form von selbstorganisierten Lernprozessen erreichen. Die von den W&G-Lehrpersonen gestalteten Unterrichtssettings sollen die Möglichkeit der individualisierten Kompetenzentwicklung berücksichtigen, die den Lernenden die Bearbeitung von Aufgaben in eigenem Tempo erlauben (Hämmerle, 2021, Abs. 14; Hohl, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 28, 32; Schwab, 2021, Abs. 24). Dabei benötigen die Lehrpersonen Methoden, wie sie zum einen das fachliche Wissen einbringen können (Oertli, 2021, Abs. 18) und wie zum anderen die Handlungsorientierung im Lernprozess gestützt werden kann (Kraft, 2021, Abs. 38). Zur Gestaltung von Unterrichtssettings und Prüfungssituationen benötigen die Lehrpersonen in ihrem Repertoire einen Methodenmix, der sie z. B. bei der Erstellung einer anspruchsvollen handlungsorientierten Fallsimulation, der Durchführung eines Rollenspiels oder der Erstellung eines Critical Incidents unterstützt (Kraft, 2021, Abs. 38; Hämmerle, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33; Saxer, 2021, Abs. 58). Das handlungskompetenzorientierte Qualifikationsverfahren verlangt von den W&G-Lehrpersonen auch, dass die Lernenden auf diese Prüfungsform geschult werden. Während vor der Reform die Semesterprüfungen mehrheitlich in schriftlicher Form stattgefunden haben, sollten die Lernenden auch andere Prüfungsmethoden kennenlernen. Die W&G-Lehrpersonen müssen daher die unterschiedlichen Methoden – z. B.

Gesprächssimulationen, Präsentationen oder mündliche Prüfungen – in ihrer Anwendungstechnik kennen. Zusätzlich benötigen sie Fähigkeiten zur Beobachtung und zur Beurteilung dieser Methoden, gezielte Fragetechniken und ein Instrument, das sie beim angemessenen Protokollieren der Leistungen unterstützt (Kraft, 2021, Abs. 24, 36; Hämmerle, 2021, Abs. 72–76; Saxer, 2021, Abs. 62; Schönberger, 2021, Abs. 41–42).

Im Hinblick auf die individuellen Lernprozesse, die auch im Rahmen des selbstorganisierten Lernens einen höheren Stellenwert in der Berufsfachschule erhalten, wird die Lehrperson vermehrt die Rolle des Coaches einnehmen müssen (Kraft, 2021, Abs. 2, 10; Hämmerle, 2021, Abs. 55; Saxer, 2021, Abs. 2; Meier, 2021, Abs. 3; Schönberger, 2021, Abs. 50; Schwab, 2021, Abs. 10). Die Lehrpersonen müssen die grundlegenden Instrumente kennen, die ein Coach für seine Arbeitstätigkeit benötigt. Das bedeutet für die W&G-Lehrpersonen unter anderem, dass sie die Lernenden begleiten und Gespräche führen können. Dabei benötigen sie gezielte Frage- und Gesprächstechniken, um den individuellen Lernprozess zu steuern und anzuregen (Kraft, 2021, Abs. 36; Hämmerle, 2021, Abs. 20; Schönberger, 2021, Abs. 50). Sie müssen den Lernenden aber auch persönliche Rückmeldungen geben können und dafür über Techniken, des Feedbackgebens verfügen (Saxer, 2021, Abs. 30; Schönberger, 2021, Abs. 10). Im Rahmen der Coachingtätigkeit sollen die Lehrpersonen beratungskompetent sein (Hämmerle, 2021, Abs. 56; Hohl, 2021, Abs. 4), aber auch angemessene Beziehungen zu den Lernenden aufbauen können (Hämmerle, 2021, Abs. 20). Die eigene Prozessgestaltung wird dazu führen, dass die Lernenden teilweise an ihre Grenzen stoßen. Die Lehrpersonen benötigen daher geeignete Kenntnisse und Methoden, um die Lernenden zu animieren und mit aufkommenden Problemen und Konflikten umzugehen (Meier, 2021, Abs. 33, 37).

Die fünf Handlungskompetenzbereiche werden in Lernfelder und nicht mehr in Fächer untergliedert. Diese Neuerung erhöht die Interdisziplinarität, weshalb die Zusammenarbeit im Team und spezifisch das Team-Teaching eine wesentliche Rolle erhalten werden. Die W&G-Lehrpersonen müssen also mit anderen Lehrpersonen koordiniert zusammenarbeiten. Dazu sind Fähigkeiten nötig, um im Team zu unterrichten. Insbesondere die kommunikative Kompetenz, also die Form, wie die Gesprächsführung aufgebaut wird, aber auch Techniken für das Feedbackgeben und den Umgang mit Kritik müssen vorhanden sein (Hämmerle, 2021, Abs. 50–54; Hohl, 2021, Abs. 14; Schwab, 2021; Abs. 26).

Die durch die Coronapandemie bedingte Umstellung auf den Fernunterricht hat zu einem Fortschritt im Umgang mit den digitalen Medien geführt. Dennoch gibt es weiter Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von Technologien.

Ich sehe auch bei meinen älteren Kollegen eine gewisse Skepsis oder Reserviertheit im Umgang mit modernen Medien. (Schwab, 2021, Abs. 74)

Der Einsatz dieser Medien ist jedoch für die W&G-Lehrpersonen unabdingbar, wenn die Praxis abgebildet werden soll und die Lernenden auf die Arbeitswelt vorbereitet werden sollen. Die Kenntnis von Medien, aber auch das Wissen über den geeigneten Umgang damit sind Voraussetzung für die künftige Lehrtätigkeit (Kraft, 2021, Abs. 28; Hohl, 2021, Abs. 4; Saxer, 2021, Abs. 38, 55-56; Meier, 2021, Abs. 37; Oertli, 2021, Abs. 81, 83). In diesem Zusammenhang nennen die Expertinnen und Experten spezifische Einsätze solcher Medien. Darunter fallen Programme im Buchhaltungsunterricht, Accounts von Netzwerken wie Xing oder LinkedIn (Saxer, 2021, Abs. 38, 56; Oertli, 2021, Abs. 83), Recherchefähigkeiten und somit das Wissen, wie qualitativ hochstehende Informationen zu erlangen sind (Meier, 2021, Abs. 37; Saxer, 2021, Abs. 55–56), die Erstellung von QR-Codes (Schwab, 2021, Abs. 74) und deren Verwendung im Unterricht, aber auch das Wissen, wie ein Drehbuch zu erstellen ist, sowie Kenntnisse im Umgang mit Videoschneideprogrammen (Hämmerle, 2021, Abs. 58–62). Auch die Einführung des Portfolios fällt unter das Tätigkeitsgebiet von W&G-Lehrpersonen. Dazu gehören Kenntnisse dazu, wie ein gutes Portfolio zu führen ist oder wie sich Dokumente hinterlegen lassen (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Saxer, 2021, Abs. 16; Schönberger, 2021, Abs. 18).

10.1.2.5 Reflexivität

Sich und die eigenen Handlungen reflektieren zu können, ist eine Fähigkeit, die von den Lernenden in allen fünf Handlungskompetenzbereichen gefordert wird. Die W&G-Lehrpersonen müssen demnach die Methodik der Reflexion kennen und fähig sein, solche Reflexionsprozesse anzuleiten (Kraft, 2021, Abs. 42). Die Reflexionsfähigkeit wird als «Schlüssel» bezeichnet, denn das Wissen, wie eine Person sich mit sich selbst, ihren Handlungen und Erfahrungen auseinandersetzt, ist eine Voraussetzung für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung (Oertli, 2021, Abs. 57). Die Technik der Selbst- und Fremdevaluation ist eine unabdingbare Kompetenz, welche die W&G-Lehrpersonen beherrschen müssen (Schönberger, 2021, Abs. 60). Die Umsetzung der Methodik der Reflexion ist in Bezug auf die eigene Person in Kapitel 10.1.4.4 und hinsichtlich der Anleitung und Begleitung des Reflexionsprozesses bei den Lernenden in Kapitel 10.1.1.3 einzusehen.

10.1.3 Sozialkompetenz

10.1.3.1 Motivationsfähigkeit

Die W&G-Lehrpersonen sollten die Lernenden für ihre Themen begeistern können. Dies können sie zum einen erreichen, indem zu den zu erlernenden Inhalten ein praktischer Bezug hergestellt wird (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Schönberger, 2021, Abs. 18; Meier, 2021, Abs. 2). Darunter wird unter anderem der Einsatz von Programmen verstanden, die auch in der Privatwirtschaft verwendet werden, oder das Aufzeigen, in welchen realwirtschaftlichen Situationen die Lerninhalte benötigt werden (Oertli, 2021, Abs. 83; Meier, 2021, Abs. 10, 12, 15). Zum anderen sollen die Lehrpersonen den Raum gewähren, dass die Lernenden ihre Erfahrungen einbringen können (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Schönberger, 2021, Abs. 18; Oertli, 2021, Abs. 32). Eine grosse Motivationsquelle entsteht, wenn die Lernenden wahrnehmen, dass die Lehrpersonen Interesse zeigen (Schwab, 2021, Abs 38-39). Die Lehrpersonen benötigen aber auch die Motivationsfähigkeit, durch die sie die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien und den Problemstellungen anregen (Schwab, 2021, Abs. 18). Diese Fähigkeit, die Lernenden zu motivieren, dass diese sich gegebenenfalls auch über die Lernziele hinaus mit einer Thematik beschäftigen, ist besonders anspruchsvoll (Saxer, 2021, Abs. 36).

Denn ich muss bei Vertiefungsaufgaben wissen, dass die Leistungsfähigsten eben auch noch weitere Teile machen. Dort ist die grosse Herausforderung, wie ich diese motivieren kann mit dem Wissen, dass es nicht unbedingt eine bessere Note gibt. (Saxer, 2021 Abs. 36)

Die Lehrpersonen sollten gerade im Hinblick auf die wahrscheinlich zunehmende interdisziplinäre Zusammenarbeit die Fähigkeiten aufweisen, Lehrerkolleginnen und -kollegen für die Teamarbeit zu begeistern (Kraft, 2021, Abs. 2).

10.1.3.2 Empathie/Wertschätzung

Nach der Reform werden Phasen des Unterrichts zunehmend individualisiert ablaufen. Die Gestaltung der Lernprozesse wird dadurch mit persönlicher Betreuung verknüpft, wodurch sich eine engere Beziehung von Lehrperson und Lernenden ergibt. Die Lehrperson muss in solchen Phasen beurteilen können, welche Art der Hilfestellung die einzelnen Lernenden benötigen (Kraft, 2021, Abs. 10; Hämmerle, 2021, Abs. 20, 22; Schönberger, 2021, Abs. 50). Die Lehrperson muss also feinfühlig genug sein, um zu erkennen, welche Lernenden in einer Phase allein arbeiten und «laufen» sollen und welche einen verstärkt begleiteten Arbeitsprozess benötigen (Meier, 2021, Abs. 39).

Dies kann dazu führen, dass bei auftretenden Schwierigkeiten Lernende auch in kleinen Gruppen oder einzeln unterrichtet werden (Saxer, 2021, Abs. 34). Ebenfalls sollen sich die W&G-Lehrpersonen für die Lernenden interessieren, sowie, deren Hintergründe und Bedürfnisse kennen, sodass sie auch Hilfestellungen leisten können, wenn es um die Wahl der Optionen, der Wahlpflichtfächer oder den weiteren Bildungsweg geht (Hohl, 2021, Abs. 4).

10.1.3.3 Situationsgerechtes Auftreten

Sowohl die Arbeitswelt als auch die Gesellschaft wird vielfältiger und globaler, wodurch sich neue Tätigkeits- und Handlungsfelder ergeben. So soll man sich immer wieder in neuen sozialen Situationen zurechtfinden. Diese Anpassungsfähigkeit wird künftig auch im Schulbereich gefordert, wie ein Experte beschreibt:

Das geht in die Richtung, dass ich mich in bestimmten Kontexten bewegen und verhalten muss. Das gibt neue Ansprüche, weil ich vielleicht in interdisziplinären Teams zusammenarbeite. Dort kommt natürlich die Teamfähigkeit vor, wobei es viele Facetten gibt. Dort werden vielleicht unterschiedliche Sprachen gesprochen. Ich glaube, dass dies ein wichtiger Aspekt ist: das Agieren in unterschiedlichen personellen Zusammensetzungen. (...) Ich glaube, das Gleiche kann man ins Schulhaus transformieren, sodass dies an Bedeutung gewinnt. Davon bin ich überzeugt. (Hohl, 2021, Abs. 16)

10.1.3.4 Führungsfähigkeit

Während die Lehrpersonen bislang ein sehr autonomes Arbeitsfeld hatten, führt die Reform dazu, dass in Handlungskompetenzbereichen bzw. Lernfeldern unterrichtet wird und Lehrpersonen sich vermehrt mit anderen Lehrpersonen der gleichen oder anderer Disziplinen austauschen müssen. Es ist beabsichtigt, dass Lehrpersonen in Teams zusammenarbeiten. Dazu benötigt es Teamleitende: «Diese leiten das interdisziplinäre Team von Lehrpersonen und schauen dafür, dass alle Handlungskompetenzbereiche unterrichtet werden und alles gut miteinander verzahnt ist. Das sind andere Führungsmodelle – das sind Netzwerkführungsmodelle» (Schönberger, 2021, Abs. 14). Daher sind Lehrpersonen nötig, welche ein Team führen und Prozesse organisieren können. Ebenso sollten die W&G-Lehrpersonen die Lernenden in ihren individuellen Arbeitsprozessen lenken und steuern (Hämmerle, 2021, Abs. 14; Schönberger, 2021, Abs. 10; Oertli, 2021, Abs. 73).

10.1.3.5 Konfliktfähigkeit

Im Zusammenhang mit der künftig angestrebten Teamarbeit wird von den Lehrpersonen nicht nur der Umgang mit anderen Personen, sondern auch mit den dadurch potenziell aufkommenden Divergenzen verlangt (Meier, 2021, Abs. 34; Hämmerle, 2021, Abs. 51–53). Durch die Teamarbeit im Lehrkollegium kann es sein, dass Lehrpersonen für ihre Arbeitstätigkeit kritisiert werden. Daher müssen Lehrpersonen die Fähigkeit besitzen, bei solchen Rückmeldungen angemessen zu reagieren, insgesamt aber auch Kritik gegenüber anderen wertschätzend zu äussern (Hämmerle, 2021, Abs. 50–54).

10.1.3.6 Soziale Verantwortung

Die Lehrpersonen agieren mit anderen Personen unter Einbezug gewisser Werte. Sie sind Vorbilder, haben eine Verantwortung zu tragen und handeln daher unter Berücksichtigung von Themen wie Integration oder Diversität (Hohl, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33).

10.1.3.7 Kommunikationsfähigkeit/Interaktionsfähigkeit

Aufgrund der sich ändernden Umstände benötigen die W&G-Lehrpersonen künftig mehr «sozial-kommunikative Kompetenzen» (Saxer, 2021, Abs. 24). Dabei sind insbesondere die persönliche Gesprächsführung, die Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen, bzw. das Verstehen der Sprachen sowie die Fähigkeit, über digitale Instrumente gezielt zu kommunizieren, Facetten, die von den Lehrpersonen verlangt werden (Meier, 2021, Abs. 33, 39; Hohl, 2021, Abs. 16; Saxer, 2021, Abs. 30). Kommunikative Fähigkeiten werden in der Unterrichtstätigkeit, konkret in der Betreuungsaufgabe, benötigt (Kraft, 2021, Abs. 10; Hohl, 2021, Abs. 16; Saxer, 2021, Abs. 34). Der zunehmend individualisierte Unterricht, der vermehrt bilaterale Gespräche oder den Austausch in Kleingruppen anstrebt (Schönberger, 2021, Abs. 10, 50), verlangt von den W&G-Lehrpersonen, dass sie angemessen Rückmeldung geben, aber auch gezielte Fragetechniken anwenden oder Beratungsgespräche durchführen können (Hämmerle, 2021, Abs. 20, 56; Schönberger, 2021, Abs. 10, 32; Saxer, 2021, Abs. 62; Hohl, 2021, Abs. 4, 10). Im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit wird auch ein persönlicher Diskurs nötig, damit das Wissen der Lernenden zu den Lerninhalten geprüft bzw. ihr persönliches Befinden abgeholt werden kann (Saxer, 2021, Abs. 4). Auch der transparente und stetige Austausch mit anderen Lehrpersonen wird künftig an Bedeutung gewinnen (Meier, 2021, Abs. 29; Kraft, 2021, Abs. 21; Hämmerle, 2021, Abs. 56; Schwab, 2021, Abs. 26; Hohl, 2021, Abs. 16; Saxer, 2021, Abs. 38; Oertli, 2021, Abs. 39). Darunter fallen zum einen die Absprachen zu den Lehrinhalten, zum

anderen aber auch die Kommunikation über die eigenen Stärken und Schwächen, sodass die Arbeitstätigkeiten nach Interesse und Fähigkeiten verteilt werden können (Schwab, 2021, Abs. 34). Auch der transparente Austausch zu eigenen Best Practices sowie das Nachfragen oder die Bitte um Unterstützung bei Lehrerkolleginnen und -kollegen fallen unter die kommunikativen Fähigkeiten (Schwab, 2021, Abs. 46, 80, 82; Saxer, 2021, Abs. 68).

10.1.3.8 Kooperationsfähigkeit⁵²

Durch die Fokussierung auf die Handlungskompetenzbereiche werden die Lehrpersonen künftig weniger autonom agieren, sondern mehr im Team zusammenarbeiten (Kraft, 2021, Abs. 2; Hämmerle, 2021, Abs. 53–54; Schwab, 2021, Abs. 26; Hohl, 2021, Abs. 12, 14, 16; Oertli, 2021, Abs. 39; Meier, 2021, Abs. 8; Schönberger, 12, 22). Dies könnte beispielsweise im Rahmen einer gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, im Austausch persönlicher Unterrichtsmaterialien oder in der Durchführung einer Lerneinheit stattfinden (Schwab, 2021, Abs. 34, 46, 80, 82; Meier, 2021, Abs. 25; Saxer, 2021, Abs. 68; Schönberger, 2021, Abs. 50). Um die geforderte Praxisorientierung (vgl. Kapitel 10.1.1.1) zu gewährleisten, wird auch eine intensivere Zusammenarbeit mit den Lernorten, insbesondere den Betrieben, gefordert (Saxer, 2021, Abs. 4, 29; Meier, 2021, Abs. 8, 23). Diese Kooperation könnte im Rahmen eines Netzwerktreffens stattfinden, damit der persönliche Kontakt zu den Betrieben hergestellt wird. Dadurch könnten Unklarheiten oder Anfragen zu Praxisinhalten direkt abgewickelt werden (Saxer, 2021, Abs. 24, 26, 66 & 68; Meier, 2021, Abs. 23). Die Zusammenarbeit mit Praktikern wird für jene W&G-Lehrpersonen, welche an den Qualifikationsverfahren beteiligt sind, ebenfalls zu einem essentiellen Bestandteil in ihrem Tätigkeitsprofil (Hämmerle, 2021, Abs. 72).

10.1.4 Selbstkompetenz

10.1.4.1 Eigene professionelle Weiterentwicklung

Lehrpersonen sollen erkennen, wenn sie für ihre Arbeitstätigkeit Fähigkeiten benötigen, die noch nicht in ihrem Kompetenzrepertoire vorhanden sind. Im Rahmen der Selbstreflexion sollen sie also in der Lage sein, ihr persönliches Verbesserungspotenzial zu identifizieren und entsprechende Weiterbildungsmassnahmen anzugehen (Schwab, 2021, Abs. 34). Voraussetzung dafür ist, dass der Wille zur eigenen Weiterbildung

⁵² Die Kooperationsfähigkeit von Lehrpersonen und die kommunikativen Kompetenzen sind stark miteinander verzahnt. Durch die zunehmende Zusammenarbeit ist auch ein höherer Grad des Austausches mit anderen Personen und des Beachtens diesbezüglicher Verhaltensregeln erforderlich.

besteht (Schönberger, 2021, Abs. 68). Die Veränderungen aufgrund der Reform bedingen, dass sich die Lehrpersonen weiterentwickeln, um den Anforderungen gerecht zu werden. Die Neustrukturierung und der damit verbundene Wegfall der Fächerstruktur erfordern, dass die W&G-Lehrpersonen wissen, wie man handlungskompetenzorientiert handelt (Hohl, 2021, Abs. 6). Der Digitalisierungsanspruch, der in der Arbeitswelt etabliert ist und nun ebenso im Schulalltag zunehmend gefordert wird, benötigt auch von den W&G-Lehrpersonen ein grundlegendes Mass an Fähigkeiten. Gerade im Handlungskompetenzbereich E wird die Digitalität verankert. Dabei benötigen viele W&G-Lehrpersonen Weiterentwicklung im Bereich der Digitalität (Saxer, 2021, Abs. 56). Die Expertinnen und Experten sind sich jedoch uneinig, wie weit die Fähigkeiten von W&G-Lehrpersonen gehen sollen. Während eine Expertin und ein Experte (Hämmerle, 2021, Abs. 58–62; Schwab, 2021, Abs. 76) ansprechen, dass fortgeschrittenes Wissen, beispielsweise Video schneiden, benötigt wird, glauben andere, dass die W&G-Lehrpersonen zwar zunehmend Wissen im Bereich der Digitalität benötigen, dass die Vertiefungen, die sich im Handlungskompetenzbereich E befinden, jedoch vermehrt von den IKA-Lehrpersonen⁵³ vorgenommen werden (Kraft, 2021, Abs. 28). Um an die geforderten wirtschaftlichen Praxisinhalte (Kapitel 10.1.1.1) zu gelangen, sind ebenfalls Weiterbildungen erforderlich. Begrüsst würden direkte Praxiseinblicke über Praktikas (Hohl, 2021, Abs. 6; Saxer, 2021, Abs. 48).

Der häufig genannte Rollentransfer vom Wissensvermittler zum Coach kann solche Weiterbildungsmassnahmen bei W&G-Lehrpersonen hervorrufen (Schwab, 2021, Abs. 10; Hohl, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 36.; Meier, 2021, Abs. 45). Ein potenzieller Bereich bezieht sich darauf, wie man als Coach Lernprozesse begleitet und die dazugehörigen Instrumente erlernt, z. B. gezielte Fragetechniken oder das Feedbackgeben (Hämmerle, 2021, Abs. 20, 56). Ein anderer Bereich zur Weiterbildung betrifft den Umgang mit der neuen Rolle als Coach. Dieser Wandel benötigt ein anderes Mindset hinsichtlich des Status der Lehrperson (Hämmerle, 2021, Abs. 82). Diese Anforderung kann bei Lehrpersonen Angst vor Veränderungen hervorrufen:

Wenn ich die Chefin in der Klasse bin. Wenn ich mit diesem Mindset unterrichtet habe, dann verstehe ich diese Angst total. Weil es wird anders sein. (...) der massive Widerstand, den wir spüren, führe ich auf Macht zurück. (Hämmerle, 2021, Abs. 82)

⁵³ IKA steht für das Unterrichtsfach Information, Kommunikation, Administration

Über die Reform hinaus rechnet die Expertengruppe damit, dass die Lehrpersonen immer wieder auf Veränderungen reagieren müssen und dadurch verpflichtet sind, sich fachlich und methodisch weiterzubilden, um auf dem neusten Stand zu bleiben (Kraft, 2021, Abs. 40; Hämmerle, 2021, Abs. 82; Schönberger, 2021, Abs. 6–8; Oertli, 2021, Abs. 52-53; Meier, 2021, Abs. 45).

10.1.4.2 Selbstbild

Die Lehrperson muss im Zusammenhang mit den Veränderungen aufgrund der Reform ihre Ansichten zur Rolle als W&G-Lehrperson klären. Sie soll sich über ihre Vorstellungen von einer guten Lehrperson oder von gutem Unterricht und über die sich daraus ergebenden Erwartungen bewusst sein (Kraft, 2021, Abs. 2). Dies umfasst auch das persönliche Empfinden zur Rolle des Lernbegleiters (Hohl, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 36), wo die Einstellung dahingehend geändert werden muss, dass man nicht nur Wissen weitergeben, sondern Lernende begleiten möchte (Hämmerle, 2021, Abs. 20). Die eigene Haltung als Mensch, das eigene Mindset und das Wertempfinden sollen geklärt werden (Schönberger, 2021, Abs. 26, 50; Hämmerle, 2021, Abs. 82). Die Expertinnen und Experten nennen dabei folgende Fragestellungen, die Lehrkräfte individuell für sich zu klären haben:

- Wie bringe ich Freude in den Prozess (Hämmerle, 2021, Abs. 89; Meier, 2021, Abs. 29)?
- Wie sehe und empfinde ich mein neues Rollenprofil (Wissensvermittler, Coach, Vorbild; Hämmerle, 2021, Abs. 82)?
- Wie ist meine Motivation und wie arbeite ich (Schönberger, 2021, Abs. 22)?
- Welche Haltung nehme ich ein und möchte ich Bereitschaft zeigen (Hohl, 2021, Abs. 14)?
- Wie gehe ich persönlich mit Veränderungen um (Kraft, 2021, Abs. 2, 40)?

10.1.4.3 Bewältigung beruflicher Belastungen

Die W&G-Lehrpersonen werden die Neuerungen, die in der Arbeitswelt aufkommen, schneller im Unterricht implementieren müssen (Kraft, 2021, Abs. 4; Hämmerle, 2021, Abs. 63–68; Meier, 2021, Abs. 45). Bei einigen Lehrpersonen werden stetige Veränderungen Stress und Angst auslösen, mit denen sie umzugehen haben (Hämmerle, 2021, Abs. 82). Auch die Anforderungen an den Umgang mit neuen Medien können eine Drucksituation auslösen (Schwab, 2021, Abs. 74).

Jetzt haben Sie hier aber auch einen riesigen Konkurrenzkampf. Sie haben einen 55-jährigen Lehrer und einen 35-jährigen, der das Gleiche macht. Die Lernenden sprechen miteinander und tauschen sich aus wie z. B. bei uns ist es langweilig, der bringt es nicht auf die Reihe. Das ist ein unerhörter Druck auf ältere Lehrer, sich hier anzupassen, und zusätzlich kommt jetzt auch noch etwas Neues und das schafft Angst. (Schwab, 2021, Abs. 78)

Belastend kann sich auch der enge Kontakt mit den Lernenden auf die Lehrpersonen auswirken, wenn die Lernenden ihnen Probleme und schwierige Umstände anvertrauen. In solchen Fällen müssen die Lehrpersonen lernen, sich persönlich von der Situation abzugrenzen (Schönberger, 2021, Abs. 52).

10.1.4.4 Selbstreflexion/Selbstevaluation

Die Lehrpersonen benötigen Fähigkeiten, über das eigene Handeln nachzudenken, damit sie sich weiterentwickeln können (Schönberger, 2021, Abs. 60, 68; Oertli, 2021, Abs. 57). Diese Fähigkeit kann als Fundament für die eigene professionelle Weiterentwicklung angesehen werden (Kapitel 10.1.4.1). Sie ist im Umgang mit Veränderungen erforderlich (Oertli, 2021, Abs. 57; Meier, 2021, Abs. 29), wo die eigenen Gefühle, aber auch das eigene Potenzial im Umgang mit solchen Prozessen eruiert werden sollten (Kraft, 2021, Abs. 32, 42; Schwab, 2021, Abs. 34; Schönberger, 2021, Abs. 52). Auch Kooperationstätigkeiten mit Lehrerkolleginnen und -kollegen sollten evaluiert werden. Darunter fallen die Fragen, welche Aspekte in der Zusammenarbeit gut und welche schlecht liefen oder wie man sich gegenüber Kollegen verhält (Hämmerle, 2021, Abs. 50–54; Schönberger, 2021, Abs. 50). Die Zusammenarbeit wird vermehrt auch Feedbacks hervorrufen, welche die Lehrpersonen einordnen müssen (Schwab, 2021, Abs. 12).

Die Selbstevaluation ist auch bei der Unterrichtstätigkeit von Bedeutung, wo die Lehrpersonen z. B. ihre Fähigkeiten im Zusammenhang mit neuen Umsetzungsinstrumenten oder der Aktualität der Unterrichtsinhalte bewerten müssen (Hohl, 2021, Abs. 2; Schönberger, 2021, Abs. 28; Meier, 2021, Abs. 29).

10.1.4.5 Persönlichkeit

Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit

Die W&G-Lehrpersonen müssen das Mindset haben, die Lernenden sowohl in schulischen als auch in persönlichen Belangen unterstützen zu wollen (Hämmerle, 2021, Abs. 20; Schönberger, 2021, Abs. 52–53). Diese Hilfsbereitschaft wird auch in der

Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen vorausgesetzt, indem Lehrkräfte Bereitschaft zeigen Materialien, Wissen und Erfahrungswerte offenzulegen und zu teilen (Hämmerle, 2021, Abs. 47-50; Schwab, 2021, Abs. 46, 68; Meier, 2021, Abs. 25).

Ich möchte unterstützen und ich möchte helfen, dass die andern auch auf das Niveau kommen, wo ich in meinem Bereich schon gut bin (Schwab, 2021, Abs. 81).

Neugierde/Interesse

Die meistgenannte persönliche Kompetenz ist eine offene Einstellungsart. Diese Aufgeschlossenheit sollen die W&G-Lehrpersonen gegenüber anderen Disziplinen aufweisen (Kraft, 2021, Abs. 2, 40; Schwab, 2021, Abs. 28, 81; Hohl, 2021, Abs. 14) und offen für Neuerungen sein (Kraft, 2021, Abs. 2; Hämmerle, 2021, Abs. 89–91; Schönenberger, 2021, Abs. 7, 68; Oertli, 2021, Abs. 52-53.; Meier, 2021, Abs. 2, 6, 20, 45).

Und darin hat es immer wieder Veränderungsprozesse und ich glaube, das ist eine der grossen Zukunftskompetenzen, die wir brauchen, uns immer wieder anzupassen, zu adaptieren und zu lernen, was wir in Zukunft auch brauchen. (Schönenberger, 2021, Abs. 7)

Und diese Neugierde und diese Anforderung an die Lehrperson ist jetzt einfach etwas, das in den nächsten Jahren da sein muss, damit man überhaupt in diesen Wandel hineinkommt. (...) dieser Transformationsprozess, der braucht aus Sicht der Lehrpersonen Neugierde und den Willen, sich etwas Neuem zu stellen. (Meier, 2021, Abs. 2)

Neuerungen umfassen nicht nur Veränderungen, die aus der Arbeitswelt in den Schulbereich übertragen werden sollten, sondern auch die Implementation neuer Methoden und Rollen in der Unterrichtstätigkeit (Kraft, 2021, Abs. 40; Hämmerle, 2021, Abs. 31–32; Schwab, 2021, Abs. 74; Meier, 2021, Abs. 2). Die W&G-Lehrpersonen sollen aber auch das Interesse zeigen, mit Neuerungen wie der Handlungskompetenzorientierung zu experimentieren und Möglichkeiten wie die Gestaltung von Freiräumen zu nutzen (Meier, 2021, Abs. 2; Hämmerle, 2021, Abs. 29–30; Oertli, 2021, Abs. 48–49). Weiter sollen die Lehrpersonen Interesse gegenüber ihren Lernenden zeigen, indem sie wissen, in welchen Betrieben sie tätig sind und in welchem Gebiet diese Unternehmen unternehmerisch tätig sind (Kraft, 2021, Abs. 14; Schwab, 2021, Abs. 38, 40; Saxer, 2021, Abs. 24).

Motivationsfähigkeit

Die W&G-Lehrpersonen sollten sich selbst motivieren können, auf die Veränderungen der Reform zu reagieren und künftige Adaptionen vorzunehmen (Hämmerle, 2021, Abs. 90; Schönberger, 2021, Abs. 116). Die Motivation kann aus der gemeinsamen Erarbeitung mit den Lernenden oder auch durch positive Rückmeldungen erwachsen (Schwab, 2021, Abs. 42, 44).

10.2 Résumé: Kompetenzen von Lehrpersonen aufgrund der Experteninterviews

Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen eine starke Homogenität in den Aussagen der Expertinnen und Experten. Grundlegende Unterschiede sind nicht vorhanden. Der geringere Bedeutungsgehalt eines Themenbereichs aus Sicht einer Expertin oder eines Experten kann lediglich durch das Nichtansprechen vermutet werden.

Im Bereich der **Fachkompetenzen** sind die Fähigkeiten von Lehrpersonen zu den Lerninhalten des eigenen Fachbereichs als wichtig zu deuten, wie die Anzahl an Nennungen im Interview (Codierung) erkennen lässt. Darunter fällt insbesondere die theoretische Fachexpertise, aber auch der praktische Bezug. Der praktischen Orientierung, also dem Einbezug von und der Verknüpfung mit privatwirtschaftlichen Inhalten, wird von allen Expertinnen und Experten ein besonders grosser Stellenwert zugeschrieben. Weiter nehmen alle Expertinnen und Experten in einer Form die Interdisziplinarität als künftige Kompetenz von W&G-Lehrpersonen auf, was deren Relevanz erahnen lässt. Obwohl W&G-Lehrpersonen auch künftig auf ihren Fachbereich spezialisiert sind, wird durch die veränderten Rahmenbedingungen (z. B. Unterrichten in Handlungskompetenzbereichen) eine zunehmende Koordination mit anderen Fachdisziplinen erforderlich. Wie explizit künftig bei W&G-Lehrpersonen Wissen in anderen Fachbereichen eingefordert wird, bleibt offen. Abgesehen von der Digitalisierung, die einen prominenten Stellenwert einnimmt und wo grundlegende Informatikkenntnisse in der Anwendung vorausgesetzt werden, begrüssen die Expertinnen und Experten mehrheitlich eine sprachliche Affinität, was jedoch nicht eine Lehrtätigkeit in einer Fremdsprache umfasst. Die Gestaltung des Unterrichts ist ein Element der Fachkompetenzen von W&G-Lehrpersonen, das – basierend auf der Anzahl an Nennungen – den relevantesten Teil einnimmt. Innerhalb dieser Dimension kommt den Kategorien «Gestaltung und Methoden des Unterrichts» sowie «Vermitteln von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen» die grösste Bedeutung zu. Einig sind sich die Expertinnen und Experten

darüber, dass ein Unterrichtssetting gestaltet werden muss, das kompetenzorientierte Problemstellungen in verschiedenen Schwierigkeiten aufnimmt, sodass die Lernenden diese Lernpfade selbstorganisiert bearbeiten können. Der Lehrperson kommt die Rolle eines Lernbegleiters oder Coaches zu, welche die Lernenden individuell unterstützt und begleitet. Die Relevanz eines für die Lernenden individuell gestalteten Lernsettings wird von allen Expertinnen und Experten hervorgehoben. Lediglich ein Experte spricht sich explizit dafür aus, dass ein gewisser Anteil der einzelnen Unterrichtseinheiten auch künftig noch lehrpersonenzentriert stattfinden soll. Einen hohen Stellenwert weisen die Expertinnen und Experten aber auch der Leistungsmessung zu. Abgesehen von einer Person, welche die Thematik nicht erwähnt, gehen alle anderen davon aus, dass die W&G-Lehrpersonen künftig kompetenzorientiert prüfen müssen und dass die richtige Verwendung von neuen Prüfungsformen bei den Lehrpersonen derzeit noch Entwicklungspotenzial hat.

Die **Methodenkompetenzen** sind als Voraussetzung für die fachlichen Kompetenzen zu sehen. Dies bestätigt sich in den Aussagen der Expertinnen und Experten, indem insbesondere die Arbeitstechniken thematisiert werden. Vor dem Hintergrund der Handlungskompetenzorientierung wird überwiegend ein breiter Methodenmix gefordert. Die inhaltliche Ausgestaltung wird von den Expertinnen und Experten unterschiedlich ausgeführt, wobei zwei Themenbereiche von allen bzw. fast allen Interviewteilnehmenden angesprochen werden und dadurch diesen Themen ein stärkeres Gewicht zugeschrieben werden kann. Eines davon sind Kenntnisse betreffend den Umgang mit digitalen Medien. Das zweite bezieht sich auf Methoden, die die Gestaltung eines selbstorganisierten Lernsettings ermöglichen. In Verbindung mit der Fachkompetenz der Leistungserstellung werden von rund der Hälfte der Expertinnen und Experten Kenntnisse zu Prüfungsformen thematisiert, welche sich hinsichtlich der geforderten Kompetenzorientierung anpassen müssen.

Hinsichtlich der **Sozialkompetenz** liegt die Relevanz der künftigen Kompetenzen in zwei Bereichen. Am stärksten betont wird von den Expertinnen und Experten die Kooperationsbereitschaft. Insbesondere durch die Auflösung der Fächerstruktur und die dadurch kooperative Gestaltung von Unterrichtseinheiten wird die Zusammenarbeit von Lehrpersonen von allen Interviewteilnehmenden als nötig betrachtet. Ergänzend sieht über die Hälfte der Befragten auch die Kooperation der drei Lernorte als zentral an, wobei überwiegend die Ausbildungsbetriebe als Kooperationspartner angesprochen wurden. Als zweite Kompetenzdimension, die künftig an Bedeutung zunimmt, ist die

Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit zu nennen. Die grösste Gewichtung findet sich bei der begleitenden Funktion der Lehrperson, bei der die Lehrperson die Lernenden unterstützen soll, indem sie z. B. geeignete Rückmeldungen oder Frage-techniken anwendet.

Vor dem Hintergrund der Reform und des Ziels, die Ausbildung auf dem neusten Stand zu halten, liegt die grösste Gewichtung bei den **Selbstkompetenzen** unter dem Persönlichkeitsmerkmal ‹Neugierde/Interesse›. Der professionelle Umgang mit Veränderungen wird stark gewichtet. Überwiegend verstehen die Expertinnen und Experten darunter, dass die W&G-Lehrpersonen gegenüber Neuem aufgeschlossen sein sollen, wobei die Aussagen oftmals im Zusammenhang mit der Lebens- bzw. Arbeitswelt getroffen werden. Werden die Aussagen weiter ausgeführt, so zeigt sich kein eindeutiger Schwerpunkt, in welchem Bereich dieses Persönlichkeitsmerkmal liegen muss. So werden das Interesse für andere Lernorte, insbesondere für die Ausbildungsbetriebe als auch das Interesse an den Lernenden von jeweils zwei Interviewteilnehmenden erwähnt, während die Neugierde am Umgang mit digitalen Medien und das Interesse an den anderen Fachgebieten von jeweils einem Experten angeführt werden.

Die folgende Tabelle 24 nimmt die in den Interviews genannten Kompetenzfacetten auf und fasst sie in dem der Studie zugrundeliegenden Kompetenzmodell zusammen. Die Ausformulierung der Kompetenzfacetten (z. B. Kenntnis, Wissen, Fähigkeit) impliziert stets auch die Fähigkeit zur Anwendung.

Tabelle 24: Künftige Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen gemäss den Interviewpartnerinnen und -partnern

FACHKOMPETENZ	METHODENKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ Praktische Erfahrung in der Privatwirtschaft und dadurch Kenntnisse über die Berufswelt (Prozessabläufe, Arbeitsweisen, Instrumente etc.). Die praktischen Inhalte werden mit den theoretischen Grundlagen verknüpft ▪ Kenntnis über die Anwendung W&G-spezifischer Inhalte in der Praxis und deren Transfer in den Unterricht ▪ Kenntnis über wesentliche Veränderungen/Trends in der Privatwirtschaft und deren Transfer in den Unterricht ▪ Kenntnisse über neue Geschäftsmodelle (z. B. «Bezahlen mit Daten») und den Umgang damit	Analysefähigkeit ▪ Kenntnisse, wie sich der Wissensstand von Lernen und Unterrichts-situationen analysieren lassen ▪ Fähigkeit, den Bildungsplan zu analysieren, um die Leistungsziele inhaltlich auszugestalten Flexibilität ▪ Fähigkeit, sich durch die Heterogenität der Leistungsniveaus und die individuelle Arbeitsweise in neue Sachverhalte einzudenken zu können ▪ Wissen, wie verschiedene Rollen parallel vertreten werden können Zielorientiertes Handeln ▪ Fähigkeit, Handlungskompetenzbereiche konkret auszugestalten	Motivationsfähigkeit ▪ Lernende für Wirtschaftsinhalte begeistern können (Erfahrungen aufnehmen, praktischen Bezug herstellen, Verwendung von realen Programmen etc.) ▪ Lernende zur Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien/Problemstellungen anregen können ▪ Fähigkeit, Lehrpersonen von der Zusammenarbeit zu begeistern Empathie/Wertschätzung ▪ Erkennen können, wo Hilfestellungen geleistet werden müssen ▪ Sich für die Hintergründe/Bedürfnisse der Lernenden interessieren und diese kennen	Eigene professionelle Weiterentwicklung ▪ Fähigkeit, persönliches Verbesserungspotenzial identifizieren zu können ▪ Wille zur stetigen Weiterbildung (z. B. bezüglich der Rolle des Coaches, Veränderungen, Digitalität) Selbstbild/eigene Werthaltung ▪ Klärung des eigenen Rollenprofils und der damit verbundenen Erwartungen Bewältigung beruflicher Belastungen ▪ Mit Veränderungen umgehen können ▪ Mit eigenen Emotionen im Zusammenhang mit Veränderungen umgehen können (z. B. Angst, Druck, Stress)

Wissen zu anderen Fachbereichen	▪ Wissen, wie eine komplexe Aufgabenstellung angegangen und in Teilschritte heruntergebrochen wird ▪ Wissen über den Einsatz von Instrumenten, um zum Ziel zu gelangen	Situationsgerechtes Auftreten	▪ Fähigkeit, sich von den Problemen der Lernenden abzugrenzen
▪ Fachliches Wissen von anderen Fachdisziplinen (z. B. IKA; Sprachen) ▪ Fähigkeit, in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) zu kommunizieren ▪ Fähigkeit, eine Fremdsprache (Französisch oder Englisch) zu verstehen	Arbeitstechniken ▪ Kenntnisse über nötige Methoden zur Unterrichts- und Prüfungsgestaltung (z. B. Critical Incident, Fallsimulation etc.)	Selbstreflexion/ Selbstevaluation	▪ Reflexion bezüglich des eigenen Handelns ▪ Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen ▪ Bewusstsein über eigene Gefühle ▪ Reflektierter Umgang mit Feedback
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert	▪ Kenntnis über die Erstellung praxisnaher Unterrichtsmaterialien ▪ Erschaffung von realen Lernsettings mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ▪ Förderung einer integrativen (personell, kulturell etc.) Arbeitsweise ▪ Anwendungsfähigkeit moderner Medien im Unterricht	Führungsfähigkeit	Persönlichkeitsmerkmale ▪ Motivationsfähigkeit im persönlichen Umgang mit Veränderungen ▪ Mit Kritik umgehen können ▪ Bereitschaft, Lernende und Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen ▪ Offenheit und Interesse zeigen gegenüber Veränderungen, neuen Methoden, der eigenen Rolle und den Lernenden
▪ Kenntnis über die Erstellung praxisnaher Unterrichtsmaterialien ▪ Erschaffung von realen Lernsettings mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ▪ Förderung einer integrativen (personell, kulturell etc.) Arbeitsweise ▪ Anwendungsfähigkeit moderner Medien im Unterricht	▪ Wissen über Beurteilungskriterien und -methoden (z.B. Fragetechnik, Protokollieren etc.) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Prüfungstechniken ▪ Kenntnisse über die Rolle des Coaches und die dazu benötigten Methoden (z. B. Gesprächs- oder Feedbacktechnik) ▪ Kenntnis über Beratungsprozesse ▪ Kenntnisse zu Problemlöse- und Konfliktfähigkeit	Konfliktfähigkeit	▪ Fähigkeit mit Divergenzen umgehen zu können, die sich durch die Teamarbeit ergeben
▪ Kenntnis über die Erstellung praxisnaher Unterrichtsmaterialien ▪ Erschaffung von realen Lernsettings mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ▪ Förderung einer integrativen (personell, kulturell etc.) Arbeitsweise ▪ Anwendungsfähigkeit moderner Medien im Unterricht	▪ Kenntnisse über nötige Methoden zur Unterrichts- und Prüfungsgestaltung (z. B. Critical Incident, Fallsimulation etc.) ▪ Wissen über Beurteilungskriterien und -methoden (z.B. Fragetechnik, Protokollieren etc.) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Prüfungstechniken ▪ Kenntnisse über die Rolle des Coaches und die dazu benötigten Methoden (z. B. Gesprächs- oder Feedbacktechnik) ▪ Kenntnis über Beratungsprozesse ▪ Kenntnisse zu Problemlöse- und Konfliktfähigkeit	Soziale Verantwortung	▪ Unvoreingenommene Handlungsweise gegenüber den Lernenden und Lehrpersonen

▪ Geeigneter Einsatz von Medien und Methoden im Unterricht ▪ Fähigkeit, gut fundierte Rückmeldungen/Hilfestellungen zu geben ▪ Lernende zum selbstorganisierten Lernen anleiten/Hilfestellung zur Organisation leisten ▪ Leistungen der Lernenden – mit Hilfe diverser Instrumente – bewerten ▪ Beurteilungskriterien transparent vermitteln ▪ Anwendung unterschiedlicher Prüfungsformen ▪ Lernstand der Lernenden diagnostizieren ▪ Fähigkeit, Lernende individuell zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern unter Verwendung unterschiedlicher Herangehensweisen/Methoden/Techniken ▪ Umgang mit der persönlichen Beziehungsgestaltung ▪ Geeigneter Rolleneinsatz (Wissensvermittler, Coach, Vorbild)	▪ Wissen über die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und die dazu benötigten Instrumente (z. B. Gesprächsführung) ▪ Kenntnisse über digitale Medien und deren Vorteile und Nachteile ▪ Kenntnisse über Softwares aus der Privatwirtschaft ▪ Kenntnisse, wie recherchiert werden kann, um an benötigte, qualitativ hochstehende Informationen zu gelangen	Kommunikations-/Interaktionsfähigkeit ▪ Transparenter, ehrlicher Austausch über Unterrichtsinhalte, Interessen, Bedürfnisse etc. ▪ Nutzung von Instrumenten in der Kommunikation (Gesprächsregeln, Frage- und Rückmeldetechniken etc.) ▪ Fähigkeit, persönliche Gespräche zu führen Kooperationsfähigkeit ▪ Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Team ▪ Bereitschaft, Inhalte mit anderen Lehrpersonen auszutauschen ▪ Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben
---	--	---

-
- Abfrage und Integration persönlicher Erfahrungen von Lernenden
 - Gezielte Förderung und Motivation von leistungsfähigeren Lernenden
 - Fähigkeit, die Lösungsansätze zu analysieren und auszuwerten

**Berufsspezifische Fähigkeiten:
institutioneller und gesellschaftlicher Kontext**

- Kenntnisse über schulische Vertiefungsmöglichkeiten und weiterführende Bildungswege
- Netzwerkaufbau mit den Lernorten

Anmerkung: Eigene Darstellung

10.3 Analyse nach Themenbereichen

Zu Beginn der Interviews haben die Expertinnen und Experten eine W&G-Lehrperson im Jahr 2026 beschrieben. Anhand der Aussagen könnte das künftige Berufsbild der kaufmännischen W&G-Lehrperson folgendermassen skizziert werden:

- Die W&G-Lehrperson besitzt fundierte fachliche Grundlagen im wirtschaftlichen Bereich (Kraft, 2021, Abs. 2; Oertli, 2021, Abs. 103), hat aber auch Kenntnisse über die Prozesse in der Privatwirtschaft (Hämmerle, 2021, Abs. 2; Meier, 2021, Abs. 2; Oertli, 2021, Abs. 3–4) und über Themeninhalte anderer Disziplinen (Kraft, 2021, Abs. 2; Hohl, 2021, Abs. 4). Das gesuchte Profil von künftigen W&G-Lehrpersonen wird dadurch breiter (Schönberger, 2021, Abs. 20).
- Um den Unterricht durchführen zu können, benötigen W&G-Lehrpersonen weiterhin die «pädagogische und didaktische Expertise» und ein grosses Methodenrepertoire, um die Lernarrangements entsprechend zu gestalten (Hohl, 2021, Abs. 4; Schwab, 2021, Abs. 6; Kraft, 2021, Abs. 6). Die Lehrperson wird mehr als Coach tätig sein und der Unterricht individualisierter geführt, wobei der lehrpersonenzentrierte Unterricht nicht vernachlässigt werden sollte (Saxer, 2021, Abs. 2, 36; Schwab, 2021, Abs. 10).
- Es benötigt eine verstärkte Kooperation – in den Berufsfachschulen bedeutet dies zum einen den Austausch zwischen Lehrpersonen und Lehrbetrieben, zum anderen zwischen den Lehrpersonen (Saxer, 2021, Abs. 22, 26; Hohl, 2021, Abs. 16; Oertli, 2021, Abs. 2). Durch die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium werden die Arbeitsaufträge mehr nach Persönlichkeit und Interesse verteilt, was ein unterschiedliches Profil von W&G-Lehrpersonen zulässt (Hohl, 2021, Abs. 16).
- Die Lehrpersonen sind von stetigen Veränderungen umgeben und müssen und in ihrer Persönlichkeit daher offen und flexibel sein (Oertli, 2021, Abs. 102–103.; Kraft, 2021, Abs. 2; Meier, 2021, Abs. 2; Schönberger, 2021, Abs. 4–8).

Die Vision der Expertinnen und Experten betreffend künftige W&G-Lehrpersonen signalisiert, welche Kompetenzen als relevant erachtet werden. Auch die detailliertere Inhaltsanalyse nach Kompetenzklassen (Kapitel 10.1.1 bis 10.1.4) zeigt auf, dass gewisse Themenbereiche über alle Kompetenzklassen hinweg angesprochen werden. Aus dem Datenmaterial liessen sich insgesamt sieben Themenbereiche eruieren, die von den Expertinnen und Experten im Rahmen der Interviews wiederholt betont wurden.

Dabei ergibt sich eine starke Überschneidung zu den Neuerungen der kaufmännischen Reform.

- **Praxiswissen:** Das Zukunftsbild und die Inhaltsanalyse zeigen, dass zum Kompetenzrepertoire von W&G-Lehrpersonen insbesondere eine starke fachliche Fundierung gehört, die nebst den theoretischen Grundlagen auch praktische Bezüge umfasst. Da die theoretischen Fachkenntnisse von den Expertinnen und Experten als bereits vorhanden eingestuft wurden, wird insbesondere die zunehmende Praxisorientierung als neuartig gewertet.
- **Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen):** Die Neugestaltung des Unterrichts in Handlungskompetenzbereichen führt zu einer weiteren Veränderung, die häufig genannt wird und insbesondere in den Bereichen der Fach- und Methodenkompetenzen verankert ist. Dies beinhaltet unter anderem die Fähigkeit von Lehrpersonen, sich in den neuen Lernsettings zu bewegen und diese zu gestalten, aber auch das Herstellen inhaltlicher Verbindungen zu anderen Fächern.
- **Zusammenarbeit im Team:** Das Unterrichten in Handlungskompetenzbereichen erfordert von den Lehrpersonen eine verstärkte Zusammenarbeit. Dabei rücken insbesondere soziale und methodische Kompetenzen in den Vordergrund. Auch ein angemessener Austausch mit den anderen beiden Lernorten (Ausbildungsbetriebe und überbetriebliche Kurse) wird angestrebt.
- **Prüfungsformate:** Nach der Inhaltsanalyse müssen die W&G-Lehrpersonen künftig diverse Kompetenzen im Umgang mit Prüfungen aufweisen. Die Veränderung in den Kompetenzanforderungen stammt aus dem neuen Aufbau der zentral organisierten Qualifikationsverfahren und umfasst mehrheitlich fachspezifische sowie methodische Kompetenzen.
- **Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach:** Das künftige Rollenbild der W&G-Lehrpersonen wird facettenreicher beschrieben. Diese Annahme basiert auf dem beabsichtigten Wechsel auf selbstorganisierte Lernprozesse und individueller Betreuung, welche die Rolle der Lehrperson als Coach bestärken. Diese Neuerung beeinflusst die Lehrperson in allen vier Kompetenzklassen.
- **Umgang mit Veränderungen:** Die Expertinnen und Experten sind sich einig, dass Lehrpersonen künftig schneller auf Veränderungen reagieren müssen. Dies erfordert insbesondere verstärkte Selbstkompetenzen, um mit den Neuerungen umgehen zu können.

- **Digitalität und neue Medien:** Die Analyse der Interviews zeigt auf, dass der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zunehmend gefordert wird. Diese Entwicklung ist nicht nur aufgrund des langanhaltenden Megatrends relevant, sondern sie wird auch im Handlungskompetenzbereich E gefordert. Der professionelle Umgang mit der Digitalität und neuen Medien an der Berufsfachschule fordert insbesondere verstärkte Methoden- und Fachkompetenzen.

Um die im Zusammenhang mit diesen Themenbereichen genannten Kompetenzen der Lehrpersonen genauer zu eruieren, wurden die Inhalte der Interviews neu klassifiziert. Für einen umfassenderen Einblick in die genannten Bereiche und die dafür benötigten Kompetenzen, wurde zusätzlich externe Literatur herangezogen. Diese verdeutlicht die von den Expertinnen und Experten genannten Anforderungen an die Lehrpersonen. Dabei werden nicht mehr alle Inhalte der Experteninterviews aufgenommen, da diese bereits in den vorangehenden Kapiteln dargelegt wurden.

In der Darlegung der sieben Themenbereiche ist zu beachten, dass diese Inhalte auch miteinander verbunden sind und in mehrere Themenbereiche einfließen könnten. Die Autorin hat diese im Kontext der Aussage bzw. Aussagen einem Bereich zugeordnet. Im Folgenden werden zwei solche Beispiele exemplarisch aufgezeigt:

I. Trends in der Privatwirtschaft erkennen und diese im Unterricht implementieren
Diese Inhalte können in die Themenbereiche «Umgang mit Veränderungen» oder «Praxiswissen» eingeordnet werden. Die Autorin hat den Bereich «Umgang mit Veränderungen» gewählt, da es sich um Inhalte handelt, die nicht in einer expliziten Aus- oder Weiterbildung angeeignet wurden, sondern die stetig analysiert und eingebracht werden sollten.

II. Fächerübergreifende Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen

Diese Inhalte können in die Themenbereiche «Handlungsorientierung» oder «Zusammenarbeit im Team» eingeordnet werden. Die Autorin hat die «Zusammenarbeit im Team» gewählt, da die W&G-Lehrpersonen diese Kompetenzen besitzen sollten, damit sie Anknüpfungspunkte für den Austausch im Team oder für die gemeinsame Erarbeitung bzw. Durchführung einer Unterrichtseinheit sicherstellen können.

10.3.1 Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)

Nach der Reform soll nicht mehr in der gegenwärtig geführten Form der Fächerorientierung unterrichten werden, sondern anhand von fünf Handlungskompetenzbereichen. Die Anforderung an handlungsorientiertes Arbeiten kann nach dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1997, zitiert nach Landherr & Bürger, 2019) wie folgt umschrieben werden:

Handlungsorientierte Themenbearbeitung erfordert offene, komplexe, meist fächerübergreifende Lehr-/Lernsituationen. (...) Die Schüler werden nicht mehr durch segmentierte Gestaltung des Unterrichts zum Ziel geführt. Vielmehr werden sie durch offene Aufgabenstellungen zum selbständigen Handeln aufgefordert. (...), so ist für Lehrer die Beachtung fächerverbindender und -übergreifender Aspekte bei der Stoffauswahl und Gestaltung komplexer Lehr-/Lernsituationen und die Hinwendung zum Lernberater und Moderator des Lehr-/Lernprozesses unter Einbeziehung moderner Technologien von grosser Bedeutung. (S. 23)

Für die Lehrpersonen bedeutet die Handlungsorientierung also keineswegs, dass Fachinhalte nicht mehr vermittelt werden, sondern dass diese Inhalte um den Aspekt der Handlungsorientierung ergänzt werden (Lersch, 2010, S. 4). Die Lehrpersonen müssen wissen, wie man handlungsorientiert agiert (Hohl, 2021, Abs. 4), und sie müssen demnach fähig sein, die Lernenden zu diesem Prozess anzuleiten (Lersch, 2010, S. 15; Müller et al., 2013, S. 128). Dieser Prozess kann auf unterschiedliche Weise erreicht werden, weshalb die Lehrpersonen ein umfassendes Methodenrepertoire besitzen sollten (Herkner & Pahl, 2020, S.194). Im Rahmen der Handlungskompetenzorientierung ist es unerlässlich, dass die Lehrperson weiss, wie man reflektiert. Aber nicht nur die Methodik, sondern insbesondere deren Anwendung ist essentiell, sodass die eigenen Handlungen und Erfahrungen reflektiert, die Lernenden aber auch zu diesem Prozess angeleitet werden können (Oertli, 2021, Abs. 57; Schönberger, 2021, Abs. 60; Kraft, 2021, Abs. 42). Auch fächerübergreifende Kompetenzen werden zunehmend relevanter (Lersch, 2010, S. 15–20; Müller et al., 2013, S. 128). In der Aufgabenerstellung ist insbesondere auf die Realitätsnähe zu achten, damit das Lernen in einem problemorientierten Kontext stattfinden kann (Herkner & Pahl, 2020, S. 196; S. Keller & Reintjes, 2016, S. 15). Den Lehrpersonen kommt auch die Tätigkeit zu, die Handlungskompetenzbereiche für die Lernenden in gut verständliche Teilbereiche herunterzubrechen (Meier, 2021, Abs. 6, 10; Oertli, 2021, Abs. 25; Hohl, 2021, Abs. 4). Die Handlungsorientierung gibt den Lehrpersonen mehr Gestaltungsfreiraum, da die Leistungsziele offener formuliert sind, denn Lehrpersonen analysieren die Inhalte und

verbinden diese mit relevanten Grundlagen (Saxer, 2021, Abs. 42; Hämmerle, 2021, Abs. 30–32; Oertli, 2021, Abs. 37). Die Lehrpersonen sollen die Handlungsorientierung möglichst realitätsnah ausgestalten. Dazu zählt auch die Berücksichtigung der sozialen Strukturen bei der Erarbeitung der Inhalte (Herkner & Pahl, 2020, S. 197, 201). Insgesamt sollte die soziale Integration von den Lehrpersonen beachtet werden. Arbeiten im Team sollten nebst dem kulturellen Aspekt auch unter Einbezug z. B. von Sprachfähigkeiten oder Leistungsniveaus stattfinden (Hohl, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33). Dabei soll die Lehrperson sensibilisieren und darauf achten, dass die Lernenden einen integrativen und toleranten Umgang pflegen (Dittrich, 2020, S. 122; Duemmler, 2018, S. 130; Engelage, 2018, S. 15). Das Erstellen der Lernarrangements sowie der direkte Kontakt mit den Lernenden sollen unter Beachtung der vorhandenen Heterogenität und der kulturellen Hintergründe geschehen, was bei den Lehrpersonen grundlegende Kenntnisse über andere Kulturen bedingt (Dittrich, 2020, S. 115, 124).

Der Verlauf einer handlungsorientierten Unterrichtseinheit ist mit Unsicherheit verbunden, da unklar ist, «wie sich der Unterricht entwickeln wird» (Herkner & Pahl, 2020, S. 201). Auf der persönlichen Ebene sollten die Lehrpersonen deshalb mit dieser Unsicherheit umgehen können und in den sich für die Lernenden ergebenden Freiräumen flexibel reagieren (Herkner & Pahl, 2020, S. 201). Der handlungsorientierte Unterricht ist oft mit selbstorganisierten, partnerschaftlichen Arbeitsprozessen verbunden (Herkner & Pahl, 2020, S. 201). Dennoch ist es im Prozess wichtig, dass Phasen für die Auswertung und den Austausch berücksichtigt werden. Die Lehrpersonen müssen diese Phasen einplanen und die Klasse zusammenführen, sodass die Ergebnisse analysiert werden können (Schwab, 2021, Abs. 18; Saxer, 2021, Abs. 2, 28).

Fazit: Die W&G-Lehrpersonen müssen mit der Handlungsorientierung im Unterricht vertraut sein. Sie gestalten den Unterricht praxisnah, präsentieren nötige Inhalte pointiert und leiten und begleiten die Lernenden gezielt anhand realitätsnaher Arbeitsaufgaben. Dazu verwenden sie ihr breites Methodenrepertoire, das unter anderem sowohl die Reflexionsfähigkeit als auch den Umgang mit Unsicherheit umfasst, sowie ihr didaktisches Können in Bezug auf soziale und kulturelle Integrität in Gruppen.

10.3.2 Zusammenarbeit im Team

Gemäss den Expertinnen und Experten werden die Lehrpersonen an Berufsfachschulen künftig vermehrt kooperieren müssen. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen kann unterschiedlich intensiv sein. Gräsel et al. (2006, S. 209–210) zeigen drei Stufen der Zusammenarbeit auf: den Austausch untereinander, eine gemeinsame Planung der

Unterrichtstätigkeit sowie eine «ko-konstruktive Kooperation». Die Intensität der Kooperation hängt dabei von der gewählten bzw. angeordneten Stufe der Zusammenarbeit ab. Während der Austausch von Unterrichtsmaterialien und Informationen die Autonomie der einzelnen Lehrperson wenig eingeschränkt, wird die gemeinsame Unterrichtskonzeption, in der ein gemeinsames Ziel festgesetzt werden muss, aber die Umsetzung eines Teilbereiches in Einzelarbeit erfolgen kann, die Zusammenarbeit stärker fordern (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 31–32). Noch intensiver ist die dritte Stufe, in der eine gemeinsame Erarbeitung der Inhalte verlangt wird (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 31–32). Für die Lehrpersonen bedeutsam sind Reflexionskompetenzen und «Vertrauen», aber auch Motivation, die für diesen Prozess benötigten zeitlichen Ressourcen einzubringen (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 31–32; Stommel et al., 2014, S. 3). Die Expertinnen und Experten unterstreichen die Bedeutung dieser Zusammenarbeit. So nennen sie die Bereitschaft, Unterrichtsmaterialien und speziell Best Practices auszutauschen oder die gemeinsame Erarbeitung und Realisierung von Lerneinheiten als Beispiele (Schwab, 2021, Abs. 34, 46, 68, 80, 82; Meier, 2021, Abs. 25; Saxer, 2021, Abs. 68; Schönberger, 2021, Abs. 50; Hämmerle, 2021, Abs. 50). Insbesondere die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsinhalten wird als elementarer Bestandteil der erweiterten Zusammenarbeit verstanden und als Voraussetzung für ein potenzielles Teamteaching erachtet (Lietze, 2019, S. 94; Saxer, 2021, Abs. 38; Hohl, 2021, Abs. 14). Bei den Expertinnen und Experten kam der Begriff des Teamteachings wiederholt auf. Nach E. Hildebrandt et al., (2017, S. 573) kann diese Entwicklung in der Schweiz auf «bildungspolitische Vorgaben» zurückgeführt werden. Kricke und Reich (2016, S. 11) bezeichnen das Teamteaching als «chancengerechter», weil die Lehrpersonen nach ihren Stärken Aufgaben übernehmen können. In diesem Zusammenhang sieht ein Experte (Schwab, 2021, Abs. 34) auch die Wichtigkeit, dass Lehrpersonen in der Lage sind, sich zu reflektieren und die Stärken und Schwächen zu eruieren, diese aber auch in den Teams klar zu kommunizieren. Um professionelles Teamteaching durchführen zu können, benötigen die Lehrpersonen Kompetenzen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz. Insbesondere vertiefende Fähigkeiten zu Kooperation und Kommunikation sind erforderlich (Kricke & Reich, 2016, S. 10). Für die erfolgreiche Kooperation sind eine gemeinsame Zielsetzung, die Verbindlichkeit von Beschlüssen, das Tragen von Verantwortung oder auch der wertschätzende Umgang zentral (Lietze, 2019, S. 93). Die Kommunikation soll dabei respektvoll, angemessen und transparent sein (Bonsen et al., 2013, S. 112; Kullmann, 2012, S. 9).

Generell sprechen Fussangel und Gräsel (2012, S. 32–33) den Lehrpersonen, die erfolgreich zusammenarbeiten, «gegenseitiges Vertrauen, Kommunikation und Reziprozität» zu. Weiter werden die Fähigkeit der Reflexion, aber auch das Wissen und der Umgang mit Fehlern, Konflikten und Rückmeldungen als ausschlaggebende Merkmale für die erfolgreiche Zusammenarbeit genannt (Lietze, 2019, S. 93, 95; Meier, 2021, Abs. 34–35; Hämmerle, 2021, Abs. 51–54; Schwab, 2021, Abs. 12). Die Einschätzungen der Expertinnen und Experten decken sich grossflächig mit den genannten Fähigkeiten. Dabei müssen die Lehrpersonen aufgeschlossen sein, ihre Arbeitsweisen offenzulegen, hilfsbereit sein und transparent sowie stetig kommunizieren können (Hämmerle, 2021, Abs. 56; Schönberger, 2021, Abs. 52.; Schwab, 2021, Abs. 26, 46, 80–82; Saxer, 2021, Abs. 68; Meier, 2021, Abs. 29; Kraft, 2021, Abs. 30; Hohl, 2021, Abs. 16; Oertli, 2021, Abs. 39). Die Kommunikation ist dabei ein Aspekt, der von allen Expertinnen und Experten betont wird. Ergänzend werden die Motivationsfähigkeit und die Interdisziplinarität genannt. Die Motivationsfähigkeit wird gegebenenfalls benötigt, um Lehrpersonen von der Teamarbeit zu überzeugen (Kraft, 2021, Abs. 2). Bei der Interdisziplinarität wird Wissen zu anderen Fachbereichen als relevant erachtet, sodass es Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Unterrichtsgestaltung gibt (Schwab, 2021, Abs. 28; Oertli, 2021, Abs. 110; Hohl, 2021, Abs. 14; Hämmerle, 2021, Abs. 44). Auch Fremdsprachenfähigkeit ist von Bedeutung, die es insbesondere im Teamteaching mit einer entsprechenden Lehrperson erlaubt, das Gesagte zu verstehen oder eventuell Inhalte auch selbst zu kommunizieren oder zu ergänzen (Oertli, 2021, Abs. 43; Meier, 2021, Abs. 17; Saxer, 2021, Abs. 48 & 50; Hohl, 2021, Abs. 12; Kraft, 2021, Abs. 20).

Fazit: Um mit anderen Lehrpersonen der gleichen oder anderer Disziplinen zusammenzuarbeiten, ist Kooperationsfähigkeit erforderlich, die eine umfassende Kommunikationsfähigkeit sowie Hilfsbereitschaft voraussetzt. Kooperativ zeigen sich Lehrpersonen, wenn sie z. B. Inhalte oder Vorgehensweisen absprechen bzw. austauschen, Deadlines einhalten, mit den anderen Lehrpersonen respektvoll umgehen und sich mit den eigenen Stärken in die Zusammenarbeit einbringen. Fachübergreifendes Wissen zu anderen Disziplinen unterstützt dabei die inhaltliche Zusammenarbeit.

10.3.3 Prüfungsformate

Zukünftig soll das Qualifikationsverfahren ebenfalls handlungskompetenzorientiert durchgeführt werden. Bei der Erstellung von handlungskompetenzorientierten Prüfungsformen treten für die Lehrpersonen Schwierigkeiten auf. Zum einen steht handlungsorientierter Unterricht oft in Verbindung mit gemeinschaftlichen Arbeiten, wobei oft eine «individualisierte Leistungsbewertung» verlangt wird (Herkner & Pahl, 2020,

S. 201). Zudem müssen die Lehrpersonen die Prüfungen handlungsorientiert aus-gestalten (Herkner & Pahl, 2020, S. 201). Dies bedeutet unter anderem, dass die Situation praxisnah ist, sich die Problemstellungen auf die Situation beziehen und keine reine Wissensabfrage durchgeführt wird (Zindel et al., 2018, S. 8). Die Erstellung solcher Aufgaben ist komplex und zeitlich aufwendig (Herkner & Pahl, 2020; Kilchsperger, 2019, S. 8). Auch die Lernkontrollen, die innerhalb der Semester statt-finden, sollen zunehmend kompetenzorientiert sein (Zindel et al., 2018, S. 8), wodurch die Lernenden auf das Qualifikationsverfahren vorbereitet werden (Hämmerle, 2021, Abs. 74). Unter der Handlungskompetenzorientierung ist nicht nur die Abfrage von Fachkompetenzen zu verstehen, sie soll auch die stärkere Einbindung der weiteren Kompetenzklassen (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) umfassen (Kilchsperger, 2019, S. 6; Zindel et al., 2018, S. 8). Die Expertinnen und Experten nennen als Beispiele handlungskompetenzorientierter Prüfungsformen etwa Gesprächs-simulationen, Präsentationen oder Critical Incidents, die von den Lehrpersonen auf-genommen und durchgeführt werden sollten (Kraft, 2021, Abs. 38; Hämmerle, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33; Saxer, 2021, Abs. 58).

Künftig haben die Lehrpersonen also analoge Aufgaben wie Prüfungsexpertinnen und -experten. Diese Aufgaben umfassen unter anderem die Erstellung bzw. Durchführung unterschiedlicher Prüfungsformen (Berchtold, 2019, S. 25–26). Speziell genannt wird z. B. die Fähigkeit, Prüfungssituationen zu protokollieren. Auch die individuelle praktische Arbeit ist eine solche Prüfungsform, deren Durchführung klare Beurteilungs-kriterien verlangt (Kilchsperger, 2019, S. 9–10). Die Lehrperson muss solche Aufgaben erstellen, aber auch über geeignete Beurteilungskriterien diskutieren können (Kilchsperger, 2019, S. 10). Nebst der Aufsetzung der Prüfung muss die Lehrperson ebenfalls die entsprechenden Techniken für die Durchführung besitzen. Relevant sind in diesem Zusammenhang Fähigkeiten in den Fragetechniken, der Gesprächsführung, dem Protokollieren und in den Beurteilungskriterien, um die Leistung der Lernenden messen zu können (Hämmerle, 2021, Abs. 72–76; Saxer, 2021, Abs. 62; Schönberger, 2021, Abs. 41–42).

Fazit: Um die Lernenden auf das handlungskompetenzorientierte Qualifikations-verfahren vorzubereiten, sollten die W&G-Lehrpersonen entsprechende Prüfungs-methoden kennen, aufsetzen und durchführen können. Auch eine geeignete Bewertung solcher Prüfungsformen ist unabdingbar. Ein grösseres Methodenrepertoire (z. B. protokollieren) wird dann benötigt, wenn die Lehrpersonen künftig als Expertinnen und Experten beim Qualifikationsverfahren Prüfungen abnehmen werden.

10.3.4 Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach

Die Lernenden sollten künftig mehr selbstorganisiert lernen, wodurch den Lehrpersonen eine andere Rolle zukommt. Anstelle der Wissensvermittlung leiten sie nunmehr Prozesse an, begleiten diese und unterstützen die Lernenden individuell (Landherr & Bürger, 2019, S. 24; Kraft, 2021, Abs. 10; Hämmerle, 2021, Abs. 14; Hohl, 2021, Abs. 20; Schönberger, 2021, Abs. 10, 12; Oertli, 2021, Abs. 73; Meier, 2021, Abs. 39). Gerade Letzteres wird von den Expertinnen und Experten als zentrales Element des selbstorganisierten Lernens betrachtet, weil die bisher geführten Profile wegfallen und deshalb verstärkt binnendifferenziert werden muss (Hämmerle, 2021, Abs. 14). Das bedeutet für die Lehrperson auch die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, die unterschiedliche Leistungsniveaus abdecken sollen (Landherr & Bürger, 2019, S. 24; Sterkl & Weixlbaumer, 2019, S. 259; Schwab, 2021, Abs. 14; Saxer, 2021, Abs. 32). Dieser Prozess beinhaltet für die Lehrperson aber auch, dass sie feststellen muss, wie der Lernprozess eines Lernenden verläuft und ob Hilfestellungen benötigt werden (Schwab, 2021, Abs. 10; Schönberger, 2021, Abs. 34; Meier, 2021, Abs. 37, 41; Saxer, 2021, Abs. 2; Oertli, 2021, Abs. 18).

Im Rahmen des selbstorganisierten Lernens kommt der Lehrperson die Rolle des Coaches zu. Ryter (2018) beschreibt das Coaching im pädagogischen Kontext als ein «spezifisches, ziel- und handlungsorientiertes Beratungsformat, das beabsichtigt, die Reflexionsfähigkeit und die Selbststeuerung der Coachees zu erhöhen» (S. 23). Der Lernende soll lernen, für sich und seine Handlung verantwortlich zu sein und seine Qualifikationen zu verbessern (Tolhurst, 2012, S. 4). Durch diese Form der Lernbegleitung soll das volle Leistungsvermögen der Lernenden entfaltet werden (Tolhurst, 2012, S. 4). Dies impliziert für die Lehrperson einen Rollenwechsel, wobei verstärkt eine beratende Funktion eingenommen wird (Ryter, 2018, S. 26; Hohl, 2021, Abs. 4; Hämmerle, 2021, Abs. 56; Meier, 2021, Abs. 23). Die Anwendung von Methoden wie der Reflexionsfähigkeit, Techniken zur Gesprächsführung oder zum Feedback geben werden dabei benötigt (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 4; Schönberger, 2021, Abs. 10, 38, 50; Meier, 2021, Abs. 8; Kraft, 2021, Abs. 36; Hämmerle, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 30). Das Tätigkeitsprofil der Lehrperson umfasst aber auch, dass fundierte Rückmeldungen gegeben werden und die Lernenden «Hilfestellungen zur Planung, Analyse und Optimierung» erhalten wie auch zum «problemlösende[n] Denken» angeregt werden (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 4). Die Lehrpersonen sollten sich daher auch flexibel in unterschiedliche Situationskontexte einfühlen können, um geeignete Unterstützungsleistungen zu bieten (Hämmerle, 2021, Abs. 33-34; Meier, 2021, Abs. 6). Um die Rolle

des Coaches professionell ausführen zu können, sind neben den fachlichen und methodischen Kompetenzen weitere Fähigkeiten erforderlich. Die Lehrpersonen sollten sich in individuelle Situationen hineinversetzen können und so den Lernenden mit Mitgefühl und Wertschätzung begegnen (Engelage, 2018, S. 15; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 175), diese aber auch motivieren können. Die Motivationsfähigkeit ist zum einen nötig, um leistungstärkere Lernende anzuregen, Lernziele über die Mindeststandards hinaus zu verfolgen (Saxer, 2021, Abs. 36). Zum anderen sollen Lernende, die an ihre Grenzen stoßen, motiviert werden, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen (Meier, 2021, Abs. 37; Schwab, 2021, Abs. 18).

Die Lehrpersonen sollten in ihrer Rolle als Coach die Fähigkeit haben, eine neutrale Position einzunehmen, gut zuzuhören, die Inhalte vertraulich zu behandeln und die eigenen Handlungen und Gefühle angemessen zu reflektieren (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 175). Um authentisch zu handeln, muss ein reales Interesse an den Lernenden und deren Hintergründen vorhanden sein (Kraft, 2021, Abs. 14; Schwab, 2021, Abs. 38, 40; Saxer, 2021, Abs. 24). Weiter ist die Beziehungsgestaltung eine neue Herausforderung für die Lehrpersonen, indem die Beziehungen persönlicher, enger und weniger hierarchisch werden (Migge, 2018, S. 30; Hämmerle, 2021, Abs. 21–22; Schönberger, 2021, Abs. 12; Saxer, 2021, Abs. 34; Kraft, 2021, Abs. 10). Es kann sein, dass Lehrpersonen persönliche Schicksale anvertraut werden, mit denen sie umzugehen haben und von denen sie sich gegebenenfalls auch abgrenzen müssen (Schönberger, 2021, Abs. 52). Die weniger stark ausgeprägte Hierarchie als Coach kann dazu führen, dass das Selbstbild der eigenen Rolle als Lehrperson überdacht werden muss (Hämmerle, 2021, Abs. 82). Zur Vornahme des Rollenwechsels, kann es nötig sein, Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen, um die nötigen Qualifikationen als Coach zu erlernen (Schwab, 2021, Abs. 10; Hohl, 2021, Abs. 20; Saxer, 2021, Abs. 35–36; Meier, 2021, Abs. 45).

Fazit: Durch den verstärkten Fokus auf das selbstorganisierte Lernen sollten die Lehrpersonen vermehrt auf die einzelnen Lernenden und deren individuelle Lernprozesse eingehen und gezielte Rückmeldungen geben. Die neue Rolle als Coach erfordert von den Lehrpersonen ein breites Methodenrepertoire, um die Lernenden in den Prozessen gezielt unterstützen, beraten und begleiten zu können. Diese individuelle Betreuung verändert wiederum die Beziehungsgestaltung, die enger wird. Die Lehrperson wird durch diese Veränderungen nicht mehr vordergründig nur die Rolle als Wissensvermittler einnehmen. Diese Entwicklung im Qualifikationsprofil und damit das Rollenbild der Lehrperson müssen überdacht und angepasst werden.

10.3.5 Digitalität und neue Medien

Die Einflüsse des Megatrends der Digitalisierung auf die Berufsbildung und die Lehrpersonen wurde in der Literaturanalyse (Kapitel 4.1.1) aufgezeigt. Künftig werden die Lehrpersonen den Unterricht unter Berücksichtigung der Digitalität neu «planen, durchführen und kontrollieren» müssen (Seufert et al., 2018, S. 181). Das Rahmenmodell «Digitale Kompetenzen von Lehrpersonen» von Seufert et al. (2018, S. 183) verweist darauf, dass digitale Kompetenzen von Lehrpersonen sowohl «Professionswissen, instrumentelle Fertigkeiten und Wissen im Umgang mit digitalen Medien» als auch «motivational-affektive-Merkmale» umfassen.

Als Grundvoraussetzung müssen Lehrpersonen ein breites Spektrum an digitalen Medien kennen, mit ihnen umgehen und diese gezielt im Unterricht einsetzen können, aber auch deren Nutzung bei den Lernenden fördern (Seufert et al., 2018, S. 186–187.; Kraft, 2021, Abs. 28; Hohl, 2021, Abs. 4; Saxer, 2021, Abs. 38, 56.; Oertli, 2021, Abs. 81, 83). Die Implementation dieser Medien umfasst auch die Kommunikation über die digitalen Instrumente (Saxer, 2021, Abs. 30). Für die W&G-Lehrpersonen sind insbesondere Anwendungen aus der Praxis relevant, die für wirtschaftliche Prozesse genutzt werden. Darunter fallen z. B. Buchhaltungsprogramme oder soziale Netzwerke für die Personalgewinnung (Saxer, 2021, Abs. 38, 56; Oertli, 2021, Abs. 83). Auch die Einführung des digitalen Portfolios wird weitestgehend den W&G-Lehrpersonen zugeschrieben. Daher müssen W&G-Lehrpersonen den Umgang mit diesem Tool beherrschen (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Saxer, 2021, Abs. 16; Schönberger, 2021, Abs. 18). Weiter werden Fähigkeiten in Bezug auf die Themen Datenschutz und Informationsbeschaffung unabdingbar (Saxer, 2021., Abs. 56; Meier, 2021, Abs 23). Die zunehmende Forderung, den Unterricht digitaler zu gestalten, kann bei Lehrpersonen eine Drucksituation auslösen (Schwab, 2021, Abs. 74). Dieser Druck wird dadurch intensiviert, weil sich die Lernenden über die Unterrichtsgestaltung über Klassen hinweg austauschen (Schwab, 2021, Abs. 78). Weiter benötigt es die Offenheit gegenüber den neuen Technologien und die Reflexion, sodass die Lehrpersonen analysieren können, «wie sich durch den Einsatz digitaler Medien die Inhalte und Methoden verändern müssen, um die Lernprozesse zu optimieren» (Pfister & Stähli, 2019, S. 2). Zudem ist eine positive Einstellung im Umgang mit digitalen Medien und der Unterrichtsgestaltung relevant (Herzig, 2014, S. 11; Seufert et al., 2018, S. 188–189)

Fazit: Die W&G-Lehrpersonen besitzen die nötigen Kompetenzen, um fachgerechte, realitätsnahe digitale Medien im Unterricht gewinnbringend und bewusst einzusetzen.

Sie sind sich dabei auch der Risiken (beispielsweise hinsichtlich des Datenschutzes) bewusst, weshalb die Digitalität und ihr Einsatz bzw. ihre Nutzung im (Arbeits)alltag kritisch hinterfragt werden. Zudem wissen sie, wie sie durch den Einsatz digitaler Mittel an benötigte Informationen kommen, und können auch die Lernenden dazu anleiten.

10.3.6 Praxiswissen

Die zunehmende Handlungsorientierung, die auch realitätsnahe Unterrichtsmaterialien erfordert, bedingt, dass die W&G-Lehrpersonen über praktisches Anwendungswissen verfügen (Kraft, 2021, Abs. 14; Hämmerle, 2021, Abs. 2 & 6; Hohl, 2021, Abs. 4; Saxer, 2021, Abs. 4, 38; Oertli, 2021, Abs. 4; Schönberger, 2021, Abs. 14; Schwab, 2021, Abs. 62). Der Unterricht soll so aufgebaut sein, dass eine Verbindung von «Fach- und Berufssprache in authentischen Kontexten» besteht (Roche & Terrasi-Haufe, 2017, S. 76). Um diese beiden Inhalte verknüpfen zu können, benötigen die W&G-Lehrpersonen Wissen dazu, wie Prozesse in der Privatwirtschaft vonstattengehen, sodass diese Inhalte auch in Unterrichtsmaterialien abgebildet werden können (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Schwab, 2021, Abs. 18). Mit der zunehmenden Entwicklung der Schweiz zur Dienstleistungsgesellschaft sollen die Lehrpersonen Kenntnisse in diesen Arbeitsleistungen aufweisen (Seeber & Seifried, 2019, 488–489). Diese praxisnahen Inhalte sollten bestmöglich auch in das Unterrichtsgeschehen übertragen werden (Meier, 2021, Abs. 12; Saxer, 2021, Abs. 38; Oertli, 2021, Abs. 83). Es besteht die Annahme, dass Lehrpersonen mit einem universitären Abschluss weniger Erfahrungen aus der Privatwirtschaft vorweisen als jene, die ihre Ausbildung in Zusammenhang mit einem Fachhochschulabschluss absolviert haben. Holtsch (2018, S. 145) zeigt in ihrer Forschung auf, dass 86 % der befragten Lehrpersonen, die einen Fachhochschulabschluss besitzen, auch eine Berufsbildung absolviert haben, während nur 19 % der Lehrpersonen mit einem Universitätsabschluss diese vorweisen können. Von den Expertinnen und Experten wird dieses praktische Erfahrungswissen gefordert, um Realitätsnähe zu gewährleisten. Auch Weiterbildungen, unter anderem in Form von Praktika, werden als sinnvolle Möglichkeiten angesehen, sich dieses Wissen anzueignen (Hohl, 2021, Abs. 6; Saxer, 2021, Abs. 48). Ebenfalls genannt wird ein verstärkter Einbezug des bestehenden Wissens im Klassenzimmer, indem Lernende mit Erfahrungen gezielt eingebunden werden (Hämmerle, 2021, Abs. 26; Schönberger, 2021, Abs. 18; Oertli, 2021, Abs. 32). Auch die Gewinnung von Informationen durch den direkten Austausch mit Lehrbetrieben (Saxer, 2021, Abs. 4, 22, 26, 66; Meier, 2021, Abs. 23) und die Nutzung von Lehrmitteln, die Prozesse realitätsgetreu abbilden, werden erwähnt (Hohl, 2021, Abs. 6; Kraft, 2021, Abs. 14).

Fazit: W&G-Lehrpersonen sind durch die Fachthematik direkt mit der Privatwirtschaft verbunden. Die geforderte Praxisnähe bedingt, dass die Lehrpersonen mit Unternehmensprozessen aus der Wirtschaft vertraut sind und dadurch die theoretischen Grundlagen mit der Praxis verknüpfen können. Daher besteht die Forderung, dass W&G-Lehrpersonen über Arbeitserfahrung in der Privatwirtschaft verfügen sollen.

10.3.7 Umgang mit Veränderungen

Durch Veränderungen brechen altbekannte Handlungsfelder auf. Die betroffenen Personen müssen sich dynamisch und zunehmend flexibler zeigen, um die gewohnten Strukturen aufzubrechen und neue Routinen zu entwickeln (Wilkens et al., 2015, S. 279–280). Im Umgang mit Veränderungen sind Persönlichkeitsmerkmale zentral. Förderlich sind dabei unter anderem Charakteristika wie Neugierde, Interesse gegenüber Veränderungen und der Willen, diese anzugehen, aber auch Optimismus, dass die Neuerungen positive Ergebnisse hervorbringen (Freyth, 2020, S. 19–22.; Kraft, 2021, Abs. 2, 40; Schwab, 2021, Abs. 28, 81; Hohl, 2021, Abs. 14; Hämmerle, 2021, Abs. 90; Schönberger, 2021, Abs. 6, 68; Oertli, 2021, Abs. 51, 53; Meier, 2021, Abs. 2, 6, 45). Denn solche Veränderungsprozesse bedeuten auch, dass potenzielle Ängste aufkommen, mit denen sich die Lehrpersonen auseinandersetzen müssen. Um die Bereitschaft für Veränderungen zu fördern, benötigen Lehrpersonen die Fähigkeit, die Umstände und die eigenen Gefühle zu reflektieren (Oertli, 2021, Abs. 57; Meier, 2021, Abs. 29). Dazu gehört auch, dass sie ihre Stärken und Schwächen evaluieren und nötige Weiterbildungsmassnahmen angehen (Freyth, 2020, S. 33–36; Kraft, 2021, Abs. 40; Schönberger, 2021, Abs. 6, 8, 68; Oertli, 2021, Abs. 53; Meier, 2021, Abs. 45). Veränderungen sind oft anspruchsvoll und die Lehrpersonen sollten sich selbst für diese Veränderungsprozesse motivieren können (Hämmerle, 2021, Abs. 90; Schönberger, 2021, Abs. 116). Durch die duale Berufsbildung ist die Berufsfachschule stark mit der Arbeitswelt verbunden. Die W&G-Lehrpersonen sollten die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt verfolgen, vielversprechende Prozesse erkennen und im Unterricht einbinden (Kraft, 2021, Abs. 30 & 32; Hämmerle, 2021, Abs. 66; Schönberger, 2021, Abs. 36).

Fazit: W&G-Lehrpersonen sollten sich künftig darauf einstellen, dass Veränderungen schneller im Schulalltag implementiert werden. Gerade wirtschaftliche Trends, die auf Unternehmen einwirken, sind potenziell auch in den Unterricht zu integrieren. Um Neuerungen anzunehmen und gewinnbringend umzusetzen, benötigt es insbesondere Selbstkompetenzen. Dabei werden insbesondere Offenheit und Neugierde hervorgehoben, sich mit Veränderungen beschäftigen zu wollen, aber auch Flexibilität, die nötig ist, um sich immer wieder auf neue Situationen einstellen zu können. Die Lehrperson soll dazu fähig sein, mit aufkommenden Emotionen umzugehen und für sich selbst zu erkennen, wo er oder sie gegebenenfalls Hilfe in Form von Weiterbildungen benötigt.

11 Erkenntnisse aus Literaturanalyse und qualitativer Erhebung

Die sich aus der Literaturanalyse (Kapitel 4.1) und den Experteninterviews (Kapitel 10) ergebenden künftigen Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen werden in diesem Kapitel dargelegt. Die Interviews und die Literaturanalyse dienten als Grundlage für die quantitative Befragung der W&G-Lehrpersonen. Aufgrund der Vielfalt an genannten Kompetenzanforderungen wurden Inhalte für die Umfrage subsummiert und zusammenfassend dargestellt. Zum besseren Verständnis für die Lehrpersonen wurden generalisierte Aussagen im Fragekatalog (Anhang E) spezifiziert bzw. mit Infobuttons verlinkt, die eine genauere Situationsbeschreibung zuließen.

Die bei der Umfrage abgefragten Items sind in Tabelle 25 nach dem adaptierten Kompetenzstrukturmodell von Frey (Kapitel 8.2.3) gegliedert. Wie im kommenden Kapitel 12 gezeigt wird, werden alle abgefragten Items von den Lehrpersonen als relevant erachtet. In der Tabelle sind die abgefragten Items innerhalb der einzelnen Kompetenzkategorien absteigend aufgeführt, wobei der erreichte Mittelwert der zugeschriebenen Relevanz in Klammern beigefügt wurde. Zudem wurden jene Items kursiv hervorgehoben, bei denen die W&G-Lehrpersonen im Hinblick auf die Kompetenzen gegenwärtig im Mittel nicht den Anforderungen entsprechen.

Um die Lesbarkeit der Tabelle zu verbessern, wird dies im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht:

Beispiel: Z18: Kommunikation in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch; 3.2)

- **Abkürzung** Z18: Buchstaben verweisen auf das Themengebiet (Abbildung 13, S. 221), die Zahl gibt das abgefragte Item an.
Hier: Zusammenarbeit im Team – Item 18
 - **Abgefragtes Item:** Item 18: Kommunikation in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch)
(Die vollständig ausformulierten Items können unter dem Fragebogen im Anhang eingesehen werden.)
 - **Relevanz (3.2):** Zeigt den Mittelwert der Relevanzeinschätzung basierend auf einer Skalierung von 1 bis 5 (Tabelle 29, S. 220)
 - **Hinweis:** Kursive Schrift zeigt an, dass die W&G-Lehrpersonen im Mittel ihre bestehenden Kompetenzen unter den Anforderungen einschätzen.
-

Tabelle 25: Fragebogenitems nach dem leitenden Kompetenzstrukturmodell

FACHKOMPETENZ	METHODENKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen ▪ PW4: Verknüpfung theoretischer Grundlagen und praktischer Inhalte (4.3) ▪ V9: Kenntnis über wesentliche Veränderungen/Trends in der Privatwirtschaft und deren Transfer in den Unterricht (4.2) ▪ U7: Analyse und fachliche Interpretation der Leistungsziele (4.0) ▪ D1: Anwendung von Instrumenten, die in der Privatwirtschaft Verwendung finden (4.0) ▪ PW1: Kenntnisse über Prozessabläufe in der Privatwirtschaft und deren Vermittlung (4.0) ▪ PW2: Vertiefte Kenntnisse im Dienstleistungsbereich (4.0) ▪ D5: Kenntnisse über das Geschäftsmodell <Bezahlen mit Daten> und den Umgang damit (3.5)	Analysefähigkeit ▪ U4: Analyse von Unterrichtsinhalten (4.3) ▪ V6/Z10: Analyse der eigenen Handlung (4.2/4.0) ▪ S3: Analyse von Lernprozessen und Unterrichtssituationen (4.1) ▪ D3: Analyse von Informationsquellen (4.1) ▪ U7: Analyse des Bildungsplanes (4.0)	Motivationsfähigkeit ▪ S7: Animation Lernender, die Schwierigkeiten haben (4.2) ▪ S6: Begeisterung von leistungsstarken Schülern, weiterführende Ziele zu verfolgen (4.0) ▪ Z16: Lehrpersonen zur Zusammenarbeit begeistern (3.6)	Eigene professionelle Weiterentwicklung ▪ V7: Wille zur Weiterbildung (4.2) ▪ PW3: Aneignung praktischer Erfahrungen (4.0)
	Flexibilität ▪ S8: Eindenken in neue/spontan aufkommende Sachverhalte und flexibles Reagieren auf Lernende (Leistungsniveau, Fragen und Themeninhalte; 4.3) ▪ U6/V8: Anpassungsfähiges Handeln bei Unsicherheiten/Veränderungen im Berufsalltag (4.3/4.2)	Empathie/Wertschätzung ▪ S4: Erkennen, wo Unterstützung geleistet werden muss (4.2) ▪ S13: Geduld und Verständnis gegenüber den Lernenden und ihren persönlichen Hintergründen aufbringen (4.1) ▪ S14: Interesse an den Lernenden (4.1)	Selbstbild/eigene Werthaltung ▪ S15: Klärung der eigenen Rolle als Coach und der damit verbundenen Erwartungen (4.1)
	Flexibilität ▪ S8: Eindenken in neue/spontan aufkommende Sachverhalte und flexibles Reagieren auf Lernende (Leistungsniveau, Fragen und Themeninhalte; 4.3) ▪ U6/V8: Anpassungsfähiges Handeln bei Unsicherheiten/Veränderungen im Berufsalltag (4.3/4.2)		Bewältigung beruflicher Belastungen ▪ U6: Offenheit und Flexibilität bei un sicherem Lektionsverlauf (4.3) ▪ V8: Flexibilität, sich durch Veränderungen auf neue Situationen einzustellen (4.2)

Wissen zu anderen Fachbereichen	Zielorientiertes Handeln	Situationsgerechtes Auftreten	S12: Abgrenzung von den Problemen der Lernenden (4.0)
- U8: Fachliche Kenntnisse in anderen Fachdisziplinen (z. B. IKA, Sprachen; 3.8) - Z19: Verständnis einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch; 3.6) - U10: Kenntnisse über den Umgang mit anderen Kulturen (3.3) - Z18: <i>Kommunikation in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch; (3.2)</i>	- U5: Teilziele/-schritte festlegen (4.5) - U13: Prozessorganisation unter Einbezug der vorhandenen Ressourcen (4.1) Arbeitstechniken - U1/U2/S1/D3: Anleiten von Arbeitsprozessen (4.2/4.3/4.2/4.1) - D2: Vor- und Nachteile digitaler Medien (4.2) - U12: Präsentationstechnik (4.2) - D3: Kenntnisse, wie man recherchiert, um an benötigte qualitativ hochstehende Informationen zu gelangen (4.1) - P1: <i>Methoden zur Prüfungsgestaltung (4.0)</i> - D4: Übersichtliche Aufbereitung von Material/Daten (4.0) - D1: Umgang mit Medien /Softwares aus der Privatwirtschaft (4.0) - Z11/S2/S5/D9: Instrumente zur Zusammenarbeit (z. B. Gesprächsführung,	- Z4: Wertschätzender Umgang mit anderen Lehrpersonen pflegen (4.4) - S11: Angemessene Beziehungsgestaltung mit den Lernenden pflegen (4.3) Führungsfähigkeit - U11: Förderung eines verständnisvollen und integrativen Umgangs miteinander (3.9) - Z14: Führen (eines Teams) von Lehrpersonen (3.9) Konfliktfähigkeit - Z13: Klärung von Konfliktsituationen mit Teammitgliedern (3.9) Kommunikations-/ Interaktionsfähigkeit - Z2: Offene, transparente und persönliche Kommunikation (4.3) - Z7: Lehrpersonen Rückmeldung geben/	- D6: Umgang mit dem Druck, digitale Medien zu implementieren (3.8) - V5: Umgang mit Ängsten im Veränderungsprozess (3.8) - V4: Bewusstsein über eigene Gefühle im Veränderungsprozess (3.6) Selbstreflexion/ Selbstevaluation - U3: Eigene Handlungen bzgl. handlungskompetenzorientiertem Unterricht reflektieren (4.3) - V6: Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen bzgl. Weiterbildungsmaßnahmen (4.2) - S15: Rolle als Coach reflektieren (4.1) - Z10: Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen bzgl. Teamzusammenarbeit (4.0)
Berufsspezifische Fähigkeiten: unterrichts- und lernendenbasiert	- U5: Leistungsziele stufengerecht herunterbrechen (4.5) - U2: Anleitung zur Reflexion (4.3) - U4: Lösungsansätze analysieren und auswerten (4.3) - S2: Lernenden individuell, eine fördernde Rückmeldung geben (4.3) - U1: Anleitung zur projektbasierten Arbeit (4.2) - U12: Inhalte situationsadäquat präsentieren (4.2)		

▪ S1: Lernende zum selbst-organisierten Lernen anleiten (4.2) ▪ D2: Geeigneter Einsatz von Medien im Unterricht (4.2) ▪ PW6: Vermittlung der Anwendung der Unterrichtsinhalte im realwirtschaftlichen Kontext (4.2) ▪ D3: Anleitung zur Recherchearbeit (4.1) ▪ P4: <i>Handlungsorientierte Leistungen bewerten (4.1)</i> ▪ S3: Lernstand der Lernenden diagnostizieren (4.1) ▪ S5: Steuerung des Lernprozesses durch gezielte Förderung der Lernenden unter Verwendung geeigneter Instrumente (4.1) ▪ PW5: Erstellung praxisnaher Unterrichtsmaterialien (4.1) ▪ PW8: Abfrage und Integration praktischer Erfahrungen von Lernenden (4.1) ▪ P2: <i>Handlungsorientierte Prüfungen erstellen (4.0)</i> ▪ P3: <i>Handlungsorientierte Prüfungen durchführen (4.0)</i> ▪ S6: Gezielter Einbezug leistungsfähigerer Lernender (4.0)	Rückmeldetechnik etc.; 3.9/4.3/4.1/3.9) ▪ P3/P5: Instrumente zur Durchführung und Beurteilung von Prüfungen (z. B. Fragetechnik, Protokollieren etc.; 4.0/3.9) ▪ Z13: Umgang mit Problemlöse- und Konfliktfähigkeit (3.9) ▪ Z14: Instrumente zur Führung von Personen (3.9) Reflexivität ▪ U2/D10: Kenntnisse über die Inhalte eines Reflexionsprozesses (4.3/4.0) ▪ U3/S15/D7/Z6/Z12: Kenntnisse über die Durchführung eines Reflexionsprozesses (4.3/4.1/4.0/3.7)	Äusserung konstruktiver Kritik (3.9) ▪ Z11: Nutzung von Instrumenten in der Kommunikation (Gesprächsregeln, Frage- und Rückmelde-techniken etc.; 3.9) Kooperationsfähigkeit ▪ Z5: Einhaltung und Umsetzung von Beschlüssen (4.3) ▪ Z1: Absprache von Lehrinhalten mit anderen Lehrpersonen (4.2) ▪ Z3: Vorbereitung von Lerneinheiten gemeinsam mit anderen Lehrpersonen (4.0) ▪ Z8: Teilen eigener Unterrichtsmaterialien (4.1) ▪ Z9: Unterstützung anderer Lehrpersonen (4.0) ▪ Z20: Gemeinsame Durchführung einer Lerneinheit (3.2) ▪ PW7: Zusammenarbeit und Austausch mit Lehrbetrieben	▪ D7: Nutzung digitaler Medien reflektieren (4.0) ▪ Z6: Umgang mit Rückmeldung/Kritik von anderen Lehrpersonen (4.0) ▪ Z12: Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen reflektieren (3.7) Persönlichkeitsmerkmale ▪ V1: Neugierde und Interesse gegenüber Neuem (4.2) ▪ V2: Optimismus bezüglich Veränderungen (4.1) ▪ V3: Motivationsfähigkeit im persönlichen Umgang mit Veränderungen (4.1) ▪ Z15: Motivation einer aktiven Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (4.0) ▪ Z17: Interesse für die Inhalte anderer Disziplinen (3.9) ▪ D8: Positive Einstellung zur Digitalität (3.9)
---	---	---	--

-
- S9: Diversifikation des Materials durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (4.0)
 - S10: Beraten von Lernenden in schulischen Belangen (4.0)
 - D10: Förderung der Lernenden in der gezielten, kritischen und bewussten Nutzung digitaler Medien (4.0)
 - P5: *Prüfungssituationen beobachten und protokollieren* (3.9)
 - D9: Rückmeldung über digitale Tools geben (3.9)
 - U9: Gestaltung von sozialen integrativen Lernarrangements (sprachlich, personell, kulturell etc.; 3.3)

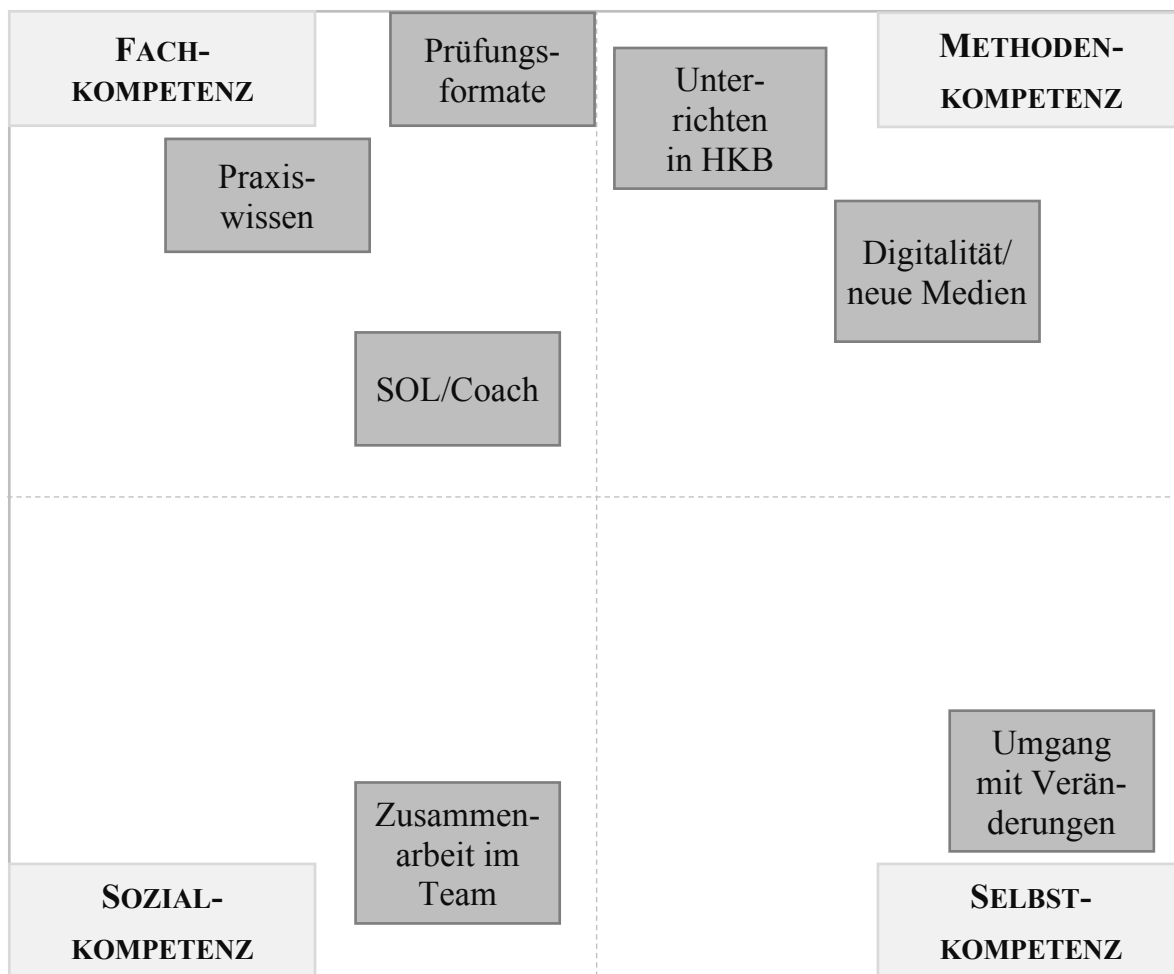
**Berufsspezifische Fähigkeiten:
institutioneller und gesellschaftlicher Kontext**

- PW7: Netzwerkaufbau mit den Lernorten (3.6)

Anmerkung: Eigene Darstellung

Wird die Zuordnung der einzelnen Themenbereiche in Beziehung zu den Kompetenzklassen gesetzt, dann fällt auf, dass für die meisten Themenbereiche Kompetenzen in den Klassen der Fach- und/oder Methodenkompetenz nötig sind. Nur wenn es um Kooperationen mit anderen Lehrpersonen geht, wird insbesondere die Sozialkompetenz fokussiert und ein kompetenter Umgang mit Veränderungen erfordert von den W&G-Lehrpersonen insbesondere ausgeprägte Selbstkompetenzen. Die Abbildung zeigt den Zusammenhang der Themenbereiche mit den Kompetenzklassen illustrativ auf.

Abbildung 12: Zusammenspiel der Themenfelder mit den Kompetenzklassen



Anmerkung: SOL = selbstorganisiertes Lernen;
HKB = handlungskompetenzbereiche. Eigene Darstellung

12 Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung

Dieses Kapitel legt die Resultate der quantitativen Befragung dar. Die onlinebasierte Umfrage wurde durch das Tool <Limesurvey> dargestellt und den W&G-Lehrpersonen der teilnehmenden kaufmännischen Berufsfachschulen Ende November 2021 zugestellt. Die Zustellung erfolgte – je nach Datenschutzrichtlinien der Schulen – im direkten Versand oder über die Schulleitung. Es wurde ein Begleitschreiben hinzugefügt, das neben dem Zugangslink auch Informationen zur Relevanz und zum Ziel der Umfrage, zur Dauer und zur Anonymität umfasste. Nach einer Woche wurden alle teilnehmenden Lehrpersonen durch ein Erinnerungs-E-Mail erneut auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Die folgende Tabelle zeigt die Eckpunkte der Primärerhebung auf.

Tabelle 26: Eckpunkte der quantitativen Primärerhebung

ÜBERSICHT QUANTITATIVE ONLINEBEFRAGUNG BEI DEN W&G-LEHRPERSONEN

Forschungsdesgin	
Zielgruppe	W&G-Lehrpersonen der kaufmännischen Grundbildung
Untersuchungsmethode	Quantitative Primärerhebung, online, anonymisiert
Zeitraumen	Ende November bis Anfang Dezember 2021; 10 Tage
Quantitative Befragung	
Versandte Umfrage (N)	298
Geöffnete Umfrage	173
Teilweise ausgefüllte Umfrage	27
Komplett ausgefüllte Umfrage ⁵⁴	103
Rücklaufquote	34.56 %

Anmerkung: Eigene Darstellung

In den folgenden Unterkapiteln werden die bereinigten Daten ausgewiesen. Das heisst, dass nur die Aussagen jener Lehrpersonen dargelegt werden, welche die Umfrage vollständig ausgefüllt haben. Ein Abgleich der Daten zeigt jedoch, dass der Einbezug von Personen, welche die Umfrage abgebrochen haben, keinen wesentlichen Einfluss auf die Resultate ausübt.

⁵⁴ Als komplett wurden Umfragen bezeichnet, bei denen über 90 % der Fragen beantwortet waren.

Die quantitative Erhebung umfasste grob drei Teilbereiche: eine Abfrage der soziodemografischen Merkmale, die inhaltliche Abfrage nach Relevanz und eigener Einstufung der Kompetenz sowie eine Abschlussfrage zur Bereitschaft der eigenen Wissensweitergabe. Der inhaltliche Teil des Fragebogens orientiert sich an den sieben eruierten Themenfeldern, welche die Kompetenzen aus Tabelle 25 umfassen.⁵⁵ Wie in Kapitel 10.3 aufgezeigt sind die Themenfelder nicht vollständig distinkt, sondern werden auch von anderen Themenfeldern beeinflusst. In den kommenden Kapiteln werden daher zum einen die soziodemografischen Merkmale der Umfrageteilnehmenden aufgezeigt (Kapitel 12.1) und zum anderen die Resultate der Umfrage nach den einzelnen Themenfeldern dargelegt (Kapitel 12.2).

12.1 Soziodemografische Merkmale

Im Folgenden werden die soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden anhand der abgefragten Kategorien dargelegt. Antworttendenzen der einzelnen Kategorien (Alter, Geschlecht, Unterrichtserfahrung etc.) hinsichtlich der abgefragten Themenfelder werden an dieser Stelle nicht beleuchtet, sondern direkt unter den jeweiligen Unterkapiteln dargelegt (Kapitel 12.2.1 bis 12.2.7). Wo benötigt fand eine Klassifizierung der Daten statt. Dadurch soll pro Kategorie eine Mindestanzahl an Teilnehmenden garantiert werden, die Aussagekraft in der Differenzierung jedoch bestehen bleiben.

Mit 73 männlichen (71 %) und 30 weiblichen (29 %) Umfrageteilnehmenden zeigt die Umfrage eine deutlich männliche Tendenz. Das Bundesamt für Statistik weist auf der Sekundarstufe II im Bereich der beruflichen Grundbildung einen Frauenanteil von 42.5 % aus (SBFI, 2021b). Diese Zahl ist jedoch vorsichtig zu interpretieren, denn es handelt sich hier um einen Querschnitt über alle unterrichteten Fächer. Es ist nicht ausgeschlossen, dass der Frauenanteil bei den W&G-Lehrpersonen diese Zahl unterschreitet.

Die meisten Teilnehmenden befindet sich in einem Alterssegment von 36 bis 45 Jahren (35 %), gefolgt von den 46- bis 55-Jährigen (31 %) und den über 55 Jahre alten Lehrpersonen (21 %). Die jüngsten Teilnehmenden befinden sich in einer Alterskategorie bis 35 Jahre (14 %).

⁵⁵ Für weitere Informationen zur Entwicklung des Fragebogens siehe Kapitel 9.3.2.2.

Die folgende Tabelle zeigt die Unterrichtserfahrung der teilnehmenden Personen. Die meisten Teilnehmenden der Befragung haben 6 bis 15 Jahre Unterrichtserfahrung (44 %), gefolgt von jenen mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung (29 %). Die beiden Kategorien der Lehrkräfte mit am wenigsten Unterrichtserfahrung (0 bis 5 Jahre) und am meisten Unterrichtserfahrung (über 26 Jahre) sind ähnlich gross.

Tabelle 27: Unterrichtserfahrung in Jahren

KATEGORIE	ANZAHL	% DES TOTALS
0-5 Jahre	15	15 %
6-15 Jahre	45	44 %
16-25 Jahre	30	29 %
Über 26 Jahre	13	13 %
Total	103	100 %

Anmerkung: Eigene Darstellung

Mit 87 % haben die meisten Lehrerinnen und Lehrer in den letzten fünf Jahren mit einem Arbeitspensum von über 50 % gearbeitet. Am häufigsten sind Anstellungen mit über 90 % Arbeitspensum (46 %), gefolgt von Anstellungen mit einem Pensum von 71 bis 90 % (24 %). Rund jede siebte Person arbeitet in einem Teilpensum bis 50 %.

Fast alle befragten Lehrpersonen haben bereits Arbeitserfahrung in der Privatwirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung sammeln können. Die folgende Tabelle 28 zeigt die Praxiserfahrung nach den abgefragten Kategorien. Dabei ist zu beachten, dass Mehrantworten zulässig waren. Es handelt sich dabei um diverse Tätigkeiten, die in früheren Jahren oder neben der bestehenden Lehrtätigkeit ausgeführt wurden bzw. immer noch werden. Unter dem Punkt «Weiteres» wurden unter anderem Antworten wie «Skilehrer», «Polizei», «Verwaltungsratsmandate» oder «Semesterjobs» aufgeführt.

Tabelle 28: Praxiserfahrung

KATEGORIE	ANZAHL	% DES TOTALS
Berufsbildung KV	31	15 %
Berufsbildung anderer Bereich	8	4 %
Festanstellung KV	61	30 %
Festanstellung anderer Bereich	27	13 %
Befristete Anstellung KV	11	5 %
Befristete Anstellung anderer Bereich	9	4 %
Praktika	30	15 %
Traineeprogramm	12	6 %
Nein	3	1 %
Weiteres	13	6 %
Total	205	100 %

Anmerkung: Eigene Darstellung

Die Praxiserfahrung in einer kaufmännischen Tätigkeit umfasst entweder die eigene Berufsausbildung oder eine befristete und/oder eine Festanstellung. Die Beschreibung der eigenen Tätigkeit zeigt auf, dass die meisten Personen über die Jahre mehrere Positionen innehatten. Dabei werden unterschiedliche Branchen, z. B. Bank, Versicherung oder Treuhand abgedeckt. Als Positionen werden unter anderem Projektmanagement, Wirtschaftsprüfende(r) oder diverse Anstellungen bei der Bank – so auch Anlageberatung, Kundenberatung oder Arbeiten im Backoffice – genannt. Immer wieder führen die Teilnehmenden an, dass sie eine leitende oder assistierende Funktion innehatten. Die Zeitdauer der Praxiserfahrung variiert mit einem halben Jahr bis hin zu 31 Jahren sehr stark. Der Mittelwert beträgt 10,67 Jahre, während sowohl der Median als auch der Modus bei 10 Jahren liegen. Praxiserfahrung in einem nicht kaufmännischen Bereich umfasst wiederum die eigene Berufsausbildung oder eine befristete und/oder Festanstellung. Die kürzeste Praxiserfahrung dauerte ein Jahr und die Person mit der meisten Erfahrung weist einen Wert von 27 Jahren auf, während sich der Median bei sieben und der Modus bei fünf Jahren befindet. Sechs weitere Personen geben an, Praktika durchgeführt zu haben. Anhand der Beschreibungen lassen sich drei davon einer kaufmännischen Tätigkeit zuordnen, während zwei weitere in eine andere Branche fallen bzw. bei diesen die Tätigkeit zu unspezifisch formuliert ist.

12.2 Einschätzung der Themenfelder

Nach den soziodemografischen Angaben wurden die Lehrpersonen zu den in den qualitativen Experteninterviews und der Literaturanalyse eruierten sieben Themengebieten befragt. Die Themenfelder wurden jeweils in Teilkompetenzen heruntergebrochen (Anhang E). Die Lehrpersonen sollten pro abgefragter Kompetenz jeweils die Relevanz einschätzen und den Stand ihrer bestehenden Kompetenz angeben. Beide Teilaufgaben basieren auf einer verbalisierten fünf-stufigen Likert-Skala. Die Abstufung wurde so gewählt, weil die Skalierung mit fünf Punkten einer Breite entspricht, die weder zu einer «intellektuellen Überforderung» noch zu einer unzureichenden Differenzierung der Befragten, führt (Porst, 2014, S. 87). Die Benennung der einzelnen Skalenspunkte hilft den Befragten die Abstufung genau zu verstehen, sodass es zu keiner individuellen Interpretation der befragten Personen kommt (Porst, 2014, S. 81). Die Verbalisierungen sind folgend dargestellt.

Tabelle 29: Verbalisierung der Likert-Skalen

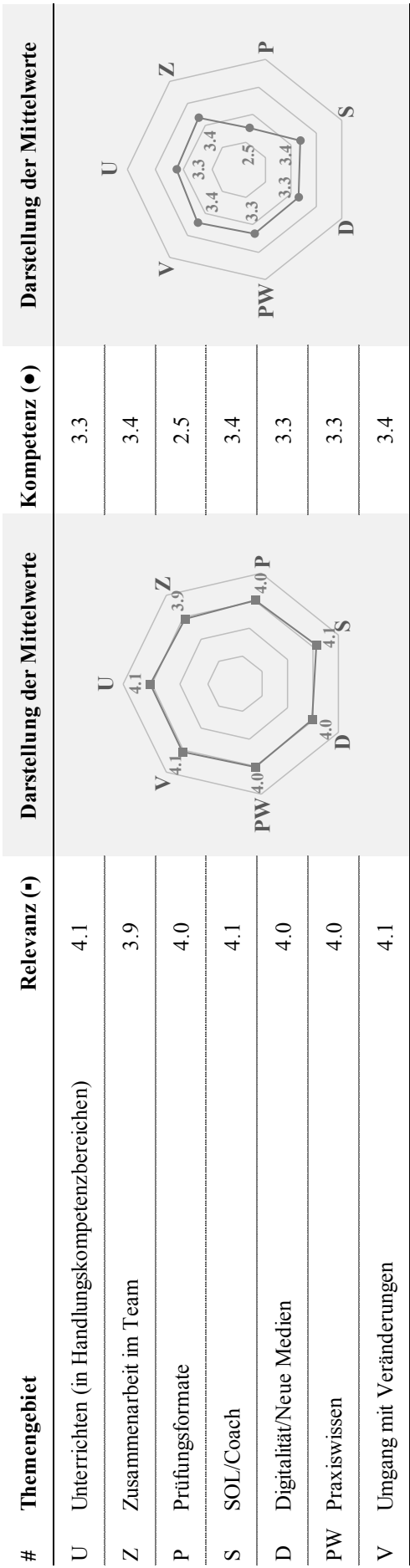
SKALA	VERBALISIERUNG RELEVANZ	VERBALISIERUNG KOMPETENZ
1	Gar nicht relevant	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich
2	Kaum relevant	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen
3	Weder relevant noch irrelevant	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen
4	Ziemlich relevant	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen
5	Sehr relevant	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich

Anmerkung: Eigene Darstellung

Der statistisch erwartete Mittelwert der Aussagen beläuft sich auf 3.0. Bei beiden Kategorien stellt diese Skalenummer somit einen neutralen Mittelwert dar. Das heisst, die abgefragten Kompetenzen werden hinsichtlich der Relevanz weder als irrelevant noch als sehr bedeutsam eingestuft. Im Bereich der Kompetenz schätzen sich die Lehrpersonen mit einer 3.0 genau den Anforderungen entsprechend ein.

Die folgende Abbildung 13 stellt die Resultate der Themenfelder und der beiden Variablen der Relevanz und Kompetenz übersichtsartig dar. Die Werte der Relevanz (▫) sind in der linken Darstellung zu sehen, während die Kompetenz (●) auf der rechten Darstellung visualisiert ist.

Abbildung 13: Übersicht der Resultate nach Themengebiet

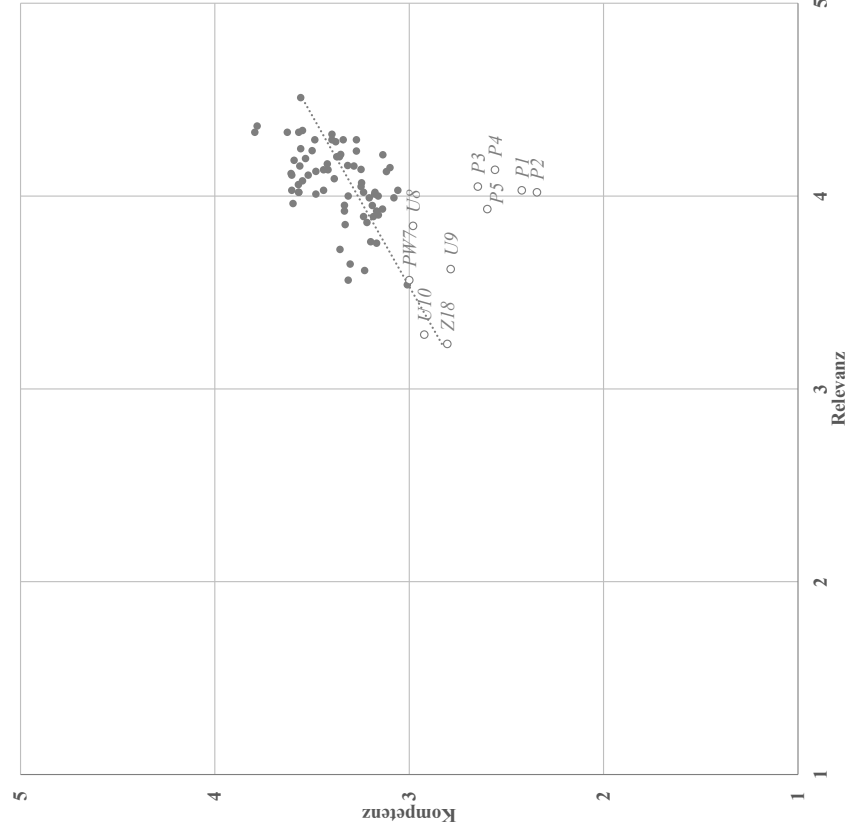


Anmerkung: Eigene Darstellung

Da die Verbalisierung der beiden Skalen nicht identisch ist, können keine direkten Vergleiche der Mittelwerte getroffen werden. Die Abbildung zeigt jedoch, dass die Relevanz über dem erwarteten Mittelwert liegt und die Lehrpersonen alle abgefragten Themengebiete als ziemlich relevant erachten. Die eigene Kompetenzeinschätzung variiert hier stärker. Aggregiert auf die Themenbereiche schätzen sich die Lehrpersonen überwiegend etwas über den Anforderungen ein, die mit der Skalierung 3.0 erreicht wäre. Der Themenbereich «Prüfungsformate» sticht mit einem Mittelwert von 2.5 hervor. In diesem Themenfeld geht es darum, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, nebst schriftlichen Prüfungen auch andere Leistungsnachweise aufzustellen und durchzuführen, die sich verstärkt an einem handlungsorientierten Unterricht orientieren. Während die Bedeutung der Thematik als «ziemlich relevant» eingestuft wird, beurteilen die Lehrpersonen ihre eigenen Kompetenzen kritischer und nicht den Anforderungen entsprechend.

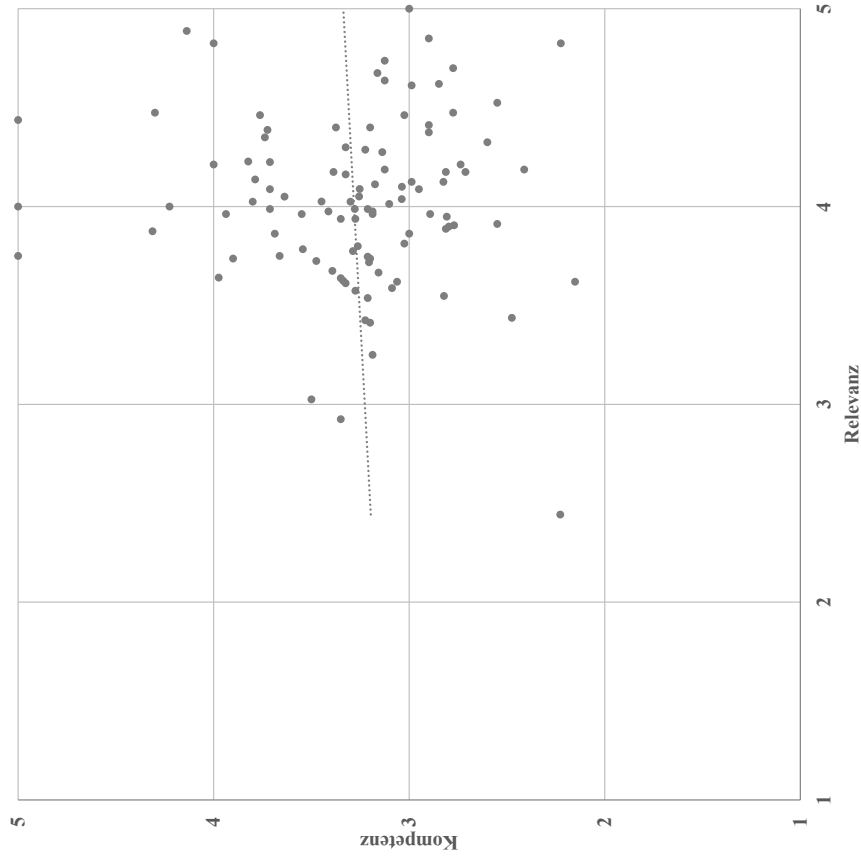
Folgend wird der Zusammenhang zwischen angegebener Relevanz und Kompetenz beleuchtet. Nach Cohen (1988, S. 82) wird je nach Höhe des gefundenen Zusammenhangs von unterschiedlich starken Effekten gesprochen. Wird eine Korrelation von ≥ 0.10 erreicht, geht er von einem schwachen Effekt aus, bei ≥ 0.30 von einem mittleren Effekt und bei ≥ 0.50 von einem starken Effekt (Cohen, 1988, S. 82). Abbildung 14 zeigt diesen Zusammenhang auf. Die Korrelation zwischen Relevanz und Kompetenz bei den 80 abgefragten Items weist einen Wert von 0.47 aus. Entsprechend besteht ein positiver mittlerer Zusammenhang zwischen dem mittleren Relevanz- und Kompetenzwert. Dies bedeutet, dass die Werte der beiden Variablen Relevanz und Kompetenz in der Tendenz gemeinsam ansteigen. Von besonderer Bedeutung sind jene Items, die in der Abbildung als weisse Punkte dargestellt sind. Denn diese Items weisen im Durchschnitt einen hohen Relevanzwert auf, die Lehrpersonen erfüllen im Durchschnitt aber nicht die Anforderungen. Diese Items werden unter anderem in den folgenden Kapiteln 0 bis 0 näher beleuchtet. Werden die Mittelwerte pro Umfrageteilnehmer dargestellt (Abbildung 15) ergibt sich ein Korrelationswert von 0.04 und somit kein linearer Zusammenhang zwischen der angegebenen Relevanz und der Kompetenz. Die Antworten der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern erscheinen dadurch nicht systematisch, sondern fragespezifisch gewählt.

Abbildung 14: Korrelation der Mittelwerte pro Item



Anmerkung: Eigene Darstellung

Abbildung 15: Korrelation der Mittelwerte pro Umfrageteilnehmer



Anmerkung: Eigene Darstellung

In den folgenden Unterkapiteln wird nun detailliert auf die einzelnen Themengebiete eingegangen. Aufgrund der Breite der Daten werden dabei grundlegende Erkenntnisse dargelegt sowie nach den Kriterien Unterrichtserfahrung, Alter, Geschlecht und Arbeitspensum betrachtet. Für den Erwerb von Kompetenz ist es vorstellbar, dass «Lerngelegenheiten eine Rolle spielen» (Holtsch & Forster-Heinzer, 2020, S. 232). Diese Lerngelegenheiten können für Lehrpersonen in der schweizerischen kaufmännischen Berufsbildung divers gestaltet sein. Holtsch und Forster-Heinzer (2020, S. 234) nennen unter anderem Unterrichtspensen oder Berufswege. In diesem Zusammenhang sind die beiden Kriterien «Unterrichtserfahrung» und «Arbeitspensum» interessant. Für die vorliegende Studie wird vermutet, dass eine längere Unterrichtserfahrung und ein höheres Arbeitspensum zu mehr Lerngelegenheiten führen und die Lehrpersonen dadurch ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Gleichzeitig ist es denkbar, dass kleinere Arbeitspensen eine parallele Tätigkeit in der Privatwirtschaft zulassen. Dadurch könnten insbesondere Fachkompetenzen erworben werden, die für den W&G-Unterricht grundlegend sind. Das Kriterium des Alters ist in diesem Kontext interessant, da ältere Lehrpersonen potenziell mehr Möglichkeiten hatten, ihre Kompetenzen durch Lerngelegenheiten weiterzuentwickeln. Gleichzeitig wird vermutet, dass gewisse Themenbereiche, insbesondere digitale Kompetenzen, bei jüngeren Personen aufgrund der Nähe zu ihrer Lebenswelt stärker vorhanden sein könnten. Die Studie von Cloots (2020, S. 262) stützt diese Annahme, wobei die Frage aufgeworfen wird, ob diese Ergebnisse auf eine Überschätzung der jüngeren Personen zurückzuführen sind oder die Wirklichkeit widerspiegeln. Der Einfluss von Selbstwirksamkeit spielt auch beim Geschlecht eine Rolle. Diverse Studien (Ehrlinger & Dunning, 2003, S. 11–12; Mohr & Ittel, 2012, S. 152; Sieverding, 2003, S. 152; Wattenberg, 2020, S. 35) zeigen auf, dass es zu Verzerrungseffekten kommen kann, denn Frauen schätzen ihre Kompetenzen oft geringer ein, während Männer diese zu hoch bewerten.

Unter jedem der sieben Teilgebiete gab es für die Lehrpersonen die Möglichkeit, weitere Kompetenzen zu nennen bzw. die eigene Meinung einzubringen. Die offenen Kommentare wurden nach Themenbereich geclustert. Wenn diese inhaltlich auf einen anderen Themenbereich anspielten, wurden sie entsprechend verschoben. Abgesehen von den Themenbereichen «Unterrichten in Handlungskompetenzbereichen» (21 Kommentare) und «Praxiswissen» (9 Kommentare) hinterliessen die Lehrpersonen nur vereinzelt Anmerkungen. Aufgrund der Übersichtlichkeit der Datenmenge wurden die Inhalte nicht zusätzlich codiert, sondern jene Inhalte aufgenommen, denen aufgrund von Mehrfachnennungen ein besonderes Gewicht zugewiesen wurde. In den offenen

Kommentaren wurde von einigen Lehrpersonen darauf hingewiesen, dass die Veränderungen der Reform zum einen schulintern unterschiedlich ausgestaltet werden und zum anderen die einzelnen Schulen zum jetzigen Zeitpunkt unterschiedlich weit in der Ausarbeitung der eigenen Strategie sind. Bei den Ergebnissen ist deshalb zu beachten, dass die Schulen unterschiedliche Organisationsmodelle (Kapitel 5.1.1.1) wählen und diese schulintern individuell ausgestalten. Es kann also beispielsweise sein, dass eine Schule das Organisationsmodell 1a wählt und die vorgegebenen Leistungsziele in den Handlungskompetenzbereichen einzelnen Fachrichtungen zuordnet. An einer anderen Schule werden die Handlungskompetenzbereiche fächerübergreifend im Teamteaching unterrichtet. Dies bedeutet, dass die schulische Ausgestaltung der kaufmännischen Ausbildung nicht mehr wie bislang in allen Berufsfachschulen einheitlich geregelt ist. Die Ergebnisse der Umfrage sind deshalb vor diesem Hintergrund zu betrachten, dass die einzelnen teilnehmenden Lehrpersonen die abgefragten Items mit dem an ihrer Schule gewählten Umsetzungsmodell bewerten. Weiter ist die Komplexität des Schulalltags zu berücksichtigen. Die Kompetenzen von Lehrpersonen sind dabei unbestritten ein zentraler Faktor. Die Möglichkeit der Ausgestaltung dieser Kompetenzen ist jedoch durch diverse Rahmenbedingungen z. B. die Kompetenzen der Lernenden, die Schulkultur oder schulinterne Regelungen, geprägt. Potenzielle Einflüsse wurden im Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 3) dargelegt. Gewisse Rahmenbedingungen sind schulindividuell und konnten in der vorliegenden Umfrage nicht berücksichtigt werden.

Die folgenden Unterkapitel sind so aufgebaut, dass zuerst eine Abbildung die Items des jeweiligen Themenfelds aufnimmt und die Streuung bezüglich der Relevanz und der Kompetenz visualisiert. Die Mittelwerte (Relevanz und Kompetenz) des jeweiligen Themenfelds werden dargelegt und die offenen Kommentare thematisiert. Danach folgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse, die nach den Auswertungskriterien (Unterrichtserfahrung, Alter, Geschlecht und Arbeitspensum) gegliedert ist. Nach der Betrachtung der Ergebnisse aufgrund von Auswertungskriterien werden einzelne Items vertiefend betrachtet; deren Auswahl wurde anhand der Auswertung getroffen und ist auf Extremwerte der Relevanz- bzw. Kompetenzeinschätzungen, auf die Häufigkeitsverteilung, auf sich ergebende Spannungsfelder innerhalb der Klassen oder auf Hinweise aus den offenen Kommentaren zurückzuführen.

12.2.1 Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)

Das Themengebiet ›Unterrichten in Handlungskompetenzbereichen‹ bezieht sich auf den Kernprozess der Lehrperson: das Unterrichten. Durch die anfallenden Veränderungen aufgrund der Reform, soll in fünf Handlungskompetenzbereichen unterrichtet werden und – je nach Ausgestaltung der Schule – auch die Fächerstruktur wegfallen. Bei den Lehrpersonen wurden unter diesem Themenbereich 13 Kompetenzen abgefragt, bei denen sie jeweils die Relevanz beurteilt und den eigenen Erfüllungsgrad eingeschätzt haben. Die Abbildung 16 stellt diese Werte dar. Die Klassen der darin enthaltenen Häufigkeitsverteilung wurden zwecks besserer Übersichtlichkeit zusammengefasst.

Abbildung 16: Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)

#	Themengebiet	Relevanz					Kompetenz								
		1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
U1	Projektbasierte Arbeit anleiten	3%	8%	89%		2	4.2	103	14%	53%	33%		1	3.3	103
U2	Zur Reflexion anleiten	2%	7%	91%		2	4.3	103	17%	50%	34%		1	3.3	103
U3	Eigene Handlungen reflektieren	1%	11%	88%		2	4.3	103	8%	48%	45%		1	3.5	103
U4	Lösungsansätze analysieren und auswerten	0%	9%	91%		3	4.3	103	13%	45%	43%		2	3.4	103
U5	Leistungsziele herunterzubrechen und den Lernenden verfügbar machen	1%	6%	93%		1	4.5	102	5%	48%	47%		2	3.6	102
U6	Offen und flexibel mit der Unsicherheit umgehen	2%	11%	87%		2	4.3	103	15%	41%	45%		1	3.4	103
U7	Offene Räume ausgestalten	3%	15%	82%		1	4.0	102	16%	54%	30%		2	3.2	102
U8	Fachliche Kenntnisse in anderen Disziplinen - Vernetzungen	6%	23%	71%		2	3.8	103	35%	31%	34%		1	3.0	103
U9	Lernarrangements gestalten, die soziale Integration fördern	10%	27%	63%		1	3.6	103	36%	49%	16%		1	2.8	103
U10	Umgang mit anderen Kulturen - Übertragung ins Klassenmanagement	17%	43%	40%		1	3.3	103	35%	42%	23%		1	2.9	103
U11	Förderung eines verständnisvollen und integrativen Umgangs	6%	15%	80%		1	3.9	103	19%	50%	30%		2	3.2	103
U12	Inhalte situationsadäquat präsentieren	1%	10%	89%		2	4.2	103	3%	49%	49%		2	3.6	103
U13	Prozess mit vorhandenen Ressourcen organisieren	3%	9%	88%		2	4.1	103	9%	49%	43%		1	3.4	103

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Wenn es um die Tätigkeit des Unterrichtens – nach der Reform voraussichtlich auf Basis des handlungskompetenzorientierten Ansatzes – geht, stuften die teilnehmenden Lehrpersonen die Relevanz der abgefragten Items im Durchschnitt ($\bar{x} = 4.1$) als ziemlich relevant ein. Dies verdeutlicht die Häufigkeitsverteilung (Abbildung 16), die darlegt, dass die Items fast durchgehend mit 63 bis 93 % als ziemlich oder sehr relevant eingeschätzt werden. Eine Ausnahme bildet das am niedrigsten bewertete Item (U10), das einen Relevanzwert von 3.3 ausweist. Mit einem Wert von 4.5 bei 5 möglichen Skalenskalenpunkten wird das Item U5 ‹Meine Kompetenz, die Leistungsziele stufengerecht herunterzubrechen und den Lernenden verfügbar zu machen› als am relevantesten bezeichnet. Diese beiden Items werden in Kapitel 12.2.1.2 genauer betrachtet.

Die eigene Kompetenz im Bereich des Unterrichtens – künftig voraussichtlich in Handlungskompetenzbereichen – schätzen die Lehrpersonen im Durchschnitt mit 3.3 ein. Dieser Wert weist aus, dass sie den Anforderungen entsprechen, tendenziell aber sogar ihre Kompetenzen etwas über den Anforderungen einordnen. Die beiden am niedrigsten bewerteten Items (U9 und U 10) erreichen Durchschnittswerte von 2.8 und 2.9. Damit liegen beide Werte knapp unter dem erwarteten Mittelwert von 3, der aus sagt, dass die Kompetenzen den Anforderungen entsprechen (Kapitel 12.2.1.2). Die beiden Items U5 und U12, bei denen es um das Herunterbrechen von Leistungszielen bzw. die situationsadäquate Präsentation von Inhalten geht, weisen mit 3.6 den höchsten Kompetenzwert auf. Die Werte spiegeln die Tendenz, dass die Anforderungen nicht nur erreicht, sondern von knapp der Hälfte überschritten werden.

Ebenso ist das Item U4 zu nennen, bei dem es um Kompetenzen geht, Lösungsansätze zu analysieren und auszuwerten. Es wird mit einem durchschnittlichen Relevanzwert von 4.3 beurteilt, was bedeutet, dass es von den meisten Lehrpersonen (50 %) als ziemlich relevant eingestuft wird, einige Lehrpersonen (41 %) aber auch angeben, dass es sehr relevant sei, und wenige (9 %) diese Kompetenz als weder relevant noch irrelevant einschätzen. Interessant ist dabei, dass die Mindestskalierung bei diesem Item bei 3.0 lag. Dies bedeutet, dass alle Lehrpersonen dieser Kompetenz mindestens einen neutralen Wert (weder relevant noch irrelevant) zuweisen. Bei den eigenen Kompetenzen stuften 45 % der Lehrpersonen ihre Fähigkeiten als den Anforderungen entsprechend ein, 43 % geben an, dass sie die Anforderungen übersteigen und 8 % erreichen die Anforderungen (deutlich) nicht.

Lehrpersonen sprechen in den offenen Kommentaren an, dass die geplante Umstellung auf einen handlungskompetenzorientierten Unterricht Kompetenzen benötigt, sodass die Aufträge entsprechend didaktisiert werden und ggf. durch entsprechende Anwendungen IT-gestützt werden können. Auch die Prüfung der Inhalte auf handlungskompetenzorientierter Basis erfordert sowohl Kompetenzen bei Lehrpersonen als auch entsprechende Rahmenbedingungen zur Durchführung. Da diese Änderungen mit zahlreichen Neuerungen und zeitlichem Aufwand verbunden sind, werden Unterstützungsmassnahmen gewünscht. Auch der kompetente Umgang mit den Leistungszielen wird genannt. Dies umfasst unter anderem, dass diese in geeignete Teilinhalte heruntergebrochen und den Lernenden strukturiert und innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit vermittelt werden können. Der Umgang mit den Lernenden ist ebenfalls ein Teilbereich, zu dem mehrere Kommentare verfasst wurden. Dabei wird zum einen die Relevanz von Sozialkompetenzen wie Empathie für die Lernenden und zum anderen die Motivationsfähigkeit unterstrichen. Eine Person berichtet aus ihrer Erfahrung des Fernunterrichts und bittet um Hilfestellung, wie Lernende motiviert werden können, damit sie mehr als nur minimalistische Leistungen anstreben und erzielen. Gerade das selbstorganisierte Lernen und Gruppenarbeiten werden mit dieser Einstellung zum Problem. Auch wünscht sich diese Person Instrumente und «Druckmittel» im Umgang mit solchen Lernenden. Weiter wird auch die erzieherische Funktion, die der Lehrperson zukommt, genannt. Erwähnt werden dabei «Einhaltung von Regeln einfordern» sowie «faires, respektvollen Umgang leben». Die Thematik der Reflexion ebenfalls als relevantes Teilgebiet angesprochen, in dem Lehrpersonen kompetent sein sollten. In diesem Zusammenhang werden auch die Bereitschaft zum Empfangen und Senden von Rückmeldungen sowie das lebenslange Lernen genannt. Bei Letzterem wird die hervorgehoben, dass die Bereitschaft zur stetigen Weiterentwicklung bestehen soll und so keine «Diskrepanz mit unserem Kernbusiness ‚Lernen‘» entsteht.

Lehrpersonen haben auch Ergänzungen beigefügt, die insbesondere in einem später abgefragten Gebiet thematisiert wurden. In den offenen Kommentaren werden oft Kompetenzen im Zusammenhang mit der fachlichen Vermittlung der Inhalte sowie dem Praxisbezug genannt, die als sehr relevant betrachtet werden. Da diese Inhalte im Themengebiet «Praxiswissen» überwiegend abgedeckt werden, folgt deren Thematisierung in Kapitel 12.2.6. Auch Ergänzungen zu anderen Fachbereichen (z. B. Fremdsprachen oder IKA-Anwendungen) werden – analog zum Fragebogenaufbau – an der entsprechenden Stelle in Kapitel 12.2.2 aufgenommen.

12.2.1.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die folgende Tabelle 30 gibt einen Überblick über die Ergebnisse nach den aus-gewerteten Kriterien. Es zeigt sich bei allen Kriterien, dass sowohl die durchschnittlichen Relevanz- bzw. Kompetenzwerte über das gesamte Themengebiet hinweg sehr ähnlich sind. Auch bezogen auf ein einzelnes Item ähneln sich die ausgewiesenen Mittelwerte über alle Klassen hinweg recht stark. Grössere Abweichungen werden in der Tabelle ausgewiesen.

Tabelle 30: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)

KRITERIUM	ERKENNTNISSE
Unterrichtserfahrung	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – variieren zwischen 3.9 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.0–3.5) ▪ Personen mit der geringsten Berufserfahrung (0–5 Jahre)⁵⁶ - Weisen als einzige Klasse einen negativen Relevanzwert auf: Sie bewerten das Item <U10: Meine Kompetenz Kenntnisse über den Umgang mit anderen Kulturen zu haben und diese ins Klassenmanagement zu übertragen> mit 2.9. Dies kann grob als weder relevant noch irrelevant eingestuft werden, jedoch mit einer leichten Neigung zum negativen Pol - Sind am kritischsten in der Kompetenzeinschätzung – sie weisen bei 6 von 13 Items einen Durchschnittswert auf, der nicht den erwarteten Anforderungen entspricht ▪ Personen mit der grössten Berufserfahrung (über 26 Jahre) weisen beim Item U13 <Meine Kompetenz Prozesse unter Einbezug der vorhandenen Ressourcen (zeitlich, personell, inhaltlich etc.) angemessen zu organisieren> einen Kompetenzwert von 3.9 aus. Sie übersteigen damit tendenziell die Anforderungen und schätzen sich 0.5 bis 0.7 Skalenpunkte besser ein als die anderen Klassen

⁵⁶Es liegt die Vermutung nahe, dass jüngere Lehrpersonen weniger Unterrichtserfahrung aufweisen. Somit besteht die Möglichkeit, dass die Umfrageergebnisse dieser beiden Kriterien nicht komplett unabhängig voneinander sind.

Alter	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – sind als <ziemlich relevant> eingestuft ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.1–3.4) ▪ Die jüngsten Lehrpersonen (bis 35 Jahre) schätzen sich am kritischsten ein (5 Items unter 3.0). Eines davon liegt bei 2.5
Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Klassen sind ähnlich – sind als <ziemlich relevant> eingestuft ▪ Ø Kompetenzwerte beider Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.2–3.3) ▪ Bei Männern wie bei Frauen werden die gleichen Items (U9 und U10) unter den Anforderungen entsprechend ausgewiesen – beide Geschlechter weisen identische Kompetenzeinschätzungen (2.8 und 2.9) auf
Pensum	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – sind als <ziemlich relevant> eingestuft ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.0–3.4) ▪ Am kritischsten sehen die Klassen mit bis zu 50 % Arbeitspensum und jene mit 51–70 % Arbeitspensum ihre Kompetenzen. Mehrere Items sind ungenügend – einige davon zwischen 2.4 und 2.6

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.1.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Alle Items innerhalb des Themengebietes «Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)» weisen Relevanzwerte auf, die darauf hindeuten, dass die Lehrpersonen den abgefragten Items Bedeutung zumessen. Der höchste Wert (Item U5) wird durchschnittlich mit 4.5 ausgewiesen, kann also als ziemlich relevant (33 % der Befragten) mit Tendenz zu einem sehr relevanten Aspekt (60 % der Befragten) für künftige Lehrtätigkeiten betrachtet werden. Die Bedeutung dieses Items scheint sich auch in der bestehenden Kompetenz der W&G-Lehrpersonen zu spiegeln, denn 95 % geben an, den Anforderungen zu entsprechen oder diese zu überschreiten. Dieses Item wird im Folgenden genauer beleuchtet.

Item U5: Meine Kompetenz, die Leistungsziele stufengerecht herunterzubrechen und den Lernenden verfügbar zu machen

Betrachtet man die Relevanzeinschätzung nach Unterrichtserfahrung, so weisen die Gruppen mit 6 bis 15 Jahren sowie jene mit über 26 Jahren Unterrichtserfahrung besonders hohe Relevanzwerte auf. Die Durchschnittswerte von 4.7 entsprechen in der Tendenz einem sehr relevanten Item. Jene Teilnehmenden mit der niedrigsten Unterrichtserfahrung (0 bis 5 Jahre) weisen diesem Item einen Relevanzwert von 4.5 zu, während jene mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung einen Mittelwert von 4.2 ausweisen. Betrachtet man die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, dann geben alle Klassen Werte zwischen 3.5 und 3.8 an, wobei die Kompetenz meist mit zunehmender Unterrichtserfahrung ansteigt. Die Werte zeigen an, dass alle Klassen den Anforderungen entsprechen und diese tendenziell überstiegen werden.

Wird dieses Item nach dem Kriterium «Alter» betrachtet, zeigen sich wiederum hohe Relevanzwerte (4.4–4.7) in allen Altersklassen. Am relevantesten mit einem Mittelwert von 4.7 empfinden Personen zwischen 36 und 45 Jahren diese Kompetenz. Werden die eigenen Kompetenzen beurteilt, weisen diese – unabhängig vom Alter – Werte über 3.0 auf. Die Spannbreite variiert von 3.3 (über 55 Jahre) bis hin zu 3.8 (46–55 Jahre). Somit erfüllen die Teilnehmenden nach eigener Einschätzung die Anforderungen und übersteigen diese tendenziell.

Wird nach Geschlecht differenziert zeigt sich ebenfalls eine Zuweisung hoher Relevanzwerte (♀: 4.4; ♂: 4.5). In Bezug auf die Kompetenz zeigen beide Geschlechter Werte, die über den Anforderungen liegen (♀: 3.7; ♂: 3.5). Bei diesem Item schätzen sich die Frauen um 0.2 Skalenpunkte besser ein als die männlichen Teilnehmenden. Dies ist

insofern bemerkenswert, als Frauen ihre Kompetenzen durchschnittlich schlechter bewerten und es in diesem Themengebiet das einzige Item darstellt, bei dem die Frauen einen höheren Wert angeben als die Männer.

Bei der Gliederung nach Arbeitspensum zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Relevanzwerte erreichen Mittelwerte von 4.3 bis 4.6. Daher wird dieses Item als ziemlich relevant und in Richtung sehr relevant eingestuft. Auch bei der eigenen Kompetenzeinschätzung weisen alle Klassen Werte aus, die den Anforderungen entsprechen (3.3–3.8) und daher den Mittelwert von 3.0 übersteigen.

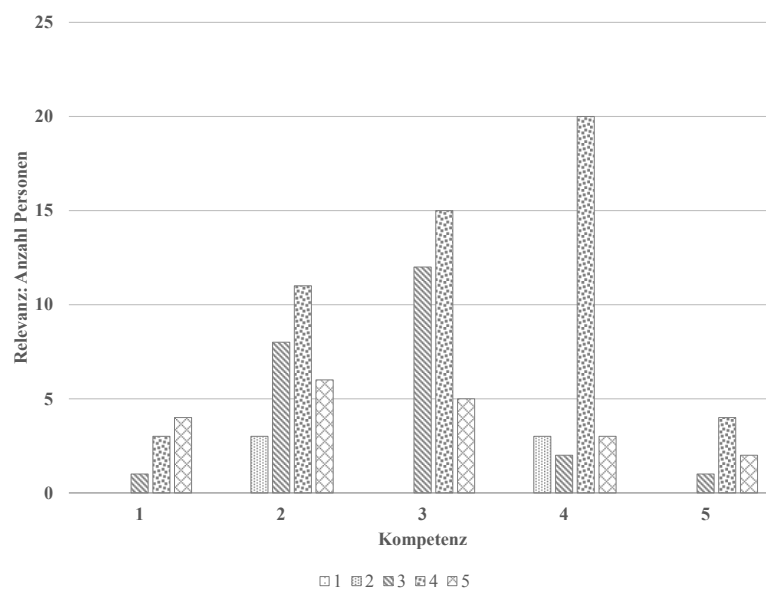
Auch in den offenen Kommentaren wird wiederholt auf dieses Item eingegangen. Dabei wird zum einen die Fähigkeit erwähnt, dass es zentral sei, die Inhalte in «systematisch aufgebautes, gut strukturiertes Wissen umzubauen»; zum anderen wird die Schwierigkeit gesehen, die Inhalte der Leistungsziele in der verfügbaren Zeit zu vermitteln. Es wird gefordert, dass es sowohl im Bildungsplan als auch hinsichtlich des Qualifikationsverfahrens klare Leistungsziele gibt.

In diesem Themengebiet gibt es drei Items (U8, U9, U10), bei denen bei über einem Drittel aller Lehrpersonen die Kompetenzen unter oder deutlich unter den Anforderungen liegen.

Item U8: Meine Kompetenz, **fachliche Kenntnisse** in **anderen Disziplinen** (z. B. Sprachen, IKA) aufzuweisen, sodass Vernetzungen gemacht werden können.

Das Item U8 weist einen Mittelwert von 3 aus und zeigt somit an, dass im Durchschnitt die Anforderungen gerade erreicht werden. Die Häufigkeitsverteilung weist aber auf eine ungefähre Gleichverteilung hin, sodass ungefähr gleich viele Lehrpersonen die Anforderungen nicht erreichen, gerade erreichen oder übersteigen. Die untenstehende Abbildung 17 verdeutlicht die Verteilung der Relevanz- und Kompetenzeinschätzung. Dabei ist zu erkennen, dass – trotz der grösseren Brandbreite im Kompetenzbereich – die W&G-Lehrpersonen die Relevanz als eher hoch einstufen. In den meisten Fällen wird von den meisten Lehrpersonen ein Wert von 4.0 (ziemlich relevant) angegeben. Eine Ausnahme ergibt sich bei Personen, welche die Anforderungen deutlich unterschreiten, die das Item überwiegend mit einer 5.0 (sehr relevant) bezeichnen.

Abbildung 17: Zusammenhang Relevanz und Kompetenz für das Item U8



Anmerkung: Eigene Darstellung

Wird das Item nach Unterrichtserfahrung aufgebrochen, zeigt sich, dass wohl über alle Klassen hinweg die Bedeutung als tendenziell ziemlich relevant (3.7-4.2) eingestuft wird, es jedoch zwei Klassen gibt, welche die Kompetenzanforderungen im Durchschnitt knapp nicht erreichen. Zum einen sind dies Lehrpersonen mit 0 bis 5 Jahren Unterrichtserfahrung, die einen Wert von 2.7 erreichen, und jene mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung, die einen Wert von 2.9 angeben. Wird die Unterscheidung nach Alter gemacht, fällt insbesondere die Kategorie im Alter von 36 bis 45 Jahren auf. Diese Gruppe weist einerseits den tiefsten Relevanzwert (3.6), andererseits auch den tiefsten Kompetenzwert (2.9) aus. Während das Geschlecht keine Rolle bei der Relevanz- und Kompetenzeinschätzung zu spielen scheint, gibt es beim Arbeitspensum eine Klasse, die hervorsteht. Während die Relevanz ungeachtet des Arbeitspensums zwischen 3.8 und 3.9 eingestuft wird, zeigen Personen mit geringeren Arbeitspensums deutlich tiefere Kompetenzen. Insbesondere jene, die 50 bis 70 % arbeiten, weisen im Durchschnitt einen Kompetenzwert von 2.5 aus. Damit geben knapp 40 % der Lehrpersonen an, die Anforderungen nicht oder deutlich nicht zu erreichen.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen entsprechen, mit Ausnahme von zwei Items, mindestens den Anforderungen (Skalenwert 3.0). Die beiden Items (U9 und U10), bei denen die eigene Kompetenz im Durchschnitt nicht den Anforderungen entspricht, werden im Folgenden dargelegt:

Item U9: Meine Kompetenz, Lernarrangements zu gestalten, welche die soziale Integration (sprachlich, personell, kulturell etc.) fördern.

Dieses Item wird von den teilnehmenden Lehrpersonen in Bezug auf die Relevanz im Durchschnitt mit 3.6 bewertet. Dies bedeutet, dass dieses Item als relevant eingestuft wird und in der Tendenz sogar gegen die Skalierung 4 geht, die mit ‹ziemlich relevant› bezeichnet werden kann. Konkret geben 63 % der Befragten an, dass dieses Item als ziemlich oder sehr relevant bezeichnet werden kann. Die eigene Kompetenzeinschätzung beträgt im Durchschnitt 2.8, was in der Skalierung einer Einstufung leicht unter den erwarteten Anforderungen entspricht. Konkret geben 36 % der Umfrageteilnehmenden an, dass die Anforderungen unterschritten bzw. deutlich unterschritten werden. Wird dieser Wert genauer betrachtet, lässt sich erkennen, dass sich Personen mit der geringsten Unterrichtserfahrung (0–5 Jahre) am schlechtesten einstufen. Diese bewerten die eigenen Kompetenzen bei dieser Anforderung im Durchschnitt mit 2.4. Auch die Personengruppen mit 6 bis 15 Jahren und 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung sehen ihre Kompetenzen nicht den Anforderungen entsprechend (2.8 bzw. 2.7). Die Gruppe, die schon am längsten unterrichtet, weist mit 3.3 hingegen einen Wert über 3.0 aus, woraus sich schliessen lässt, dass sie sich den Anforderungen gewachsen sieht. Betrachtet man die Alterssegmentierung, zeigt sich, dass die jüngsten Teilnehmenden in der Altersklasse bis 35 Jahre den schlechtesten Kompetenzwert (2.5) ausweisen. Es kann ein gewisser Zusammenhang zwischen der Arbeitserfahrung und dem Alter hergestellt werden. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass rund zwei Drittel der Personen mit der geringsten Arbeitserfahrung (0–5 Jahre) auch zu denjenigen gehören, die in die jüngste Alterskategorie bis 35 Jahre fallen. Auch drei Viertel von jenen, die mit über 26 Jahren die grösste Unterrichtserfahrung ausweisen, gehören zur ältesten Alterskategorie (über 55 Jahre).

Betrachtet man das Geschlecht, weisen Frauen wie Männer einen Selbsteinschätzungswert der Kompetenz von 2.8 auf. Die Relevanz für dieses Item wird von den Frauen mit 3.5 leicht tiefer bewertet als von den Männern mit einem Durchschnittswert von 3.7.

Gruppiert man die teilnehmenden Lehrpersonen nach ihrem Arbeitspensum, zeigt sich, dass die Mittelwerte aller Kategorien einen Wert unter 3.0 aufweisen und– nach Selbsteinschätzung – die Anforderungen also nicht erreicht werden (Tabelle 31). Die Höhe des Arbeitspensums spielt dabei in der Kompetenzeinschätzung eine Rolle. Die beiden Klassen mit dem höchsten Arbeitspensum weisen Werte aus, die dazu neigen, dass die Anforderungen erreicht werden.

Tabelle 31: Lernarrangements gestalten, die soziale Integration fördern – Kompetenzeinschätzung nach Arbeitspensum

ARBEITSPENSUM	BIS 50 %	51 – 70 %	71 – 90 %	ÜBER 90 %
Kompetenzeinschätzung Item U9	2.4	2.5	2.9	2.9

Anmerkung: Eigene Darstellung

Item U10: Meine Kompetenz, Kenntnisse über den Umgang mit anderen Kulturen zu haben und diese ins Klassenmanagement zu übertragen.

Dieses Item wird innerhalb des Themenfeldes mit dem tiefsten Relevanzwert (3.3) beurteilt. Konkret geben 17 % der Befragten an, dass das Item gar nicht oder kaum relevant ist, 43 % weisen ihm einen neutralen Wert zu und 40 % empfinden es als ziemlich oder sehr relevant. Die persönliche Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen erreicht einen Wert von 2.9 und liegt damit knapp unter dem dritten Skalenpunkt, der aussagt, dass die Kompetenzen den Anforderungen entsprechen. Über ein Drittel der an der Umfrage teilnehmenden Lehrpersonen schätzt die eigenen Kompetenzen unter den Erwartungen ein. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass jene Personengruppe am kritischsten ist, die am wenigsten Unterrichtserfahrung (0–5 Jahre) ausweist. Sie schätzt die eigenen Kompetenzen in Bezug auf dieses Item mit einem durchschnittlichen Wert von 2.8 ein. Bedeutend ist bei jenen mit der geringsten Unterrichtserfahrung auch die Einschätzung der Relevanz dieses Items, die mit einem Wert von 2.9 den tiefsten Wert der gesamten Umfrage erreicht. Die anderen Klassen schätzen im Vergleich dazu den Relevanzwert des Items zwischen 3.3 und 3.4 ein und weisen dem Item in der Tendenz Bedeutsamkeit zu. Mit einem Durchschnittswert von 2.9 schätzen die Lehrpersonen mit 6 bis 15 Jahren und 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung ihre Kompetenzen als knapp nicht genügend ein. Der Wert zeigt jedoch auf, dass die Selbsteinschätzung vieler Lehrpersonen dennoch dazu neigt, den Anforderungen zu entsprechen. Betrachtet man das Alter, zeigen sich ähnliche Durchschnittswerte. Abgesehen von Lehrpersonen im Alter zwischen 46 und 55 Jahren, die mit einem Wert von 3.0 die Anforderungen gerade erreichen, weisen die anderen Altersklassen Durchschnittswerte von 2.9 aus. Die Nähe zum erwarteten Mittelwert lässt darauf schliessen, dass viele Teilnehmenden ihre Anforderungen ebenfalls als genügend einstufen. Konkret geben in den drei Klassen 36 % der Lehrpersonen an, die Anforderungen zu unterschreiten oder deutlich zu unterschreiten, 43 % entsprechen den Anforderungen und 21 % übersteigen diese – teilweise deutlich.

Die Aufteilung nach Geschlecht weist ebenfalls in die gleiche Richtung. Für Männer wie für Frauen ergeben sich Durchschnittswerte von 2.9. Zieht man die Relevanzschätzung heran, lässt sich erkennen, dass die befragten Männer diesem Item einen höheren Relevanzwert (3.4) zuordnen als die Frauen (3.0).

Betrachtet man die Werte nach Arbeitspensum gegliedert, zeigen sowohl jene mit einem Pensum bis zu 50 % als auch jene mit 51 bis 70 % den tiefsten Kompetenzwert mit jeweils 2.6. Bei den Personen, die bis zu 50 % arbeiten, geben etwa gleich viele Personen an, die Anforderungen zu unterschreiten bzw. den Anforderungen gerade zu entsprechen. Bei der Gruppe mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % geben rund zwei Drittel an, die Anforderungen zu erreichen. Durch einzelne Angaben, die mit einer 1 skaliert wurden (Bedeutung: Anforderungen werden deutlich unterschritten), kommt der Mittelwert zustande.

In den offenen Kommentaren wurde die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen als relevante Kompetenz für den Lehrberuf genannt.

Item U2: Meine Kompetenz, die Lernenden zur **Reflexion anzuleiten**.

Item U3: Meine Kompetenz, die **eigenen Handlungen zu reflektieren**.

Beide Items werden hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit auch in der Umfrage mit Relevanzwerten von 4.3 ausgewiesen. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen als ziemlich relevant mit Tendenz zu sehr relevant einordnen. Die durchschnittlichen Kompetenzeinschätzungen werden für das Item U2 mit einem Wert von 3.3 und für das Item U3 mit einem Wert von 3.5 ausgewiesen. Jeweils rund 50 % schätzen sich so ein, dass die Anforderungen mindestens erreicht werden. Bei Item U2 geben 45 % und beim Item U3 geben 47 % an, dass sie die Anforderungen teilweise deutlich übersteigen. Diese Werte der Relevanz und der Kompetenzeinschätzung widerspiegeln sich auch in der Differenzierung nach Berufserfahrung. Einzig jene Lehrpersonen, welche eine geringe Unterrichtserfahrung ausweisen (0–5 Jahre), geben bezüglich der eigenen Kompetenz weit tiefere Werte an. Die Kompetenz, Lernende zur Reflexion anzuleiten, wird mit 2.8 bewertet, was bedeutet, dass einige Lehrpersonen nicht genau den Anforderungen entsprechen. Dem Item U3, bei dem es darum geht, dass die eigenen Handlungen reflektiert werden können, wird ein Wert von 3.0 zugewiesen. Das gleiche Bild zeigt sich bei der Differenzierung nach Alter. Die jüngsten Teilnehmenden (bis 35 Jahre) weisen für die Items hohe Relevanzwerte auf, die über 4.0 liegen, während die eigene Kompetenzeinschätzung mit 2.9 und

3.1 bewertet wird. Die Kategorisierungen nach Geschlecht und Arbeitspensum lassen keine Auffälligkeiten einer Klasse erkennen.

12.2.2 Zusammenarbeit im Team

Die geplante Organisation der Lektionen in Handlungskompetenzbereichen sieht eine verstärkte Zusammenarbeit der Lehrpersonen vor. Diese Kooperation zielt auf einen zunehmenden Austausch der Lehrpersonen ab, wobei dieser auch disziplinenübergreifend erfolgen soll. Abbildung 18 zeigt, dass dieser Themenbereich in 20 Items unterteilt wurde, deren Häufigkeitsverteilung sowie deren durchschnittliche Relevanz- und Kompetenzwerte abgebildet sind.

Abbildung 18: Zusammenarbeit im Team

#	Themengebiet	Relevanz					Kompetenz								
		1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
Z1	Lehrinhalte mit anderen Lehrpersonen absprechen	3%	7%	90%		2	4.2	103	8%	54%	38%		2	3.4	102
Z2	Offen, transparent und persönlich mit dem Team kommunizieren	0%	7%	93%		3	4.3	103	2%	50%	48%		1	3.5	102
Z3	Unter einem gemeinsamen Ziel eine Lerninheit gemeinsam vorbereiten	5%	13%	83%		1	4.0	103	22%	46%	32%		2	3.2	102
Z4	Wertschätzenden Umgang mit den anderen Lehrpersonen pflegen	2%	4%	94%		2	4.4	102	0%	42%	58%		3	3.8	101
Z5	Beschlüsse einhalten und umsetzen	1%	10%	89%		2	4.3	103	6%	43%	51%		2	3.6	102
Z6	Mit Rückmeldungen/Kritik von anderen Lehrpersonen umgehen	1%	21%	78%		2	4.0	103	7%	63%	30%		2	3.3	102
Z7	Gegenüber Lehrpersonen konstruktive Kritik/Rückmeldungen äußern	5%	20%	75%		2	3.9	103	17%	58%	25%		2	3.1	102
Z8	Eigene Unterrichtsmaterialien mit den Lehrpersonen teilen	2%	16%	83%		1	4.1	103	7%	44%	49%		1	3.6	102
Z9	Andere Lehrpersonen unterstützen wollen und tun	2%	22%	76%		2	4.0	103	7%	39%	54%		2	3.6	102
Z10	Eigenen Stärken und Schwächen analysieren - Teamarbeiten nach Interesse und Können verteilen	5%	20%	75%		1	4.0	103	5%	65%	30%		1	3.3	102
Z11	Instrumente zur Zusammenarbeit anwenden	6%	19%	75%		2	3.9	101	10%	53%	37%		2	3.3	100
Z12	Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen reflektieren	9%	23%	68%		2	3.7	101	7%	58%	35%		1	3.4	101
Z13	Konflikte mit Teammitgliedern klären	3%	20%	77%		2	3.9	102	21%	47%	33%		1	3.2	101
Z14	Eine Gruppe von Lehrpersonen führen - im Falle, dass ich ein interdisziplinäres Team leite	9%	18%	74%		1	3.9	102	24%	37%	40%		1	3.2	101
Z15	Mich selbst zu motivieren, aktiv an der Zusammenarbeit teilzunehmen	3%	16%	81%		2	4.0	102	8%	41%	51%		1	3.6	101
Z16	Lehrpersonen für die Zusammenarbeit zu begeistern	9%	31%	60%		1	3.6	101	18%	47%	35%		1	3.2	100
Z17	Interesse für andere Disziplinen, wodurch sich Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Unterrichtsgestaltung ergeben	5%	17%	78%		1	3.9	103	12%	49%	39%		1	3.3	102
Z18	In einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) kommunizieren	21%	37%	42%		1	3.2	103	41%	34%	25%		1	2.8	102
Z19	Kommunikation in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) verstehen	12%	33%	55%		1	3.6	103	22%	40%	38%		1	3.3	102
Z20	Eine Lerninheit gemeinsam durchführen	5%	21%	74%		1	3.9	103	16%	49%	35%		1	3.2	102

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Bei diesem Themengebiet wird die Relevanz im Durchschnitt mit 3.9 bewertet, was beinahe als ziemlich relevant bezeichnet werden kann. Dennoch ist es der Bereich, der über alle Themengebiete am niedrigsten eingestuft wird. Die höchste Bedeutung kommt mit einem Wert von 4.4 dem Item Z4 «Meine Kompetenz, einen wertschätzenden Umgang mit den anderen Lehrpersonen zu pflegen» zu. Der Mittelwert schreibt dem Item eine ziemliche Relevanz zu, mit Entwicklungstendenzen gegen «sehr relevant». Als niedrigster Wert (3.2) wird das Item Z18 ausgewiesen, bei dem es darum geht, in einer Fremdsprache kommunizieren zu können. Der Wert gibt an, dass das Item weder als relevant noch als irrelevant bezeichnet wird, in der Tendenz jedoch in Richtung relevant neigt. Konkret geben 21 % der Befragten an, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache für W&G-Lehrpersonen gar nicht oder kaum relevant sei. Weitere 37 % empfinden dieses Item als weder relevant noch irrelevant und 42 % schätzen es als ziemlich oder sehr relevant ein. Das Item Z2, bei dem die Offenheit, die Transparenz und die persönliche Kommunikation im Team angesprochen wird, weist mit 4.3 ebenfalls einen hohen Relevanzwert auf. Auffällig ist, dass alle Lehrpersonen diesem Item mindestens den Wert 3.0 zugeschrieben haben, wobei 93 % angeben, dass dies ziemlich oder sehr relevant sei. Im Bereich der Kompetenzeinschätzung wird im Durchschnitt ein Wert von 3.4 ausgewiesen und 98 % der Lehrpersonen erreichen somit die Anforderungen und überschreiten diese im Durchschnitt sogar. Als höchster Wert wird analog zum Relevanzwert das Item Z4 ausgewiesen. Die Lehrpersonen schätzen sich im Mittel als über den Anforderungen kompetent ein, wenn es um einen wertschätzenden Umgang mit anderen Lehrpersonen geht. Bei diesem Item sagen zudem alle Lehrpersonen aus, dass sie mindestens den Anforderungen (3.0) entsprechen. Ebenfalls parallel zu den Relevanzwerten ergibt sich für das Item Z18 der niedrigste Kompetenzwert. Wenn es um die Kommunikation in einer Fremdsprache geht, gibt der Durchschnitt der Lehrpersonen an, dass die Anforderungen nicht ganz erfüllt werden (2.8) können.

Die offenen Kommentare lassen sich zwei Themen zuordnen. Zum einen wird generell die Meinung zum Themengebiet «Zusammenarbeit im Team» geäußert. Dabei wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aus der eigenen Fachschaft oder aus anderen Fachbereichen befürwortet. Es lassen sich zwei Problematiken erkennen. Erstens gibt es zahlreiche Lehrpersonen, die nicht bereit sind, ihr «geistiges Eigentum» mit anderen Lehrkräften zu teilen. Zweitens stellen die fehlenden Ressourcen ein Hindernis dar, denn die Lehrpersonen möchten für die zunehmende Vorbereitungszeit entschädigt werden. So gibt es Schulen, die nach Einführung der Reform explizit kein Teamteaching praktizieren werden. Zum anderen werden die eigenen Kompetenzen in Bezug auf die

Fremdsprachen genannt. Sollten diese auch im Wirtschaftsunterricht bzw. in der Vorbereitung künftig vorausgesetzt werden, werden die Kenntnisse als unter den Anforderungen liegend eingeschätzt.

12.2.2.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die Einschätzung der Relevanz- und Kompetenzwerte der abgefragten Items ist in den meisten Fällen über die Klassen hinweg sehr homogen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die nach Kriterien ausgewerteten durchschnittlichen Ergebnisse. Auf Abweichungen und Auffälligkeiten wird in der Tabelle vermehrt hin- und gegebenenfalls weiterverwiesen.

Tabelle 32: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Zusammenarbeit im Team

KRITERIUM	ERKENNTNISSE
	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – variieren zwischen 3.8 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.1–3.6) ▪ Personen mit der geringsten Berufserfahrung (0–5 Jahre) schätzen ihre Kompetenzen am geringsten ein. 7 der 20 abgefragten Items werden im Durchschnitt unter 3.0 bewertet, was bedeutet, dass die Anforderungen nicht erreicht werden ▪ Personen mit der höchsten Unterrichtserfahrung (über 26 Jahre) schätzen ihre Kompetenzen am höchsten ein - Gerade im Vergleich zur Klasse mit der geringsten Berufserfahrung zeigen sich teils hohe Differenzen - Sie erreichen einige Male Durchschnittswerte gegen und über 4. Dies bedeutet, dass sie die Anforderungen übersteigen ▪ Personen mit Arbeitserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren sind die einzige Klasse, die bei keinem Item einen Durchschnittswert unter 3.0 angegeben hat
Unterrichtserfahrung	
	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – variieren zwischen 3.8 und 4.0 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.2–3.4) ▪ Gibt es innerhalb der Altersklassen grössere Abweichung in den ausgewiesenen Relevanzwerten, stammen diese durchgehend von den Personen im Alter bis 35 Jahren. Diese weisen gewissen Items (Z3; Z7; Z14) eine geringe Bedeutung zu ▪ Die jüngste Personengruppe (bis 35 Jahre) gibt einige Male an, dass sie den Anforderungen nicht entspricht - Besondere Unterstützung könnten die Personen dieser Gruppe darin benötigen, andere Lehrpersonen zu führen (2.6) – Die ältesten Lehrpersonen (über 55 Jahre) weisen hier mit 3.6 den höchsten Kompetenzwert aus - Als einzige Altersklasse schätzen sich die jüngsten Lehrpersonen den Anforderungen entsprechend ein, wenn es darum geht, in einer Fremdsprache zu kommunizieren
Alter	

Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter gleich (3.9) ▪ Ø Kompetenzwerte beider Geschlechter ähnlich (3.3 und 3.4) ▪ Abweichungen zwischen den Geschlechtern werden bezüglich der Items in Zusammenhang mit der Fremdsprache und der Führung von Personen ersichtlich. Genauere Informationen können Kapitel 1.1.1.1 entnommen werden
Pensum	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind ähnlich – variieren zwischen 3.9 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen (3.2–3.5) ▪ Personen mit dem geringsten Arbeitspensum (bis 50 %) scheinen besonders kompetent im offenen Umgang mit anderen Lehrpersonen zu sein. Mit Durchschnittswerten von 4.0 (übersteigt die Anforderungen) schätzen sie sich in ihrer Kompetenz bezüglich einer transparenten Kommunikation, eines wertschätzenden Umgangs oder auch hinsichtlich der Bereitschaft, Unterrichtsmaterialien zu teilen, teilweise deutlich besser ein als andere Klassen ▪ Obwohl Personen mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % den Items meist die höchsten Relevanzwerte zuschreiben, sehen sie doch ihre eigene Kompetenz am kritischsten. Bei 6 von 20 abgefragten Items geben sie im Durchschnitt an, dass sie nicht den Anforderungen entsprechen ▪ Die durchschnittlich höchste Kompetenzeinschätzung geben Personen ab, die ein Pensum über 90 % aufweisen. Bei allen abgefragten Items werden Werte über 3.0 (= entspricht den Anforderungen) ausgewiesen

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.2.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Im Zusammenhang mit dem Themenbereich «Zusammenarbeit im Team» schreiben die Lehrpersonen im Durchschnitt dem Item Z4, bei dem es um den wertschätzenden Umgang mit anderen Lehrpersonen geht, die höchste Relevanz zu.

Item Z4: Meine Kompetenz, einen **wertschätzenden Umgang** mit den anderen Lehrpersonen zu **pflügen**.

Der durchschnittliche Relevanzwert von 4.4 verdeutlicht, dass das Item als «ziemlich relevant» mit Tendenz zu «sehr relevant» beschrieben wird. Konkret schätzen 94 % der teilnehmenden W&G-Lehrpersonen diese Kompetenz als ziemlich oder sehr relevant ein. Die durchschnittliche Kompetenz der teilnehmenden Lehrpersonen, einen wertschätzenden Umgang pflegen zu können, wird mit 3.8 ausgewiesen. Damit erreichen sie die Anforderungen klar und tendieren eher dazu, dass diese überschritten werden. Keine der befragten Personen weist in diesem Bereich ein Kompetenzdefizit aus. Diese Durchschnittswerte der Relevanz und Kompetenz widerspiegeln sich auch in etwa bei der Aufgliederung der Lehrpersonen nach Unterrichtserfahrung oder Geschlecht. Betrachtet man die Altersklassen, weisen ebenfalls alle hohe Relevanz- und Kompetenzwerte auf. Es zeigt sich jedoch, dass Personen im Alter von 36 bis 45 Jahren dieses Item als sehr relevant erachten (4.6). Beim Arbeitspensum entsprechen die Durchschnittswerte der Relevanz und Kompetenz etwa den berechneten Mittelwerten. Personen mit einer Anstellung von bis 50 % schätzen ihre eigene Kompetenz jedoch als besonders hoch ein. Mit einem Wert von 4.0 beschreiben sie, dass die Anforderungen überstiegen werden.

Beim folgenden Item Z14 gab es einige auffallende Durchschnittswerte, wenn die Relevanz- und Kompetenzwerte kriterienbasiert betrachtet wurden.

Item Z14: Meine Kompetenz, eine Gruppe von **Lehrpersonen** zu **führen**, im Falle, dass ich ein interdisziplinäres Team leite.

Dieses Item wird im Durchschnitt bezüglich der Relevanz tendenziell als ziemlich relevant erachtet (3.9) und die Lehrpersonen beurteilen ihre eigene Kompetenz mit einem Wert von 3.2, was bedeutet, dass sie mindestens den Anforderungen entsprechen. Dennoch zeigt die Umfrage, dass fast ein Viertel der Lehrpersonen die Anforderungen nicht erreicht. Bei der kriterienbasierten Differenzierung nach Unterrichtserfahrung ergeben sich zwischen den einzelnen Klassen klare Unterschiede. So weisen jene Personen mit der geringsten Unterrichtserfahrung (0–5 Jahre) den tiefsten Relevanz- (3.3) und Kompetenzwert (2.6) aus. Obwohl sie die Kompetenz, Lehrpersonen zu führen, somit eher als relevant statt irrelevant erachten, geben sie auch an, dass ihre eigenen

Kompetenzen in diesem Bereich nicht den Anforderungen entsprechen. Anders beurteilen dies hingegen diejenigen Lehrpersonen, die am meisten Unterrichtserfahrung besitzen (über 26 Jahre). Mit einem Wert von 3.9 weisen sie dem Item eher eine ziemlich wichtige Rolle zu, geben gleichzeitig aber auch an, dass ihre Kompetenzen die Anforderungen übersteigen (4.1). Ein ähnliches Bild zeigt sich nach Altersklassifizierung. Die jüngsten Lehrpersonen geben hinsichtlich des Führens anderer Lehrpersonen zwar an, dass diese Kompetenz eher relevant als irrelevant ist (3.4), treffen aber als einzige Klasse die Einschätzung, dass ihre Kompetenzen nicht ausreichen würden (2.6). Am besten schätzen sich die ältesten Lehrpersonen (über 55 Jahre) ein, die einen Wert von 3.6 ausweisen und somit angeben, dass sie durchschnittlich die Anforderungen erfüllen und eher dazu neigen, diese auch zu übersteigen. Eine ziemlich hohe Relevanz wird diesem Item bei beiden Geschlechtern zugewiesen (3.9). Betrachtet man die Kompetenzen, zeigen Frauen durchschnittlich grössere Zweifel. Sie weisen einen Durchschnittswert von 2.9 aus, der dazu tendiert, dass die Anforderungen im Durchschnitt nahezu erreicht werden. Die Männer zeigen einen um 0.5 Skalenpunkte höheren Wert und geben damit an, die Anforderungen klar zu erreichen, und einige Lehrpersonen neigen dazu, diese sogar zu übertreffen. Beim Arbeitspensum geben jene Lehrpersonen mit dem geringsten Arbeitspensum (bis 50 %) den klar niedrigsten Relevanzwert an, der in der Tendenz jedoch immer noch dazu neigt, dieses Item als wichtig einzustufen (3.4). Die anderen Klassen geben Durchschnittswerte von 3.9 bis 4.0 an und weisen «der Führung von anderen Lehrpersonen» somit eine ziemlich hohe Relevanz zu. Bei der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz ergeben sich für die beiden Klassen (bis 50 % und 51–70 %) Werte leicht unter 3.0 (2.9 und 2.8), was darauf hindeutet, dass die Anforderungen im Durchschnitt beinahe erreicht werden. Am besten sehen sich Lehrpersonen mit einem hochprozentigen Pensum über 90 %. Mit 3.5 werden die Anforderungen klar erreicht und es besteht eine Tendenz dazu, diese zu übersteigen.

In den offenen Kommentaren – auch in anderen Themengebieten – wurden vermehrt die beiden folgenden Items bezüglich des Verständnisses und der Kommunikation von Fremdsprachen angesprochen. Gleichzeitig ergeben sich insbesondere bei den Kompetenzwerten Auffälligkeiten. Da sich beide Items auf den Umgang mit Fremdsprachen beziehen, werden diese parallel aufgezeigt, obwohl die Kommunikationsfähigkeit durchgehend deutlich tiefere Werte erreicht.

Item Z18: Meine Kompetenz, in einer **Fremdsprache** (Französisch oder Englisch) zu **kommunizieren**.

Item Z19: Meine Kompetenz, die Kommunikation in einer **Fremdsprache** (Französisch oder Englisch) zu **verstehen**.

Die Lehrpersonen messen beiden Items Relevanzwerte zu, die mindestens einen neutralen Wert (3.0) erhalten und dazu neigen, dass die Kompetenzen zur Kommunikation und zum Verständnis von Fremdsprachen als eher relevant erscheinen (Z18: 3.2; Z19: 3.6). Betrachtet man die eigene Kompetenzeinschätzung, wird bei der Kompetenz, bei der es um die Kommunikation in einer Fremdsprache geht, der einzige Wert in diesem Themengebiet ausgewiesen, bei dem Handlungspotenzial besteht. Mit 2.8 schätzen die Lehrpersonen sich im Durchschnitt so ein, dass die Anforderungen knapp nicht erreicht werden. Genauer geben 40 % der Lehrpersonen an, die Anforderungen zu unterschreiten bzw. deutlich zu unterschreiten, 35 % entsprechen den Anforderungen und weitere 25 % übertreffen die Anforderungen – teilweise deutlich. Werden die Items nach der Unterrichtserfahrung der teilnehmenden Lehrpersonen betrachtet, zeigen sich keine aussergewöhnlichen Abweichungen von den totalen Mittelwerten. Bei den Kompetenzen sticht das Item bezüglich der Kommunikation in Fremdsprachen hervor. Abgesehen von den Lehrpersonen, die 6 bis 15 Jahre unterrichten und die Anforderungen gerade erreichen (3.0), weisen alle anderen Klassen Durchschnittswerte unter 3.0 auf. Personen mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung schätzen ihre Kompetenzen mit einem Durchschnittswert von 2.6 am schlechtesten ein. Wenn es um das Verständnis einer Fremdsprache geht, geben alle Klassen im Durchschnitt an, dass sie den geforderten Ansprüchen im Minimum gerecht werden (Werte zwischen 3.1 und 3.5). Gesamthaft geben aber dennoch 22 % der Lehrpersonen an, die Anforderungen – teilweise deutlich – zu unterschreiten. Bei Betrachtung der Werte nach Alter ergeben sich bei der Relevanz keine grösseren Abweichungen von den gesamthaft ausgewiesenen Mittelwerten. Auffällig ist bei Item Z18, dass bei drei der vier Klassen negative Kompetenzwerte festzustellen sind. Die einzige Alterskategorie, die ihre Kompetenzen mit einem Wert von 3.0 als genau den Anforderungen entsprechend einschätzt, sind Personen bis 35 Jahre. Wenn es um die Kommunikation in einer Fremdsprache geht, schätzen Frauen dieses Item mit einem Wert von 2.9 grundsätzlich als weder relevant noch irrelevant ein, mit einer leichten Tendenz zur Irrelevanz. Männer hingegen tendieren mit einem Wert von 3.4 eher dazu, diese Kompetenzanforderung als relevant zu erachten. Bei der Kompetenzeinschätzung ergibt sich klar, dass die Frauen ihre Kompetenzen deutlich schlechter beurteilen (2.4) als die männlichen Umfrageteilnehmenden (3.0). Der Wert von 2.4 zeigt deutlich auf, dass Frauen ihre Kompetenzen

unter den Anforderungen einordnen. Wenn es um das Verständnis von Fremdsprachen geht, schätzen Frauen die Relevanz um 0.4 Skalenpunkte schlechter ein als Männer. Beide Klassen geben jedoch an (3.3 und 3.7), dass diese Kompetenzanforderung tendenziell eher als relevant erachtet wird. Bei den Kompetenzen erreichen beide Geschlechter Werte über 3.0, woraus sich schliessen lässt, dass sich beide Klassen die Kompetenzen zuschreiben, einer fremdsprachigen Kommunikation im Schulkontext zu folgen und diese zu verstehen. Bei Betrachtung der Datenlage vor dem Hintergrund des Arbeitspensums weist das Item Z18 Abweichungen von den Durchschnittswerten auf. Zum einen betrachten Personen mit einem Arbeitspensum unter 50 % die Relevanz mit 2.9 ungefähr als neutral, wobei eine leichte Tendenz zum Irrelevanten ersichtlich wird. Bei der eigenen Kompetenzeinschätzung weisen lediglich die Personen mit einem Arbeitspensum über 90 % einen Wert aus, der den Anforderungen entspricht (3.1). Insbesondere die Klasse mit einem 70- bis 90%igen Arbeitspensum sieht sich mit 2.4 deutlich unter den Anforderungen.

12.2.3 Prüfungsformate

Nach der Reform sollen sowohl der Unterricht als auch die zentral durchgeführten Qualifikationsverfahren handlungskompetenzorientiert ausgerichtet sein. Gerade bei den Abschlussprüfungen ist neu, dass es keine spezifischen Teilbereiche mehr gibt, in denen ausschliesslich Inhalte von W&G geprüft werden. Diese werden in die fünf Handlungskompetenzbereiche (Kapitel 5.1.1.1) integriert, wobei Grundlagenwissen nicht mehr explizit geprüft wird. Diese Neuerungen können bedeuten, dass die bisherigen Prüfungsformen – die überwiegend in schriftlichen oder mündlichen Inhaltsabfragen bestanden – ergänzt werden. Beschrieben werden unter anderem Prüfungsmethoden wie Critical Incidents, Handlungssimulationen, Gesprächsanalysen, Prozesssimulationen oder Rollenspiele (Ectaveo et al., 2021, S. 66–67). Die folgende Abbildung, gibt die in diesem Themengebiet abgefragten Items mit den jeweiligen durchschnittlichen Relevanz- und Kompetenzwerten an.

Abbildung 19: Prüfungsformate

#		Themengebiet	Relevanz					Kompetenz								
			1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
P1		Mit unterschiedlichen Prüfungsmethoden vertraut sein	5%	11%	84%		1	4.0	103	65%	24%	12%		1	2.4	102
P2		Lerninhalte während des Semesters mit handlungsorientierten Prüfungsmethoden prüfen	5%	16%	80%		1	4.0	103	70%	20%	11%		1	2.3	102
P3		Unter Anwendung geeigneter Instrumente handlungsorientierte Prüfungen durchführen	7%	7%	86%		1	4.0	103	49%	36%	15%		1	2.6	102
P4		Handlungsorientierte Prüfungen bewerten	5%	9%	86%		1	4.1	103	55%	30%	15%		1	2.6	102
P5		Im QV als Experte handlungsorientierte Prüfungssituationen in der Berufspraxis beobachten und protokollieren	9%	13%	79%		1	3.9	103	47%	38%	15%		1	2.6	102

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Die Abbildung zeigt, dass die Relevanz aller Items durchschnittlich mit 4.0 eingestuft wird, was bedeutet, dass die Lehrpersonen dieses Themengebiet und die Items als ziemlich relevant betrachten. Obwohl die Wichtigkeit relativ hoch eingestuft wird, werden zum Zeitpunkt, an dem die Umfrage durchgeführt wurde, die Kompetenzen deutlich unter den entsprechenden Anforderungen eingeordnet. Dabei geben im Durchschnitt 47 bis 70 % der befragten W&G-Lehrpersonen an, dass sie die Anforderungen unterschreiten bzw. deutlich unterschreiten. Eine genauere Analyse aller Items findet in Kapitel 12.2.3.2 statt.

Bei den offenen Kommentaren werden drei Inhalte angesprochen. Zum einen wird die Problematik des zunehmenden Zeitaufwandes für die Erstellung, Durchführung und Korrektur handlungsorientierter Prüfungen gesehen. Damit geht «eine grosse Gefahr der Überarbeitung oder sinkenden Qualität» einher. Als Zweites wird genannt, dass die Umsetzung solcher Prüfungsformate zwar theoretisch klar und bekannt sei, dass diese Formate aber bislang nie angewandt wurden und deshalb keine diesbezüglichen Kompetenzen bestehen können. In diesem Bereich wird von einer anderen Lehrperson entgegengesetzt, dass Unsicherheit besteht, wie sich Arbeiten wie das Portfolio fair bewerten lassen, bzw. dass Hilfe benötigt würde, wenn es um den Umgang mit Plagiaten geht.

In diesem Zusammenhang werden klare Richtlinien und Instrumente gewünscht. Als Letztes wird genannt, dass es wiederum unklar sei, wie die Qualitätsverfahren aussehen, und dass sich daher kein Orientierungspunkt bietet, wie die Lernenden auf solche Prüfungen vorbereitet werden sollen.

12.2.3.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die nach Kriterien gegliederte Datenauswertung zeigt, dass sich sowohl die durchschnittlichen Relevanz- wie auch Kompetenzwerte weitgehend mit den Mittelwerten der gesamthaft befragten Lehrerschaft decken.

Tabelle 33: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Prüfungsformate

KRITERIUM	ERKENNTNISSE
Unterrichtserfahrung	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind hoch und entsprechen tendenziell der Einschätzung <ziemlich relevant> ▪ Ø Kompetenzwerte liegen weitgehend unter den Anforderungen - Lediglich eine Klasse (über 26 Jahre) entspricht den Anforderungen - Personen mit der geringsten Berufserfahrung (0–5 Jahre) schätzen sich selbst am kritischsten ein. Der Durchschnittswert beläuft sich auf 2.0 und bedeutet somit, dass die eigenen Kompetenzen die Anforderungen unterschreiten
Alter	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind relativ ähnlich (3.9–4.2) ▪ Ø Kompetenzwerte befinden sich alle unter den Anforderungen (2.3–2.8)
Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter liegen bei 4.0 – <ziemlich relevant> ▪ Ø Kompetenzwerte beider Geschlechter liegen mit (♀: 2.4; ♂: 2.5) unter den Anforderungen
Pensum	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind hoch und entsprechen tendenziell der Einschätzung <ziemlich relevant> ▪ Ø Kompetenzwerte liegen durchgehend unter den Anforderungen (2.2–2.7)

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.3.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Alle Items dieses Themenbereichs weisen starke Kompetenzdefizite bei den W&G-Lehrpersonen aus. Daher werden alle im Folgenden näher beleuchtet.

Item P1: Meine Kompetenz, mit unterschiedlichen **Prüfungsmethoden** (Handlungssimulation, Gesprächsanalyse, Critical Incident etc.) **vertraut zu sein.**

Um die künftigen Anforderungen nach handlungsorientierten Prüfungsmethoden zu erfüllen, müssen die Lehrpersonen vordergründig mögliche Praktiken kennen. Die Lehrpersonen schätzen die Vertrautheit mit Prüfungsmethoden im Durchschnitt als ziemlich relevant ein (4.0) ein. Die Häufigkeitsverteilung zeigt an, dass 5 % aller Befragten dieses Item als gar nicht oder kaum relevant ansehen, 11 % es weder als relevant noch als irrelevant einschätzen und 84 % angeben, dass es ziemlich oder sehr relevant ist. Eine Person gibt in den offenen Kommentaren an, dass die theoretische Umsetzung von Prüfungsmethoden klar sei, dass es jedoch an der praktischen Ausführung mangle. Diese Aussage kann für den Bereich der bestehenden Kompetenzen bestätigt werden, da ein Mittelwert von 2.4 erreicht wird. Dies bedeutet, dass die Anforderungen im Durchschnitt nicht erfüllt werden können. Konkret geben 65 % der Lehrpersonen an, diese Anforderungen gegenwärtig nicht zu erfüllen. Die Differenzierung nach Unterrichtserfahrung zeigt, dass mit abnehmender Unterrichtserfahrung die Kompetenzen bei diesem Item sinken (Tabelle 34). So weisen Personen mit einer Arbeitserfahrung von 0 bis 5 Jahren im Lehrberuf einen Kompetenzwert von 1.7 aus. Damit befinden sich diese Personen im Durchschnitt zwischen den Werten <unterschreite die Anforderung deutlich> und <unterschreite die Anforderung>. Auch die anderen Klassen weisen Werte unter 3.0 auf.

Tabelle 34: Mit Prüfungsmethoden vertraut sein – Prüfungsformate

UNTERRICHTS- ERFAHRUNG	0-5 JAHRE	6-15 JAHRE	16-25 JAHRE	ÜBER 26 JAHRE
Kompetenz- einschätzung	1.7	2.4	2.6	2.8

Anmerkung: Eigene Darstellung

Auch bei der Differenzierung nach Alter werden ausschliesslich Kompetenzwerte unter 3.0 ausgewiesen. Der grösste Handlungsbedarf ist bei den jüngsten Lehrpersonen (bis 35 Jahre) erkennbar, die angeben, dass sie die Anforderungen unterschreiten (2.0). Ähnlich sieht es bei der Altersklasse von 36 bis 45 Jahren aus, für die sich ein durchschnittlicher Wert von 2.3 ergibt. Der höchste Durchschnittswert wird von Personen zwischen 46 und 55 Jahren erreicht, die in der Tendenz näher dran sind, den

Anforderungen zu entsprechen. Personen über 55 Jahren weisen derweil einen Mittelwert von 2.5 aus.

Es zeigen sich keine weiteren Unterschiede nach Geschlecht. Während die Relevanz von beiden Klassen mit «ziemlich relevant» beurteilt wird, geben Männer wie Frauen an, dass sie die Kompetenzanforderungen nicht erfüllen (2.4).

Auch die Differenzierung nach Arbeitspensum zeigt hohe Relevanzwerte in allen Klassen. Personen mit einem Pensum von 51 bis 70 % geben aber mit 4.4 klar den höchsten Relevanzwert an. Dieser tendiert somit dahin, das Item in Richtung «sehr relevant» einzuordnen. Bei den Kompetenzanforderungen befinden sich wiederum alle Klassen unter den Anforderungen. Die ausgewiesenen Werte steigen dabei mit zunehmendem Arbeitspensum an (2.1–2.6).

Item P2: Meine Kompetenz, **während des Semesters** die Lerninhalte mit handlungsorientierten **Prüfungsmethoden** (Handlungssimulation, Gesprächsanalyse, Critical Incident etc.) zu **prüfen**.

Die Relevanz bezüglich des Items P2 liegt durchschnittlich bei 4.0, was bedeutet, dass es als ziemlich relevant eingeschätzt wird, denn insgesamt geben 80 % der Befragten an, dass dieses Item als ziemlich oder sehr relevant einzustufen ist. Der Mittelwert der eigenen Kompetenzen wird mit 2.3 bewertet. Insgesamt geben 70 % der teilnehmenden W&G-Lehrpersonen an, dass die bestehenden Kompetenzen die Anforderungen nicht bzw. deutlich nicht erfüllen. Die Auswertung nach Unterrichtserfahrung zeigt auf, dass Personen mit 0 bis 5 Jahren Lehrerfahrung die geringsten Kompetenzen aufweisen. Der Wert von 1.7 verdeutlicht, dass diese Gruppe die Anforderungen nicht nur unterschreitet, sondern noch weiter unter dieser Einstufung liegt. Den höchsten Wert mit 2.9 weisen Personen mit der grössten Unterrichtserfahrung (über 26 Jahre) aus. Dieser entspricht beinahe 3.0, was wiederum bedeuten würde, dass diese Lehrpersonen mit den vorhandenen Kompetenzen die Anforderungen gerade erreichen.

Die Gliederung nach Alter weist bei den jüngsten beiden Klassen (bis 35 Jahre; 36–45 Jahre) Werte von 2.1 und 2.2 aus. Damit geben rund 70 % der befragten Lehrpersonen an, dass sie die Anforderungen unterschreiten bzw. deutlich unterschreiten, 20 % erfüllen die Anforderungen, während weitere 10 % sie übersteigen oder deutlich übertreffen. Den höchsten Wert (2.6) erreichen Personen zwischen 46 und 55 Jahren, gefolgt von den über 55-Jährigen (2.4), welche die Anforderungen zum Zeitpunkt der Umfrage ebenfalls als nicht genügend einschätzen.

Beim Geschlecht lässt sich keine wesentliche Differenzierung feststellen. Beide Geschlechter beurteilen das Item als ziemlich relevant, während die bestehenden Kompetenzen Werte von 2.2 und 2.4 erreichen und somit die Anforderungen nicht erfüllen.

Wie bereits bei Item P1 weisen Personen mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % mit 4.4 den höchsten Relevanzwert auf. Sie zeigen dabei gegenüber der Klasse mit dem höchsten Arbeitspensum (über 90 %) eine grössere Abweichung von 0.6 Skalenpunkten. Dies ist insofern auffällig, als sich bei Personen mit einem Vollzeitpensum der höchste Kompetenzwert von 2.6 ergibt. Obwohl diese damit ebenfalls nicht den Anforderungen entsprechen, befinden sie sich klar über den Mittelwerten der anderen drei Altersklassen, die Werte zwischen 2.0 und 2.2 ausweisen und somit die Anforderungen tendenziell eher unterschreiten.

Item P3: Meine Kompetenz, unter **Anwendung geeigneter Instrumente** (Frage-technik, Gesprächsführung, Beobachtungsgabe etc.) handlungsorientierte Prüfungen durchzuführen.

Obschon 86 % der W&G-Lehrpersonen die Nutzung von Instrumenten in der Prüfungsdurchführung als ziemlich oder sehr relevant bezeichnen (Mittelwert 4.0), weisen sie in diesem Bereich im Durchschnitt ein Kompetenzdefizit (2.3) auf. Knapp die Hälfte aller teilnehmenden Lehrpersonen geben an, dass sie die Anforderungen nicht oder deutlich nicht erreichen.

Werden die Werte nach Unterrichtserfahrung beleuchtet, fällt auf, dass die Kompetenz mit steigender Erfahrung zunimmt. Während Lehrpersonen mit 0 bis 5 Jahren Unterrichtserfahrung einen durchschnittlichen Wert von 2.1 angeben und damit die Anforderungen unterschreiten, weisen jene mit über 26 Jahren Unterrichtserfahrung einen Wert von 3.1 aus, was den Anforderungen entspricht.

Werden die teilnehmenden Lehrpersonen nach Alter klassifiziert, lassen sich in allen Kategorien durchschnittliche Kompetenzwerte unter 3.0 erkennen. Als besonders relevant (4.2) schätzen Personen zwischen 36 und 45 Jahren diese Kompetenz ein, wobei über die Hälfte ihre bestehenden Kompetenzen unter den Anforderungen einstuft. Während beim Geschlecht keine Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen erkennbar sind, lassen sich bezüglich des Arbeitspensums zwei Abweichungen feststellen. Lehrpersonen mit einem 50- bis 70%igen Arbeitspensum

weisen den höchsten Relevanzwert (4.3) auf, schreiben sich aber gleichzeitig die niedrigsten Kompetenzen (2.4) zu. Allerdings geben nur Personen mit einem über 90%igen Arbeitspensum einen etwas höheren Kompetenzwert an. Durchschnittlich beläuft sich dieser auf einen Wert von 2.9, wodurch beinahe die Anforderungen erreicht werden.

Item P4: Meine Kompetenz, handlungsorientierte **Prüfungen** (Fallsimulation, Gesprächssimulation, Critical Incident etc.) zu **bewerten**.

Analog zu den vorherigen Items wird die Prüfungsbewertung als ziemlich relevant (4.1) eingestuft, während die eigenen Kompetenzen die Anforderungen nicht erfüllen (2.6). Nach eigenen Angaben erreichen 55 % der befragten Lehrpersonen die Anforderungen nicht, wobei sich die meisten davon auf der Skalierung mit einer 2.0 einstufen.

Die Gliederung nach Unterrichtserfahrung zeigt auf, dass die beiden Kategorien mit der geringsten Erfahrung (0–5 Jahre und 6–15 Jahre) dem Item die grösste Relevanz zuschreiben (4.3), gleichzeitig aber auch die tiefsten Kompetenzwerte ausweisen (2.3 und 2.4). Nur Personen mit der grössten Arbeitserfahrung (über 26 Jahre) erreichen durchschnittlich die Anforderungen (3.1).

Alle Alterskategorien empfinden die Bewertung von handlungsorientierten Prüfungen als ziemlich relevant (4.0–4.3), wobei mit den bisherigen Kompetenzen keine Altersklasse den Anforderungen entspricht (2.3–2.7). Ähnliche Relevanz- und Kompetenzwerte werden auch bei Betrachtung nach Arbeitspensum ersichtlich.

Die Betrachtung nach Geschlecht lässt keine bedeutenden Abweichungen zwischen männlichen und weiblichen Umfrageteilnehmenden erkennen. Die ausgewiesenen Werte entsprechen den Durchschnittswerten aller Umfrageteilnehmenden.

Item P5: Meine Kompetenz, im Qualifikationsverfahren als Experte handlungsorientierte Prüfungssituationen in der Berufspraxis zu beobachten und zu protokollieren.

Von knapp 80 % aller Umfrageteilnehmenden wird dieses Item als ziemlich oder sehr relevant bezeichnet, während knapp 10 % es als nicht oder gar nicht relevant einschätzen. Der durchschnittliche Relevanzwert wird mit 3.9 beziffert. Die Kompetenzen entsprechen im Durchschnitt einer 2.6, wobei 47 % aussagen, dass sie die Anforderungen teils deutlich unterschreiten.

Wird die Arbeitserfahrung in die Ergebnisse einbezogen, zeigt sich insbesondere, dass jene mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung die Relevanz niedriger einstufen. Mit einem Durchschnittswert von 3.7 liegen sie 0.3 bis 0.4 Punkte unter den anderen Klassen. Gleichzeitig weist diese Klasse mit 2.9 zwar einen Kompetenzwert aus, der unter den Anforderungen liegt, dennoch ist dieser deutlich höher als bei den beiden Klassen, die weniger Unterrichtserfahrung mitbringen. Der Höchstwert mit 3.1 wird von Personen mit über 26 Jahren Unterrichtserfahrung ausgewiesen.

Die Betrachtung nach Alter zeigt ein ähnliches Bild, was die Relevanz anbelangt (3.8–4.0), und verdeutlicht ein Kompetenzdefizit über alle Klassen hinweg. Dabei geben insbesondere die beiden Kategorien mit den jüngeren Lehrpersonen (bis 35 Jahre und 36–45 Jahre) niedrige Kompetenzwerte (2.4 und 2.3) an.

Bei der Differenzierung nach Geschlecht wird das Item tendenziell als ziemlich relevant eingeschätzt, wobei die weiblichen Umfrageteilnehmerinnen ihre bestehenden Kompetenzen als weniger stark einstufen (2.4) als die männlichen Lehrpersonen (2.7).

Die Auswertung nach Arbeitspensum ergibt über alle Klassen hinweg ähnliche Relevanzwerte (3.9–4.0). Unabhängig vom Pensum geben die W&G-Lehrpersonen durchschnittlich an, die Anforderungen nicht zu erfüllen. Dabei zeigen sich Personen mit einem hochprozentigen Pensum (>90 %) deutlich kompetenter als in anderen Kategorien.

12.2.4 Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach

Künftig sollen Inhalte der fünf Handlungskompetenzbereiche zunehmend im selbstorganisierten Lernen erarbeitet werden. Wie intensiv diese Lernform ausgeprägt ist, hängt auch von den schulintern gewählten Organisationsmodellen ab. Während die Lernenden Inhalte eigenständig erarbeiten, nehmen die Lehrpersonen insbesondere die Rolle des Coaches ein und begleiten und unterstützen die Lernenden in ihrem individuellen Lernprozess. Die folgende Abbildung zeigt die Items dieses Themenbereichs und weist Mittelwerte für die Relevanz- und Kompetenzeinschätzung aus.

Abbildung 20: Selbstorganisierts Lernen und Rolle als Coach

		Relevanz							Kompetenz						
#	Themengebiet	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
S1	SuS zu selbstorganisiertem Lernen anleiten	4%	5%	91%		2	4.2	103	20%	49%	31%		1	3.1	103
S2	SuS individuelle Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsprozess geben	2%	2%	96%		2	4.3	103	13%	47%	41%		1	3.3	103
S3	Beim Beobachten der SuS den Stand im Lernprozess feststellen	3%	11%	86%		2	4.1	103	25%	43%	32%		1	3.1	102
S4	Mit dem nötigen Feingefühl erkennen, wann ein Lernender Unterstützung benötigt	1%	10%	89%		2	4.2	103	9%	38%	53%		1	3.6	103
S5	Mit geeigneten Instrumenten die Lernenden gezielt in ihrem Entwicklungsstand beraten/fördern und so den Lernprozess steuern	1%	8%	91%		2	4.1	102	25%	45%	31%		1	3.1	101
S6	Leistungsfähigere Lernende motivieren, weiterführende Ziele zu verfolgen und diese Lernenden gezielt in den Unterricht einzubinden	3%	16%	81%		2	4.0	101	18%	54%	28%		2	3.2	101
S7	SuS, wenn sie an Grenzen stoßen, animieren, trotz Schwierigkeiten weiterzumachen	2%	7%	91%		2	4.2	102	8%	52%	40%		2	3.4	102
S8	Flexibel auf unterschiedliche Leistungsaniveaus, Fragen und Themennhalte reagieren	2%	3%	95%		2	4.3	103	14%	42%	45%		1	3.4	103
S9	Lernmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anbieten	4%	15%	81%		2	4.0	102	25%	50%	25%		1	3.1	102
S10	SuS in schulischen Belangen beraten	3%	19%	78%		2	4.0	101	12%	45%	43%		1	3.4	102
S11	Eine angemessene Beziehung zu den Lernenden pflegen	2%	5%	93%		2	4.3	103	1%	36%	63%		1	3.8	102
S12	Mich, von anvertrauten Problemen von Lernenden, abgrenzen	5%	17%	79%		2	4.0	103	10%	44%	46%		1	3.5	102
S13	Geduldig und verständnisvoll gegenüber den Lernenden mit ihrem jeweils persönlichen Hintergrund sein	3%	15%	82%		2	4.1	102	8%	42%	50%		1	3.5	102
S14	Echtes Interesse an den Lernenden haben	3%	13%	84%		1	4.1	102	4%	46%	50%		1	3.6	101
S15	Meiner Rolle und Handlung als Coach bewusst sein und diese kritisch reflektieren	2%	10%	88%		2	4.1	102	13%	56%	31%		1	3.2	101

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Dieses Themengebiet ist mitunter eines, das mit einem Wert von 4.1 auf der Relevanzskala den höchsten gesamtdurchschnittlichen Mittelwert erreicht und dadurch als ziemlich relevant eingestuft wird. Die Abbildung 20 verdeutlicht die hohe Relevanzeinschätzung. Alle der 15 abgefragten Items werden mindestens mit 4.0 (ziemlich relevant) beurteilt. Die Betrachtung der Kompetenzen ergibt, dass die Lehrpersonen – nach eigener Aussage – auf das selbstorganisierte Lernen und den sich dadurch ergebenden Rollenwechsel zum Coach vorbereitet sind. Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen bringt einen Durchschnittswert von 3.4 hervor. Dieser zeigt auf, dass die Anforderungen klar erreicht werden und die bestehenden Kompetenzen dazu neigen, sie zu übersteigen. Innerhalb des Themenbereichs weisen ebenfalls alle Items durchschnittliche Kompetenzwerte über 3.0 aus. Während es über alles keine negativ ausschlagenden Items gibt, wird die Kompetenz (S11) «eine angemessene Beziehung zu den Lernenden zu pflegen» mit einem Durchschnittswert von 3.8 ausgewiesen. Dieser Wert zeigt, dass die bestehenden Kompetenzen der Lehrpersonen dazu neigen, diese Anforderungen zu übersteigen. Am schwächsten sehen die Befragten ihre Kompetenzen mit 3.1, wenn es um die Anleitung der Lernenden zum selbstorganisierten Lernen geht (S1), beim Erkennen des Lernstandes der Lernenden (S3) und der geeigneten Unterstützung der Lernenden (S5) sowie bei der Bereitstellung von Materialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (S9). Bei den vier Items, welche die niedrigsten Kompetenzwerte ausweisen, zeigt die Häufigkeitsverteilung, dass jeweils ein Fünftel (S1) bzw. ein Viertel (S3, S5, S9) angibt, dass die Anforderungen unterschritten bzw. deutlich unterschritten werden.

Bei den offenen Kommentaren kommen drei Bereiche zur Sprache. Zum einen wird angedeutet, dass die Idee des selbstorganisierten Lernens und der individuellen Förderung ein guter Ansatz sei. Die Umsetzung davon sei jedoch aus zeitlichen Gründen nicht realistisch. Eine Lehrperson gibt an, bei einem solchen Lernmodell 120 bis 140 Lernende pro Woche betreuen zu müssen. Zweitens äussert eine Lehrperson Bedenken zum Aufbau des Unterrichts. Sie gibt an, dass mit «handlungs-, kompetenzorientiert und selbstorganisiert» zu viele neue Unterrichtsarten und -formen auf die Lernenden und Lehrpersonen zukommen. Insbesondere der selbstorganisierte Ansatz wird für die ersten beiden Lehrjahre, wo vor allem Grundlagenwissen vermittelt wird, als nicht «stufengerecht» bezeichnet. Eine weitere Lehrperson fügt an, dass selbstorganisiertes Lernen den «Typus eines/einer motivierten, verantwortungsbewussten» Lernenden voraussetzt. Die bisherige Erfahrung zeige aber, dass es immer wieder Lernende gebe, die sich nicht zur Leistung animieren liessen und Ausreden benutzen würden. Diese Person fürchtet, dass insbesondere Lehrpersonen, die neu in den Berufsalltag einsteigen, von der Realität ernüchtert sein werden.

12.2.4.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die folgende Tabelle zeigt, dass sich durchgehend hohe Relevanz- und Kompetenzwerte ergeben, wenn die Daten nach den vier Kriterien ausgewertet werden. Insgesamt gibt es bei den einzelnen Items auch zwischen den Klassen wenige grössere Abweichungen.

Tabelle 35: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach

Kriterium	Erkenntnisse
Unterrichtserfahrung	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind hoch und entsprechen tendenziell der Einschätzung «ziemlich relevant» – innerhalb der Items sind keine aussergewöhnlichen Abweichungen erkennbar ▪ Ø Kompetenzwerte befinden sich durchgehend über den Anforderungen (3.1–3.7) - Personen mit der geringsten Berufserfahrung schätzen ihre Kompetenzen am kritischsten ein. Als einzige Gruppe weisen sie bei sechs Items Werte aus, die unter 3.0 liegen und somit die Erwartungen nicht erfüllen. Davon sind jedoch nur zwei auffällig, da sie mit 2.5 und 2.6 deutlich unter den Anforderungen liegen - Personen mit der grössten Berufserfahrung weisen innerhalb der Items hohe durchschnittliche Kompetenzwerte auf, die vermehrt gegen 4.0 (übersteigen die Anforderungen) tendieren und deutlich über den anderen Klassen liegen
Alter	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind hoch (4.1–4.2) ▪ Ø Kompetenzwerte befinden sich durchgehend über den Anforderungen (3.2–3.5) ▪ Lehrpersonen bis 35 Jahre schätzen ihre Kompetenzen am tiefsten ein – vier Werte befinden sich im Durchschnitt unter 3.0 (entsprechen den Anforderungen nicht vollumfänglich)
Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter sind hoch (♀: 4.1; ♂: 4.2) ▪ Ø Kompetenzwerte befinden sich durchgehend über den Anforderungen (♀: 3.3; ♂: 3.4) ▪ Innerhalb der Items sind weder bei der Relevanz- noch bei der Kompetenzeinschätzung aussergewöhnliche Abweichungen erkennbar

Pensum	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen sind hoch und befinden sich über 4.0 (4.1–4.3) ▪ Ø Kompetenzwerte befinden sich tendenziell durchgehend über den Anforderungen (3.2–3.4) ▪ Innerhalb der Items sind weder bei der Relevanz- noch bei der Kompetenzeinschätzung aussergewöhnliche Abweichungen erkennbar
--------	---

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.4.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Die beiden Items mit den grössten Auffälligkeiten innerhalb der ausgewerteten Kriterien werden im Folgenden dargelegt.

Item S3: Meine Kompetenz, beim Beobachten der Lernenden den Stand im Lernprozess festzustellen.

Über alle teilnehmenden Lehrpersonen zeigt sich bei diesem Item ein Relevanzwert von 4.1 (ziemlich relevant) und ein Kompetenzwert von 3.1 (entspricht den Anforderungen). Obwohl die durchschnittlich bestehenden Kompetenzen der Lehrpersonen die Anforderungen erfüllen, gibt dennoch rund ein Viertel der Lehrpersonen an, den Erwartungen nicht gerecht zu werden. Die Differenzierung der Unterrichtserfahrung zeigt, dass drei der vier Kategorien das Item bezüglich der Relevanz sogar etwas höher einschätzen (4.2–4.3). Lediglich Personen mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung weisen einen durchschnittlichen Wert von 3.9 aus, was aber in der Tendenz ebenfalls darauf hindeutet, dass diese Kompetenz als ziemlich relevant eingestuft werden kann. Innerhalb der eigenen Kompetenzeinschätzung zeigt sich eine grössere Differenz. Personen mit der geringsten Unterrichtserfahrung (0–5 Jahre) bewerten ihre Kompetenzen durchschnittlich mit 2.6. Damit erreicht ihre bestehende Kompetenz die Anforderungen nicht. Dagegen schätzen sich Lehrpersonen mit über 26-jähriger Unterrichtserfahrung als deutlich kompetenter ein. Der Wert von 3.9 zeigt an, dass die eigenen Kompetenzen im Durchschnitt dahin tendieren, die Anforderungen zu übersteigen. Damit weist diese Klasse auch den deutlich höchsten Kompetenzwert auf.

Die Differenzierung nach Alter zeigt für das Item Relevanzwerte analog zum durchschnittlichen Mittelwert aller Lehrpersonen. Bei den Kompetenzwerten weisen die unteren beiden Alterskategorien (bis 35 Jahre und 36–45 Jahre) die niedrigsten Werte mit jeweils 2.9 aus. Sie befinden sich damit im Durchschnitt knapp unter dem Wert von 3.0, der angibt, dass die Anforderungen erreicht werden. Die anderen Kategorien geben mit Werten von 3.2 und 3.4 an, die Anforderungen im Minimum zu erreichen.

Das Geschlecht lässt keine weitere Differenzierung zu den Mittelwerten der gesamten Lehrerschaft zu, da die Relevanz- und Kompetenzwerte die gleichen Durchschnittswerte erhalten.

Die Unterscheidung nach Arbeitspensum weist ebenfalls über alle Klassen hinweg hohe Relevanzwerte auf. Lehrpersonen mit einem 51- bis 70%igen Arbeitspensum beurteilen

das Item mit 4.4 rund 0.3 Skalenpunkte höher als die anderen Klassen. Bei der Kompetenzbeurteilung befinden sich die ersten drei Klassen im ähnlichen Segment. Während Personen mit einem 50 % Pensum einen Wert von 2.9 ausweisen, geben die beiden Klassen von 51 bis 90 % jeweils Durchschnittswerte von 3.0 an. Damit werden die Anforderungen knapp nicht oder gerade erreicht. Lediglich Personen mit einem Vollzeitpensum (über 90 %) geben mit 3.3 an, dass die Kompetenzen die Mindestanforderungen deutlich erreichen.

Item S9: Meine Kompetenz, **Lernmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden** anzubieten.

Den selbstorganisierten Lernprozess mit Materialien auf unterschiedlichen Leistungsniveaus anzureichern, empfinden die Lehrpersonen als ziemlich relevant (4.0) und sie schätzen ihre Kompetenzen im Umgang gesamthaft auch als den Anforderungen entsprechend (3.1) ein. Auch bei diesem Item liegen die Kompetenzen bei 25 % der befragten Lehrpersonen unter den Anforderungen und müssten entwickelt werden. Wird die Unterrichtserfahrung beleuchtet, stechen die beiden Gruppen mit der kleinsten und grössten Unterrichtserfahrung hervor. Während Personen mit 0 bis 5 Jahren Berufserfahrung ihre Kompetenzen im Durchschnitt mit 2.5 bewerten und damit deutlich angeben, dass die nötigen Anforderungen nicht erreicht werden, weisen Personen mit über 26 Jahren Unterrichtserfahrung den höchsten Wert aus. Der Kompetenzwert von 3.6 zeigt an, dass die Anforderungen erfüllt werden und es tendenziell in die Richtung geht, dass Anforderungen überstiegen werden.

Die Relevanz wird von allen Altersklassen ähnlich eingeschätzt (3.9–4.1). Die jüngsten Lehrpersonen (bis 35 Jahre) sagen aus, dass sie ihre Kompetenzen leicht unter den Anforderungen einschätzen (2.7). Alle anderen Altersklassen geben an, dass die Anforderungen mit Werten von 3.0 bis 3.2 erreicht werden.

Die Differenzierung nach Geschlecht bringt keine Abweichungen hervor. Sowohl die Relevanz- als auch die Kompetenzwerte befinden sich im gleichen Bereich. Die Relevanz wird von Frauen und Männern mit «ziemlich relevant» beurteilt, während die Kompetenzen von beiden Geschlechtern die Anforderungen gerade erreichen.

Beim Arbeitspensum wird das Item wieder als ziemlich relevant betrachtet. Abweichungen zeigen sich insbesondere bei den Kompetenzen, bei denen sich die durchschnittlichen Kompetenzwerte mit zunehmendem Arbeitspensum steigern. Eine negative Ausprägung ergibt sich vor allem bei Lehrpersonen mit kleinen Pensum

(bis 50 %), die angeben, dass ihre bestehenden Kompetenzen die Anforderung, Lernmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anzubieten, nicht erfüllen. Die anderen Klassen befinden sich in einem ähnlichen Bereich. Die Werte von 2.9 bis 3.2 verweisen darauf, dass die bestehenden Kompetenzen die Anforderungen knapp nicht erfüllen oder gerade erreichen.

Als weiteres Item wird die Kompetenz, mit Lernenden eine Beziehung zu pflegen, betrachtet, die neben einem der grössten Relevanzwerte auch die höchste durchschnittliche Kompetenz ausweist.

Item S11: Meine Kompetenz, eine angemessene **Beziehung zu den Lernenden zu pflegen.**

Die von allen Lehrpersonen durchschnittlich angegebene Relevanz befindet sich bei 4.3, somit bezeichnen 93 % der Befragten das Item entweder als ziemlich oder als sehr relevant. Die Pflege einer Beziehung zu den Lernenden scheint den Lehrpersonen leicht zu fallen, denn sie schätzen ihre Kompetenzen im Durchschnitt mit 3.8 ein. Dies impliziert, dass die bestehenden Kompetenzen dazu neigen, die Anforderungen zu übertreffen. Während 36 % angeben, den Anforderungen zu entsprechen, weisen 63 % aus, dass sie die Anforderungen – teilweise deutlich – übersteigen.

Die Differenzierung nach Kriterien ergibt durchgehend das gleiche Bild: Während die Relevanz stets im Rahmen von 4.3 eingestuft wird, zeigen die Kompetenzwerte der meisten Klassen Werte zwischen 3.7 und 3.8. Personen von 46 bis 55 Jahren sowie jene mit einem Arbeitspensum bis 50 % geben jeweils an, dass die Anforderungen überstiegen werden. Dies wird durch die ausgewiesenen Kompetenzwerte von 4.0 bzw. 4.1 belegt.

12.2.5 Digitalität und neue Medien

Die Digitalität und der Umgang damit sind einer der grossen Megatrends, der ebenfalls die Arbeits- und Lebenswelt und die darin auszuführenden Prozesse zunehmend prägt (Kapitel 4.1.1). Gerade in der Arbeitswelt werden die Verfahren laufend angepasst, um auf dem globalisierten Markt mithalten zu können und effektiver und produktiver zu werden. Die Lernenden als gegenwärtige und zukünftige Arbeitnehmende sollten professionell mit der digitalen Welt und den damit verbundenen Instrumenten umgehen können. Diese Kompetenzen sollen bereits im Unterricht entwickelt und geformt werden. Die Lehrpersonen sind entsprechend gefordert. Nebst den Kompetenzen im Umgang mit entsprechenden Medien sollten sie über ein Grundwissen über praktische

Anwendungsmöglichkeiten verfügen, aber auch Chancen und Gefahren, die mit der Digitalität einhergehen, erkennen und kritisch reflektieren können. Die folgende Abbildung 21 zeigt die in diesem Themengebiet abgefragten Items auf.

Abbildung 21: Digitalität und neue Medien

		Relevanz					Kompetenz								
#	Themengebiet	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
D1	Die in der Privatschule benutzten digitalen Tools kennen und anwenden	4%	13%	83%		2	4.0	101	30%	37%	33%		1	3.2	100
D2	Digitale Medien geeignet im Unterricht einzusetzen	2%	6%	92%		2	4.2	102	15%	50%	35%		1	3.4	102
D3	Fundiert recherchieren diese Inhalte an die Lernenden weitergeben	3%	12%	85%		2	4.1	102	5%	55%	40%		1	3.5	102
D4	Daten übersichtlich aufbereiten	3%	14%	83%		1	4.0	102	7%	46%	47%		1	3.6	102
D5	Bewusstsein über das Geschäftsmodell «Bezahlen mit persönlichen Daten» besitzen und das an die Lernenden weitergeben	11%	33%	56%		1	3.5	102	25%	54%	21%		1	3.0	101
D6	Mit dem Druck, neue Medien im Unterricht zu implementieren, umgehen	6%	25%	70%		2	3.8	102	18%	55%	27%		1	3.2	101
D7	Sich/Unterricht im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien reflektieren, um Lernprozesse zu optimieren	4%	15%	81%		2	4.0	101	13%	60%	27%		1	3.2	100
D8	Positiv zur Digitalität eingestellt zu sein	4%	15%	81%		1	4.1	101	8%	44%	48%		1	3.6	100
D9	Den Lernenden Rückmeldungen über digitale Tools geben	4%	20%	76%		2	3.9	102	18%	54%	28%		1	3.2	101
D10	Die Lernenden in der gezielten Nutzung von Medien fördern und zum kritischen Verhalten und bewussten Umgang anleiten	2%	18%	80%		2	4.0	102	23%	52%	25%		1	3.1	101

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Die Lehrpersonen schätzen das gesamte Themengebiet Digitalität und digitale Medien als ziemlich relevant ein (4.0) und beurteilen ihre eigenen Kompetenzen leicht über den Anforderungen (3.3). Als besonders relevant wird Item D2 empfunden, bei dem es um den geeigneten Einsatz digitaler Medien im Unterricht geht. Die durchschnittliche Relevanz von 4.2 zeigt an, dass 92 % der Befragten dieses Item als ziemlich bis sehr relevant beurteilt haben. Den geringsten Relevanzwert erhält Item D5. Dabei geht es darum, dass die Lehrpersonen sensibilisiert sind, dass Leistungen in der digitalen Welt oft durch die Weitergabe von persönlichen Daten erfolgen. Dieses Item wird bei 3.5 eingestuft, was bedeutet, dass es tendenziell eher als relevant bezeichnet wird. Konkret empfinden 11 % dieses Item als kaum bis gar nicht relevant, 33 % der Befragten schreiben diesem Item einen neutralen Wert (weder relevant noch irrelevant) zu und 56 % bewerten es als ziemlich bis sehr relevant. Die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen bezüglich ihrer eigenen Kompetenz zeigt, dass sie über alle Items hinweg im Durchschnitt mindestens die Anforderungen erfüllen. Die eigenen Kompetenzen werden – wie bereits die Relevanz – bei Item D5 als am geringsten eingestuft. Mit einem Wert von 3.0 erfüllen die Lehrpersonen durchschnittlich die Anforderungen, was die Mehrheit der Befragten (54 %) betrifft. Insgesamt gibt aber auch ein Viertel an, dass die Anforderungen unterschritten bzw. deutlich unterschritten werden. Höher wird dieser Wert bei Item D1 (die in der Privatwirtschaft benutzten digitalen Tools kennen und anwenden). Trotz eines durchschnittlichen Kompetenzwertes von 3.2 gibt rund ein Drittel aller Befragten an, dass sie die Anforderungen – teilweise deutlich – unterschreiten. Die höchsten Werte mit jeweils 3.6 und somit einer Neigung, dass die Kompetenzen die Anforderungen übersteigen, ergeben sich beim übersichtlichen Aufbereiten von Daten (D4) und der positiven Einstellung zur Digitalität (D8).

In den offenen Kommentaren wird die persönliche Haltung zur Digitalität und zu digitalen Medien eingebracht. Drei Lehrpersonen weisen darauf hin, dass bereits gegenwärtig ein zu starker Fokus auf der digitalen Welt und den Medien besteht. Sie fügen an, dass sich das Leben auch analog abspielt und man sich vermehrt auf den Lerninhalt konzentrieren sollte, statt auf die Art der Vermittlung. Weiter wird kritisch ergänzt, dass Zweifel bestehen, ob die Datensicherheit der Lernenden für digitale Outputs garantiert werden kann. Zwei weitere Lehrpersonen bilden den Gegenpol, indem die Bedeutung der Digitalisierung und des Umgangs damit aufgezeigt wird. Es wird beigefügt, dass es ein Lernprozess sei, da man trotz Weiterbildungen an der Schule Zeit benötige, um die Inhalte zu verarbeiten und zu implementieren. Der zeitliche Aspekt wird in einem weiteren Kommentar in einem anderen Kontext verwendet. Es wird angefügt, dass die

Arbeit mit digitalen Instrumenten, also sowohl die Umsetzung als auch die Vorbereitung, zeitliche Ressourcen benötige. Da diese nicht vorhanden seien, müssten entsprechende Inhalte – die digital, didaktisch durchdacht und praxisbezogen sind – den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden oder nach Modulen von Schulen erarbeitet und anschliessend schulübergreifend ausgetauscht werden.

12.2.5.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die folgende Tabelle 36 zeigt, dass die Items dieses Themengebietes – unabhängig vom beleuchteten Kriterium – durchschnittlich als ziemlich relevant eingeschätzt werden. Die Anforderungen werden in den meisten Fällen erreicht. Einzelne Items zeigen zwischen den Klassen grössere Abweichungen.

Tabelle 36: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Digitalität und neue Medien

KRITERIUM	ERKENNTNISSE
Unterrichtserfahrung	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.8 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.1 und 3.4 - Besonders kritisch sehen Personen mit über 26 Jahren Berufserfahrung ihre Kompetenzen – bei 5 der 10 Items liegen die durchschnittlichen Einstufungen knapp unter 3.0 - Personen mit weniger Berufserfahrung (0–5 Jahre) erreichen bei zwei Items (D2 und D8) Werte, die deutlich über den anderen Klassen liegen ▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.9 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte variieren zwischen 2.8 und 3.4 - Alle Altersgruppen bis 55 Jahre weisen durchschnittliche Kompetenzwerte von 3.4 aus - Personen über 55 Jahre weisen einen durchschnittlichen Kompetenzwert von 2.8 aus – bei 7 der 10 Items liegen die durchschnittlichen Einstufungen unter 3.0
Alter	▪ Personen bis 35 Jahre ... - ... schätzen die Relevanz dieses Themengebietes am höchsten ein (4.1) – alle anderen Klassen weisen Werte von 3.9 aus - ... weisen im Vergleich zu den anderen Klassen den Items D1 und D9 besonders hohe Relevanzwerte (4.4) zu - ... geben bei zwei Items (D1 und D2) an, deutlich höhere Kompetenzen im Vergleich zu den anderen Klassen zu besitzen
Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter liegen bei 4.0 (ziemlich relevant) ▪ Ø Kompetenzwerte beider Geschlechter werden mit 3.4 eingestuft

	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.9 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.1 und 3.5 ▪ Personen mit einem Arbeitspensum von bis zu 50 % ... - ... weisen Items teils höhere Relevanzwerte als die anderen Klassen zu (D6; D8; D10) - ... erreichen den höchsten durchschnittlichen Kompetenzwert von 3.5 - ... geben bei zwei Items (D2; D8) einen deutlich höheren Kompetenzwert im Vergleich zu den anderen Klassen an ▪ Personen mit einem Arbeitspensum zwischen 51 und 70 % sehen ihre Kompetenzen am kritischsten (3.1) – sie geben bei 3 Items einen durchschnittlichen Wert unter 3.0 an
--	--

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.5.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Die folgenden beiden Items werden von den Lehrpersonen durchschnittlich mit der höchsten Relevanz eingestuft und zeigen innerhalb der ausgewerteten Kriterien grössere Abweichungen.

Item D2: Meine Kompetenz, digitale Medien geeignet im Unterricht einzusetzen.

Mit einem durchschnittlichen Wert von 4.2 wird der Kompetenz, digitale Medien geeignet im Unterricht einzusetzen, eine «ziemliche Relevanz» zugeordnet, wobei einige Lehrpersonen sogar angaben, dass diese Kompetenz als «sehr relevant» einzustufen ist. Der durchschnittliche Kompetenzwert von 3.4 zeigt auf, dass die Anforderungen erfüllt (50 %) oder überstiegen werden (35 %). Die Differenzierung nach Unterrichtserfahrung und Alter ergibt insbesondere bei den Kompetenzen unterschiedliche Bewertungen. Während Personen mit über 26 Jahren Berufserfahrung ihre Kompetenzen mit 2.9 angeben und damit minimal unter den Anforderungen liegen, geben Personen mit 0 bis 5 Jahren Unterrichtserfahrung an, dass ihre Kompetenzen dazu neigen, die Anforderungen zu übertreffen (3.8). Analog dazu fallen die Durchschnittswerte bei der Kategorisierung nach Alter aus. Personen über 55 Jahre weisen einen Kompetenzwert von 2.8 aus, während jüngere Lehrpersonen (bis 35 Jahre) ihre Kompetenzen mit 3.8 einstufen. Sowohl bei der Unterrichtserfahrung als auch beim Alter schätzen sich die Gruppen, die entweder eine tiefere Unterrichtserfahrung oder ein niedriges Alter ausweisen, deutlich besser ein als die anderen Klassen.

Während die Differenzierung nach Geschlecht ähnliche Durchschnittswerte – sowohl bei der Relevanz als auch der Kompetenz – ergibt, zeigt sich beim Arbeitspensum wiederum eine grössere Abweichung. Personen, die ein geringeres Arbeitspensum von bis zu 50 % innehaben, weisen mit 3.8 einen deutlich höheren Kompetenzwert auf als Personen mit einem höheren Pensum (3.2–3.4).

Item D8: Meine Kompetenz, positiv zur Digitalität eingestellt zu sein.

Der durchschnittliche Relevanzwert von 4.1 zeigt auf, dass das persönliche Mindset zur Digitalität als ziemlich relevant beurteilt wird. Insgesamt weisen 81 % aus, dass dieses Item ziemlich oder sehr relevant ist. Dazu geben die Lehrpersonen in der Selbsteinschätzung an, dass sie die Anforderungen erfüllen (44 % der Befragten) und die bestehenden Kompetenzen dazu neigen, diese auch zu übersteigen (48 % der Befragten). Bei der Differenzierung nach Unterrichtserfahrung fällt auf, dass Personen mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung dieses Item immer noch als relevant beurteilen (3.7), die Bedeutung jedoch viel tiefer als die anderen Klassen (4.0–4.5) einstufen. Bei den Kompetenzen stechen

Personen mit der geringsten Unterrichtserfahrung (0–5 Jahre) hervor, da sie ihre Kompetenzen als die Anforderungen übersteigend (4.0) einschätzen und damit klar über den Durchschnittswerten der anderen Klassen liegen (3.4–3.6).

Bei der Gliederung nach Altersklassen zeigt sich insbesondere eine grössere Abweichung. So beurteilen Lehrpersonen mit bis zu 35 Jahren dieses Item mit einer um 0.4 Skalenpunkte höheren Relevanz und weisen somit einen Wert von 4.4 aus. Dieser Wert neigt in der Tendenz zu der Skalierung, die bedeutet, dass die Kompetenz sehr relevant ist. Es wird ersichtlich, dass die Einschätzung dieser Kompetenz mit zunehmendem Alter sinkt. Während Personen bis 35 Jahre angeben, die Anforderung beinahe zu übertreffen (3.9), weisen Lehrpersonen über 55 Jahre den Wert von 3.1 aus, der den Anforderungen direkt entspricht.

Zwischen den Geschlechtern können auch bei diesem Item keine abweichenden Aussagen getroffen werden.

Die Differenzierung nach Arbeitspensum kommt zu der Erkenntnis, dass Personen, die mit einem Arbeitspensum von bis zu 50 % tätig sind, sowohl den deutlich höchsten Relevanz- als auch Kompetenzwert vorweisen. Die Relevanz wird durchschnittlich mit 4.4 beurteilt und tendiert daher zu einem Item, dem grosse Bedeutung zugeschrieben wird. Die eigene Kompetenz wird bei 4.0 eingestuft, wobei die Anforderungen übertroffen werden. Alle Personen mit einem höheren Arbeitspensum weisen derweil Kompetenzwerte von 3.5 aus. Die Anforderungen werden daher ebenfalls klar erreicht und es ergibt sich eine Tendenz, diese auch zu übersteigen.

Die Lehrpersonen weisen dem kommenden Item D5 sowohl die geringste Relevanz wie auch die geringste Kompetenz zu.

Item D5: Meine Kompetenz, das **Bewusstsein** über das Geschäftsmodell **«Bezahlen mit persönlichen Daten»** zu besitzen und das an die Lernenden **weiterzugeben**.

Mit einem durchschnittlichen Relevanzwert von 3.5 empfinden die Lehrperson das vorliegende Item in der Tendenz als relevant. Konkret weisen 11 % der Befragten diesem Item keine oder gar keine Relevanz zu, 33 % haben ein neutrales Relevanzempfinden und 56 % geben an, dass es ziemlich oder sehr relevant ist. Die eigenen Kompetenzen dazu schätzen sie mit 3.0 als gerade den Anforderungen entsprechend ein, wobei ein Viertel den Anforderungen nicht gerecht wird und 21 % die Anforderungen (teilweise deutlich) übersteigen.

Bei der Kategorisierung nach Unterrichtserfahrung fällt insbesondere die Klasse von Personen über 26 Jahre auf. Während diese mit durchschnittlich 3.9 den deutlich höchsten Relevanzwert auswählen, geben sie gleichzeitig an, die geringsten Kompetenzen zu besitzen. Diese weisen mit einem Wert von 2.8 dahin, dass die Anforderungen knapp nicht erreicht werden. Im Vergleich zu den anderen Klassen zeigt sich, dass alle relativ ähnliche Kompetenzwerte (2.8–3.1) aufweisen.

Es gibt keine wesentlichen Abweichungen bei den innerhalb der Altersklassen angegebenen Relevanzwerten. Jedoch sticht bei der Kompetenzbewertung die Alterskategorie über 55 Jahre hervor. Bei dieser Kategorie ergibt sich mit einem Durchschnittswert von 2.6 deutlich, dass mehrere Lehrpersonen die Anforderungen nicht erreichen. Die restlichen drei Altersgruppen geben Werte von 3.0 bis 3.2 an und erfüllen somit die Anforderungen.

Bei der Differenzierung nach Geschlecht ergeben sich keine grösseren Abweichungen. Während die Frauen die Relevanz mit 3.6 minimal über dem Wert der Männer von 3.5 einschätzen, geben sie dennoch einen leicht tieferen Kompetenzwert an. Mit einem Durchschnitt von 2.9 erreichen sie gesamthaft die Anforderungen knapp nicht, während Männer diese gerade erreichen (3.0).

Die Einschätzung der Relevanz zeigt beim Kriterium «Arbeitspensum» keine nennenswerten Abweichungen. Auch die Kompetenzen werden in einem ähnlichen Rahmen eingestuft. Lediglich Personen, die in einem Pensum von 51 bis 70 % unterrichten, stufen ihre Kompetenz mit einem Durchschnittswert von 2.8 leicht unter den Anforderungen ein.

Das folgende Item wird näher beleuchtet, da es dabei innerhalb der ausgewerteten Kategorien zu einigen grösseren Abweichungen kommt.

Item D10: Meine Kompetenz, die Lernenden in der **gezielten Nutzung** dieser Medien **zu fördern und zum kritischen Verhalten und bewussten Umgang** betreffend die Nutzung digitaler Medien **anzuleiten**.

Dieses Item wird durchschnittlich als ziemlich relevant beurteilt. Genauer weisen 80% der Befragten diesem Item eine ziemliche oder sehr hohe Relevanz zu. Die Selbsteinschätzung der Kompetenz wird mit 3.1 bewertet, was bedeutet, dass die Lehrpersonen im Durchschnitt die Anforderungen erfüllen. Dennoch zeigt sich in der Häufigkeitsverteilung, dass knapp ein Viertel aller teilnehmenden W&G-Lehrpersonen die Anforderungen unterschreiten bzw. deutlich unterschreiten.

Bei der Unterrichtserfahrung zeigen sich ähnliche Werte zu den Durchschnittswerten aller Lehrpersonen. Einzig Personen mit über 26 Jahren Unterrichtserfahrung weisen mit 2.9 einen Wert unter 3.0 auf. Bei der Altersklassifizierung sind es Personen über 55 Jahre, die ihre Kompetenz mit 2.5 ausweisen. Dies bedeutet, dass im Durchschnitt die Anforderungen nicht umfassend erfüllt werden können.

Die Einschätzungen der Relevanz sowie der Kompetenz ergeben bei beiden Geschlechtern ähnliche Werte. Diese entsprechen folglich den Durchschnittswerten aller befragten Lehrpersonen.

Die Differenzierung nach Arbeitspensum zeigt auf, dass Personen mit bis zu 50 % Unterrichtstätigkeit den kritischen und bewussten Umgang mit digitalen Medien als am relevantesten einstufen (4.3). Bei den Kompetenzen ergibt sich einzig bei Personen mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % eine leichte Abweichung zu den anderen Klassen. Denn sie erfüllen mit einem Wert von 2.8 die Anforderungen nicht komplett, während die anderen Klassen Werte zwischen 3.1 und 3.2 erreichen und damit mindestens den Anforderungen entsprechen.

12.2.6 Praxiswissen

Die Reform gibt vor, dass an allen drei Lernorten (Betrieb, überbetriebliche Kurse und Berufsfachschule) die gleichen fünf Handlungskompetenzbereiche gefördert werden. Zudem ist intendiert, dass eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten stattfindet. Die W&G-Lehrpersonen sind durch die wirtschaftliche Thematik besonders eng mit der Privatwirtschaft und deren Handlungsweisen verbunden. Entsprechend wird erwartet, dass die W&G-Lehrpersonen nicht nur die Theorie fundiert kennen, sondern auch praktisches Wissen aufweisen, indem sie beispielsweise mit Prozessabläufen oder in der Praxis verwendeten Instrumente bekannt und vertraut sind. Das Ziel ist, dass das in den Berufsfachschulen vermittelte Grundlagenwissen, also die theoretische Fundierung, mit praxisnahen Elementen verknüpft und so den Lernenden einfacher zugänglich gemacht werden kann. Die folgende Abbildung führt die acht abgefragten Items in diesem Themengebiet auf. Zudem werden Eckpunkte zu den von den Lehrpersonen gemachten Angaben aufgezeigt.

Abbildung 22: Praxiswissen

#	Themengebiet	Relevanz					Kompetenz								
		1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
PW1	Kenntnisse besitzen, wie Prozesse in der Praxis abgewickelt werden können und solche Prozesse den Lernenden vermitteln	5%	13%	82%		2	4.0	102	30%	29%	42%		1	3.2	101
PW2		Spezifische Kenntnisse im Bereich der Dienstleistungsunternehmen und deren Services zu haben und diese Inhalte vermitteln können	2%	15%	83%		2	4.0	102	26%	36%	37%		1	3.2
PW3	Die Bereitschaft sich praktische Erfahrungen anzueignen	2%	17%	81%		2	4.0	103	8%	42%	50%		1	3.6	102
PW4	Die theoretischen Grundlagen mit der praktischen Umsetzung verbinden, für realitätsnahen Unterricht	1%	4%	95%		2	4.3	103	10%	38%	52%		1	3.6	102
PW5	Aktuelles, praxisorientiertes Unterrichtsmaterial zu erstellen	4%	9%	87%		1	4.1	103	23%	37%	40%		1	3.2	102
PW6	Den Lernenden vermitteln, in welchen realwirtschaftlichen Situationen die Unterrichtsinhalte angewendet werden	1%	11%	88%		2	4.2	103	18%	45%	37%		1	3.3	102
PW7	Ein persönliches Netzwerk (inkl. Lehrbetriebe) aufbauen, für Kooperation und Austausch	12%	33%	55%		1	3.6	103	30%	46%	24%		1	3.0	102
PW8	Praktische Erfahrungen der Lernenden aufnehmen und in den Unterricht integrieren	1%	8%	91%		2	4.1	103	9%	49%	42%		2	3.4	102

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Die abgefragten Items werden von den Lehrpersonen im Durchschnitt als ziemlich relevant (4.0) eingestuft und auch die eigenen Kompetenzen entsprechen mit einem Wert von 3.3 mindestens den Anforderungen. Am relevantesten wird das Item PW4 eingestuft, das einen Durchschnittswert von 4.3 erreicht. Von 95 % der teilnehmenden W&G-Lehrpersonen wird es im Minimum als ziemlich relevant eingeschätzt, wobei mehrere Lehrpersonen angaben, dass es für sie als sehr relevant gelte. Bei diesem Item geht es darum, dass die Lehrpersonen die Kompetenzen besitzen, einen realitätsnahen Unterricht zu schaffen, indem sie die theoretischen Grundlagen mit praktischen Inhalten verbinden. Dies ist unter anderem das Item, in dem die Lehrpersonen ihre Kompetenzen am höchsten einstufen. Mit einem durchschnittlichen Wert von 3.6 sagen sie aus, dass die Anforderungen mindestens erreicht werden, und sie tendieren dahin, diese zu übersteigen. Ebenfalls einen Mittelwert von 3.6 erreicht das Item PW3. 42 % geben an, die Anforderung zu erfüllen, während die Hälfte aller Befragten die Anforderungen (teilweise deutlich) übertrifft. Dieses Item bezieht sich darauf, dass die Lehrperson die Bereitschaft aufweist, sich praktische Erfahrungen anzueignen. Die Relevanz dieses Items wird im Durchschnitt mit 4.0 beurteilt, was bedeutet, dass es als ziemlich relevant angesehen wird. Item PW7 (für die Kooperation und den Austausch ein persönliches Netzwerk aufbauen) wird sowohl bezüglich der Relevanz als auch der Kompetenz am niedrigsten eingestuft. Das Item erreicht bezüglich der Relevanz einen Mittelwert von 3.6. Dieser Wert setzt sich dadurch zusammen, indem 12 % der Befragten angeben, dass dieses Item als gar nicht oder kaum relevant angesehen wird, ein Drittel beurteilt es als neutral und 55 % geben an, dass es ziemlich oder sehr relevant ist. Im Vergleich zu den anderen Items wird der Relevanzwert deutlich tiefer eingeschätzt, indem er 0.4 bis 0.6 Skalenpunkte unter den anderen Items liegt. Der Kompetenzwert beläuft sich im Durchschnitt auf 3.0, was bedeutet, dass die Lehrpersonen die Anforderungen gerade erfüllen, wobei 30 % die Anforderungen (deutlich) unterschreiten.

Die offenen Kommentare beinhalten zwei Themen. Als erster Themenpunkt wird die Praxiserfahrung generell angesprochen. Dabei wird erwähnt, dass Lehrpersonen sehr von eigenen Erfahrungen in der Privatwirtschaft profitieren und diese den Unterricht stark prägen. Dabei spielt es keine so grosse Rolle, ob diese Einblicke erst kürzlich oder vor einigen Jahren gemacht wurden, da der Eindruck erweckt wird, dass die inhaltlichen Grundprinzipien auch heute noch bestehen. Grundsätzlich scheinen die Lehrpersonen auch gegenüber der Aneignung von Praxiserfahrung nicht abgeneigt zu sein. Es wird jedoch kritisch angemerkt, dass eine Unterrichtstätigkeit mit einem Stellenpensum in der Privatwirtschaft schwierig zu vereinbaren ist. Gerade im Hinblick auf die Reform,

die mit zahlreichen Weiterbildungen einhergeht, bzw. nach der Reform, wo noch Unklarheit über Stundenpläne und die Intensivierung von Teamarbeiten herrscht, sei eine Kombination kaum durchführbar. Auch kurzzeitige Angebote, die Lehrpersonen einen Einblick in ein Unternehmen erlauben, sind kaum bekannt bzw. umsetzbar. Die eigene Bereitschaft, sich weiterzubilden, wird als relevant erachtet, was wie folgt ausgeführt wird: «Auch die eigene Fähigkeit, das eigene fachwissenschaftliche Wissen fortlaufend zu hinterfragen und durch regelmässige Weiterbildungen aktuell zu halten». Als zweiter Themenpunkt wird die Allbranchenlösung – die derzeit und auch künftig für die kaufmännische Ausbildung angedacht ist – angesprochen. Dabei sei es für Lehrpersonen kaum realistisch, einen vertieften Einblick in die Tätigkeiten unterschiedlicher Branchen zu besitzen. Auch einzelne Themengebiete seien sehr breit. So könne man trotz praktischer Erfahrung nicht in allen wirtschaftlichen Grundlagen Praxiswissen besitzen. Weiter gibt es Meldungen, die darauf hinweisen, dass es drei Lernorte gibt, weil die Lernenden die praktischen Erfahrungen im Betrieb und nicht in der Berufsfachschule erhalten sollen. Der zweite Themenpunkt umfasst die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Insbesondere die zeitliche Belastung wird erwähnt, die den Einbezug praktischer Elemente erfordert. Das dazu benötigte Wissen über Inhalte aus den verschiedenen Branchen, die Kommunikationen mit Lehrbetrieben und deren Aufbereitung übersteigen die vorliegenden Mittel. Es wird vorgeschlagen, dass eine nationale Projektleitung die Erstellung von Modulen koordiniert, die schliesslich schulübergreifend ausgetauscht werden.

12.2.6.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die folgende Tabelle 37 zeigt unabhängig von den Kriterien eine hohe Relevanzzuweisung. Gleichzeitig besitzen die Lehrpersonen bei den abgefragten Items überwiegend die geforderten Kompetenzen. Auffälligkeiten in der Auswertung nach den vier Kriterien werden dargelegt.

Tabelle 37: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Praxiswissen

Kriterium	Erkenntnisse
Unterrichtserfahrung	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.8 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.2 und 3.4 ▪ Personen mit Unterrichtserfahrung zwischen 16 und 25 Jahren ... - ... stufen die Relevanz dieses Themengebiets im Total am geringsten (3.8) ein – alle anderen Klassen schätzen die Relevanz mit 4.1 ein - ... bei 7 der 8 abgefragten Items wird die Relevanz tiefer eingestuft als von den anderen Klassen - ... fällt bei der Kompetenzeinschätzung beim Item PW1 (Kenntnisse zur Abwicklung der Prozesse in der Praxis und Vermittlung dieser Inhalte an die Lernenden) von den anderen Klassen ab (siehe hierzu Kapitel 12.2.6.2)
Alter	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen werden als «ziemlich relevant» eingestuft – variieren zwischen 4.0 und 4.1 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen erreichen mindestens die Anforderungen – variieren zwischen 3.2 und 3.4
Geschlecht	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter sind ähnlich hoch (♀: 4.0; ♂: 4.1) ▪ Ø Kompetenzwerte beider Geschlechter erreichen mindestens die Anforderungen (♀: 3.2; ♂: 3.4) ▪ Grössere Abweichungen zwischen den Geschlechtern ergeben sich ... - ... beim Item PW2 (Kompetenzen im Bereich von Dienstleistungsunternehmen). Frauen schätzen ihre Kompetenzen mit 2.9 knapp unter den Mindestanforderungen ein. Männer erreichen diese im Durchschnitt mit 3.4 problemlos - ... beim PW4 (Kompetenzen, theoretische Grundlagen mit der praktischen Umsetzung zu verbinden), obwohl sowohl Frauen (3.3) als auch Männer (3.7) die Mindestanforderungen erfüllen

- Ø Relevanzwerte aller Klassen werden als «ziemlich relevant» eingestuft – variieren zwischen 4.0 und 4.2
- Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 2.9 und 3.5
- Personen mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % ...
 - schätzen ihre Kompetenzen am kritischsten ein. Im Durchschnitt erreichen sie einen Wert von 2.9, der angibt, dass sie die Mindestanforderungen knapp nicht erfüllen
 - Bei den abgefragten Items weisen sie durchgehend den tiefsten oder mit den tiefsten Wert aus – bei vier Items erreichen sie die Mindestanforderungen (3.0), wenn teilweise auch nur knapp, nicht
- Personen mit einem Unterrichtspensum zwischen 71 und 90 % schätzen die Relevanz bei sieben der acht abgefragten Items höher ein als die anderen Klassen
- PW1: Grössere Abweichungen zwischen den Klassen erkennbar – siehe hierzu Kapitel 12.2.6.2

Pensum

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.6.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Das erste Item wird näher beleuchtet, da es einerseits innerhalb der Auswertungskriterien zu grösseren Abweichungen kommt und andererseits diese Thematik in den offenen Kommentaren angesprochen wird.

Item PW1: Meine Kompetenz, Kenntnisse darüber zu besitzen, **wie Prozesse in der Praxis abgewickelt** werden können, und diese Prozesse den Lernenden zu vermitteln.

Aus den offenen Kommentaren wird ersichtlich, dass Lehrpersonen, die bereits Praxiserfahrung besitzen und diese Inhalte in den Unterricht einfließen lassen können, diese Kompetenz als wertvoll betrachten. Dieses Item wird auch übergreifend von den Lehrpersonen als ziemlich relevant eingeschätzt und die Kompetenzen werden als mindestens den Anforderungen entsprechend (3.2) eingestuft, wobei rund 30 % den Anforderungen nicht gerecht werden und 42 % diese jedoch übersteigen. Bei der Unterrichtserfahrung zeigt sich, dass Personen mit 16 bis 25 Jahren Arbeitserfahrung sowohl bei der Relevanz (3.8) als auch bei der eigenen Kompetenzeinschätzung (2.9) den tiefsten Wert angeben. Der Wert von 2.9 besagt, dass im Durchschnitt die bestehenden Kompetenzen beinahe den Anforderungen entsprechen. Betrachtet man die Verteilung genauer, gibt ein Drittel der dieser Klasse zugehörigen 30 Lehrpersonen an, die Anforderungen gerade zu erreichen. 13 Personen schätzen ihre Kompetenzen unter oder deutlich unter den Anforderungen ein und weitere sieben geben an, dass die Anforderungen überschritten oder deutlich überschritten werden.

Die Aufgliederung nach den beiden Kriterien <Alter> und <Geschlecht> liefert keine von den Durchschnittswerten abweichenden Erkenntnisse.

Die Differenzierung nach Arbeitspensum ergibt für dieses Item hohe Relevanzwerte für alle Klassen, obwohl Personen mit einem Arbeitspensum von 71 bis 90 % diese Kompetenz klar am höchsten bewerten. Der Wert von 4.3 besagt, dass das Item als ziemlich relevant betrachtet wird und einige Personen dieser Kompetenz sogar eine sehr hohe Relevanz zuschreiben. Die eigene Kompetenzeinschätzung zeigt dann wiederum auf, dass Personen mit dem niedrigsten (3.6) und dem höchsten Arbeitspensum (3.5) deutlich höhere Durchschnittswerte erhalten als die anderen beiden Klassen. Personen, die zwischen 51 und 70 % unterrichten, weisen einen Wert von 2.6 aus, was nach Skalierung bedeutet, dass die Anforderungen nicht erreicht werden. Betrachtet man die Verteilung auf der Skala genauer, zeigt sich, dass gleich viele Personen jeweils angeben, die Anforderungen (teilweise deutlich) zu unterschreiten und diesen zu entsprechen.

Personen mit einer Unterrichtstätigkeit zwischen 71 und 90 % kommen im Durchschnitt auf 3.0 und erreichen somit als Gesamtklasse die Mindestanforderungen.

Die folgenden beiden Items werden von den Lehrpersonen durchschnittlich mit der höchsten Relevanz und/oder Kompetenz eingestuft.

Item PW3: Meine Kompetenz, die Bereitschaft zu besitzen, mir **praktische Erfahrungen anzueignen.**

Die Lehrpersonen empfinden dieses Item als ziemlich relevant (4.0) und schätzen ihre Kompetenzen mit einem durchschnittlichen Wert von 3.6 ein. Damit erreichen sie die Mindestanforderungen problemlos, die von der Hälfte der Lehrpersonen auch übertroffen werden.

Bei der Gliederung nach Unterrichtserfahrung bewegen sich alle Klassen in etwa in den Durchschnittswerten. Mit einem Wert von 3.8 schätzen Lehrpersonen mit 16 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung die Relevanz dieses Items etwas unter den anderen Klassen (4.1 bzw. 4.2) ein. Bei den Kompetenzen geben Klassen an, die Anforderungen klar zu erreichen. Personen mit 6 bis 15 Jahren Unterrichtserfahrung weisen einen Wert von 3.8 aus, befinden sich somit über dem Mittelwert aller Klassen und tendieren dahin, dass die Anforderungen von zahlreichen Lehrpersonen in dieser Klasse überstiegen werden.

Die Differenzierung nach Alter und Geschlecht ergibt, dass die Klassen im Durchschnitt die Relevanz als ziemlich wichtig erachten und dass sich ihre eigenen Kompetenzen ebenfalls über den geforderten Mindestkompetenzen von 3.0 befinden.

Die Gliederung nach Arbeitspensum zeigt, dass Personen mit einem Arbeitspensum von 71 bis 90 % von allen Klassen diesem Item die höchste Relevanz zuschreiben. Der Wert von 4.3 bestätigt, dass diese Klasse dem Item eine ziemlich hohe Relevanz zuweist und dieses Item von einigen Lehrpersonen tendenziell auch als sehr relevant eingestuft wird. Die bestehenden Kompetenzen erreichen über alle Klassen hinweg die Mindestanforderung. Während Personen mit den niedrigsten und höchsten Arbeitspensum sich eher höhere Kompetenzen zuschreiben (3.8 bzw. 3.7), die dazu neigen, die Anforderungen zu übersteigen, weist die Klasse mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % mit 3.2 den tiefsten Wert auf.

Item PW4: Meine Kompetenz, die theoretischen Grundlagen mit der praktischen Umsetzung zu verbinden, sodass der **Unterricht möglichst realitätsnah** wird.

Mit einer durchschnittlichen Relevanzeinschätzung von 4.3 wird das Item PW4 bewertet. 95 % der Befragten weisen diesem Item einen ziemlich grossen oder sehr grossen Relevanzwert zu. Der Mittelwert der Kompetenzeinschätzung beläuft sich auf 3.6. Damit erreichen die Lehrpersonen die Anforderungen, wobei etwa die Hälfte angibt, diese sogar zu übersteigen.

Personen mit einer über 26-jährigen Unterrichtserfahrung empfinden es als besonders relevant, wenn die Theorie mit der Praxis verknüpft werden kann. Der Wert von 4.6 kommt zustande, indem über die Hälfte der Teilnehmenden in dieser Klasse angeben, dass diese Kompetenz sehr relevant ist. Alle Klassen schätzen sich bezüglich der bestehenden Kompetenzen so ein, dass sie den Anforderungen entsprechen. Personen mit einer Unterrichtserfahrung von 6 bis 15 Jahren zeichnen sich mit einem Wert von 3.7 als am kompetentesten aus.

Die Kategorisierung nach Alter weist innerhalb der Klassen keine speziellen Abweichungen auf. Die ausgewiesenen Werte orientieren sich dabei an den Durchschnittswerten aller Lehrpersonen. Analog dazu zeigen sich die Relevanzwerte bei der Geschlechterkategorie. Eine grössere Abweichung zwischen Mann und Frau kann bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen erkannt werden. Obwohl beide Geschlechter klar angeben, dass sie die Anforderungen erfüllen (♀: 3.3; ♂: 3.7), sind Männer mit einem um 0.4 Skalenpunkte höheren Wert selbstsicherer.

Beim Arbeitspensum zeigt sich bei Personen mit einer 71- bis 90%igen Unterrichtstätigkeit der höchste Relevanzwert (4.6). Aber auch alle anderen Klassen weisen diesem Item Werte über 4.0 zu. Somit wird der Skalenpunkt <ziemlich relevant> im Durchschnitt klar erreicht. Bei der eigenen Kompetenzeinschätzung bewegen sich alle Klassen um den von allen Lehrpersonen erreichten Durchschnittswert von 3.6.

Das folgende Item wird näher beleuchtet, da es sowohl bei der Beurteilung der Relevanz als auch der Kompetenz am niedrigsten bewertet wurde.

Item PW7: Meine Kompetenz, ein persönliches Netzwerk aufzubauen, das direkte Ansprechpersonen aus den Lehrbetrieben beinhaltet, sodass mit den Lehrbetrieben **kooperiert** werden kann und ein **persönlicher Austausch** entsteht.

Der diesem Item zugewiesene durchschnittliche Relevanzwert von 3.6 besagt, dass die Befragten das Networking mit Lehrbetrieben und anderen Partnern tendenziell als relevant erachten. Ein Drittel empfindet dieses Item als weder relevant noch irrelevant und 55 % geben an, dass es ziemlich bis sehr relevant ist. Die bestehenden Kompetenzen werden mit einem Wert von 3.0 eingestuft, wodurch die Anforderungen gerade gedeckt werden. Konkret erreichen rund 30 % die Anforderungen nicht, während 46 % gerade den Anforderungen entsprechen und 24 % diese übersteigen.

Bei den Unterrichtserfahrungen ergeben sich insbesondere Abweichungen bei den Kompetenzen. Wie die folgende Tabelle zeigt, weisen die ersten drei Klassen Werte knapp unter oder um 3.0 auf. Damit werden die wesentlichen Anforderungen leicht unterschritten oder gerade erreicht. Deutlich besser schätzen sich Personen mit der meisten Unterrichtserfahrung ein. Ihr Durchschnittswert zeigt auf, dass die Mehrheit der Befragten angibt, dass mit den bestehenden Kompetenzen die Anforderungen überschritten werden.

Tabelle 38: Persönliches Netzwerk

UNTERRICHTS- ERFAHRUNG	0-5 JAHRE	6-15 JAHRE	16-25 JAHRE	ÜBER 26 JAHRE
Kompetenz- einschätzung	2.8	3.0	2.8	3.6

Anmerkung: Eigene Darstellung

Bei der Klassifizierung nach Alter, Geschlecht und Pensum werden in etwa Relevanzwerte in der Nähe von 3.6 ausgewiesen, was dem durchschnittlichen Relevanzempfinden aller Lehrpersonen entspricht. Beim Alter gibt es nur geringfügige Abweichungen von den Durchschnittswerten aller Lehrpersonen. Personen, die bis 35 Jahre alt sind, weisen einen durchschnittlichen Kompetenzwert von 2.8 aus. Analog dazu sieht es bei der Klasse aus, die ein Arbeitspensum von 51 bis 70 % innehat. Bei beiden Kategorien gibt es Personen in den jeweiligen Klassen, die die Anforderungen nicht erfüllen.

12.2.7 Umgang mit Veränderungen

Die Reform und die sich dadurch ergebende neu organisierte Berufsausbildung bringt zahlreiche Veränderungen im Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen mit sich. Die befragten Expertinnen und Experten gehen davon aus, dass künftig – analog zur Privatwirtschaft – auch im Schulkontext deutlich schneller auf Änderungen der Arbeits- und Lebenswelt reagiert werden muss. Dies erfordert von den Lehrpersonen zum einen das Interesse, Veränderungen aus der Privatwirtschaft zu erkennen und in den Unterricht zu implementieren, zum anderen ist der persönliche Umgang mit Veränderungen zentral. Die folgende Abbildung zeigt die in diesem Themengebiet abgefragten Items und die aus der Umfrage resultierenden Ergebnisse auf.

Abbildung 23: Umgang mit Veränderungen

#	Themengebiet	Relevanz					Kompetenz								
		1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)	1-2	3	4-5	Häufigkeitsverteilung	Min.	Mittelwert	Anz. (n)
V1	Neugierde und Interesse besitzen, sich etwas Neuem zu stellen	2%	8%	90%		1	4.2	102	7%	44%	49%		1	3.6	102
V2	Optimismus zu besitzen, dass Neuerungen positive Ergebnisse bringen	3%	10%	87%		2	4.1	102	7%	48%	45%		1	3.5	102
V3	Selbstmotivation, auf künftige Veränderungen zu reagieren und benötigte Änderungen zu implementieren	2%	13%	85%		2	4.1	101	7%	54%	39%		1	3.4	101
V4	Bewusstsein über eigene Gefühle in Veränderungsprozessen	11%	28%	61%		1	3.6	102	9%	59%	32%		1	3.3	102
V5	Umgang mit Ängsten durch Veränderungen	9%	26%	65%		1	3.8	101	13%	59%	28%		1	3.2	101
V6	Erkennen von eigenen Stärken/Schwächen für Weiterbildungsmaßnahmen	1%	8%	91%		2	4.2	101	9%	57%	34%		1	3.3	101
V7	Willen, sich selbst weiterzubilden	1%	7%	92%		2	4.2	103	11%	37%	52%		1	3.5	103
V8	Flexibel auf neue Situationen einstellen	1%	5%	94%		2	4.2	102	8%	46%	46%		1	3.5	102
V9	Wirtschaftliche Trends aus der Arbeitswelt erkennen und im Unterricht implementieren	1%	8%	91%		2	4.2	103	15%	44%	42%		1	3.4	103

Anmerkung: Relevanzkategorien (1–2: gar nicht oder kaum relevant – vertikal gestreift; 3: weder relevant noch irrelevant – diagonal gestreift; 4–5 ziemlich oder sehr relevant – gepunktet). Kompetenzkategorien (1–2: unterschreitet die Anforderungen oder unterschreitet sie deutlich – vertikal gestreift; 3: entspricht genau den Anforderungen – diagonal gestreift; 4–5 übersteigt die Anforderungen oder übersteigt sie deutlich – gepunktet). Eigene Darstellung

Dieses Themengebiet weist sowohl bei der Relevanz als auch der Kompetenz die durchschnittlich höchsten Werte auf. Die Relevanz erreicht mit 4.1 einen Wert, der besagt, dass die Lehrpersonen den Umgang mit Veränderungen als ziemlich relevant betrachten. Auch der durchschnittliche Kompetenzwert von 3.4 signalisiert, dass die bestehenden Kompetenzen mindestens die Anforderungen erreichen, tendenziell von einigen Lehrpersonen aber auch überschritten werden. Bei fünf der neun abgefragten Items ergeben sich durchschnittliche Relevanzwerte von 4.2. Innerhalb der Items fallen daher insbesondere die beiden Items V4 und V5 auf, die mit 3.6 bzw. 3.8 durchschnittlich tiefere Relevanzwerte aufweisen. Dennoch geben bei beiden Items über 60 % der Befragten an, dass die Items als ziemlich bis sehr relevant eingestuft werden. Bei den Kompetenzen können keine grösseren Abweichungen vom durchschnittlichen Gesamtwert von 3.4 festgestellt werden.

Die offenen Kommentare zeigen auf, dass es für Lehrpersonen von Bedeutung ist, auf Veränderungen reagieren zu können und diesen gegenüber offen zu sein. Der bei der Lehrerschaft teilweise entstehenden Widerstand gegenüber Veränderungen erklärt eine Person so, dass die bisherigen Schulstrukturen «zu viel Sicherheit» vermitteln würden und Veränderungen daher – falls sie auftreten – als «unangenehm eingestuft werden». Dies geht mit der Befürchtung einher, dass Lehrpersonen mit steigender Arbeits- erfahrung zunehmend diese Offenheit gegenüber Veränderungen verlieren. Von anderen Personen wird auch angesprochen, dass Veränderungen nicht ausschliesslich positiv aufgefasst werden sollten, sondern auch negative Auswirkungen nach sich ziehen können. Eine Person fügt an, dass sie durch die Reform und die dadurch veränderten Strukturen frühzeitig in Rente gehen werde.

12.2.7.1 Kriterienbasierte Erkenntnisse

Die Lehrpersonen weisen innerhalb der ausgewerteten Kriterien oft ähnliche Relevanz- und Kompetenzwerte auf. Grössere Abweichungen werden in der untenstehenden Tabelle aufgenommen.

Tabelle 39: Kriterienbasierte Erkenntnisse – Umgang mit Veränderungen

KRITERIUM	ERKENNTNISSE
	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.8 und 4.3 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.4 und 3.5 ▪ Personen mit einer Unterrichtserfahrung zwischen 16 und 25 Jahren weisen mit 3.8 den tiefsten Relevanzwert aus – alle anderen Klassen geben Werte über 4.0 an ▪ Personen mit über 26 Jahren Berufserfahrung ... - ... weisen dem Item V1 mitunter den höchsten Relevanzwert (4.7) der gesamten Umfrage zu - ... weisen gegenüber den anderen Klassen eine leicht tiefere Selbstmotivation aus, auf Veränderungen zu reagieren (Item V3)
Unterrichtserfahrung	
	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.9 und 4.2 ▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen variieren zwischen 3.2 und 3.5 ▪ Personen bis 35 Jahre ... - ... weisen eine deutlich höhere Kompetenz aus, wenn es um die Neugierde und das Interesse geht, sich etwas Neuem zu stellen (V1) - ... sind die einzige Klasse, die bei zwei Items Durchschnittswerte ausweist, die unter den Anforderungen liegen ▪ Personen über 55 Jahren zeigen deutlich geringere Kompetenzen, wenn es um den Willen geht, sich selbst weiterzubilden (V7)
Alter	
	▪ Ø Relevanzwerte beider Geschlechter sind gleich hoch (4.1) ▪ Ø Kompetenzwerte beider Geschlechter erreichen mindestens die Anforderungen (♀: 3.3; ♂: 3.4)
Geschlecht	

Pensum	▪ Ø Relevanzwerte aller Klassen werden als ziemlich relevant bezeichnet – variieren zwischen 4.0 und 4.2
	▪ Ø Kompetenzwerte aller Klassen entsprechen mindestens den Anforderungen – variieren zwischen 3.1 und 3.6
	▪ Personen mit einem Arbeitspensum zwischen 51 und 70 % schätzen ihre Kompetenzen im Vergleich zu den anderen Klassen bei 8 von 9 Items am schlechtesten ein – bei drei davon liegen die Werte mit je 2.9 knapp unter den Anforderungen

Anmerkung: Eigene Darstellung

12.2.7.2 Erkenntnisse ausgewählter Items

Das folgende Item wird näher beleuchtet, da die Lehrpersonen ihm einen hohen Relevanz- und Kompetenzwert zuschreiben. Zudem gibt es bei Betrachtung nach Kriterien einige Abweichungen zwischen den Klassen und auch in den offenen Kommentaren wurde die Bedeutung dieses Items erwähnt.

Item V1: Meine Kompetenz, die Neugierde und das Interesse zu besitzen, sich etwas Neuem zu stellen.

Diesem Item wird ein durchschnittlicher Relevanzwert von 4.2 zugeschrieben. 90 % der Lehrpersonen geben damit an, dass es ziemlich bis sehr relevant ist. Die eigene Kompetenzeinschätzung liegt im Mittel bei 3.6. Damit erreichen die Lehrpersonen die Anforderungen deutlich, wobei eine Mehrzahl (49 %) angibt, diese sogar zu übersteigen.

Bei der Betrachtung der Unterrichtserfahrung bestehen bezüglich der Relevanzbetrachtung zwischen den Klassen Unterschiede von 0.9 Skalenpunkten. Während Personen mit Unterrichtserfahrung von 16 bis 25 Jahren diesem Item einen Wert von 3.8 zuschreiben, geben Personen, die bereits seit über 26 Jahren unterrichten, einen Wert von 4.7 an. Ersterer wird zwar in der Tendenz als ziemlich relevant eingestuft, Letzterem wird von zahlreichen Lehrpersonen jedoch eine sehr grosse Relevanz zugeschrieben. Die selbsteingeschätzte Kompetenz variiert zwischen allen Klassen nur geringfügig.

Differenziert man nach Alterskategorien, weisen alle Klassen mindestens einen Relevanzwert von 4.0 auf, was bedeutet, dass das Item als ziemlich relevant eingestuft wird. Die jüngsten Lehrpersonen (bis 35 Jahre) weisen diesem Item sowohl den höchsten Relevanz- (4.4) als auch Kompetenzwert (3.9) zu. Insbesondere die Einschätzung der eigenen Kompetenz ist zu beachten, denn die jüngsten Lehrpersonen schätzen ihre Kompetenz teilweise deutlich höher ein als die anderen Klassen. Somit beurteilen fast drei Viertel dieser Lehrpersonen ihre Kompetenzen damit, dass sie die Anforderungen übersteigen.

Bezüglich des Geschlechts gibt es keine auffallenden Abweichungen von den Durchschnittswerten aller Lehrpersonen. Die Auswertung nach Pensum wiederum zeigt über alle Klassen hinweg hohe Relevanzwerte, die sich alle über 4.0 befinden. Auffällig ist aber insbesondere die Kompetenzeinschätzung von Personen, die ein Arbeitspensum von bis zu 50 % besitzen. Obwohl alle Klassen ihre Kompetenzen deutlich über den

Mindestanforderungen einstufen, weisen Personen mit dem geringsten Arbeitspensum eine höhere Kompetenz auf, sich für Veränderungen zu interessieren und zu begeistern. Der Wert von 4.0 besagt, dass diese Personen die Anforderungen übersteigen.

Das zweite Item wird näher betrachtet, da es von den Lehrpersonen – im Vergleich zu anderen Items – mit einem niedrigeren Relevanzwert eingeschätzt wird. Zudem erreicht dieses Item den geringsten Kompetenzwert und es werden auch hier einzelne Abweichungen zwischen den Klassen ersichtlich.

Item V5: Meine Kompetenz, mit den durch die Veränderungen aufkommenden Ängsten umzugehen.

Wie Personen mit Ängsten umgehen, die durch Veränderungen bedingt sind, hat mit den bestehenden Selbstkompetenzen einer Person zu tun. Interessant ist die Aussage aus den offenen Kommentaren, die darauf hinweist, dass der persönliche Umgang mit Veränderungen irrelevant sei, solange der Output stimme. Diese Aussage kann so von den Lehrpersonen nicht vollumfänglich unterstützt werden. Obwohl es sich um ein Item handelt, das im Vergleich zu den anderen eher einen niedrigen Relevanzwert erreicht, liegt der durchschnittliche Relevanzwert dieses Items bei 3.8, was darauf hindeutet, dass es tendenziell von den Lehrpersonen als relevant bezeichnet wird. Der im Durchschnitt erreichte Kompetenzwert liegt bei 3.2. Dieser Wert bedeutet, dass die grundlegenden Anforderungen mit den bestehenden Kompetenzen erfüllt werden können (59 % der Befragten) und 28 % der Lehrpersonen diese sogar überschreiten.

Bei der Klassifizierung nach Unterrichtserfahrung und Geschlecht gibt es innerhalb der Klassen keine wesentlichen Abweichungen von den von allen Lehrpersonen ausgewiesenen Durchschnittswerten. Auch beim Alter lassen sich hinsichtlich der Relevanz keine Kontraste feststellen. Betrachtet man jedoch die Kompetenzen, zeigt sich, dass die jüngsten (2.9) und ältesten Lehrpersonen (3.0) sich die geringsten Kompetenzen zuschreiben, obwohl diese in der Tendenz ebenfalls den Anforderungen entsprechen. Analog dazu sind die Werte nach dem Kriterium des Arbeitspensums zu betrachten. Personen mit einem Arbeitspensum von 51 bis 70 % geben demnach an, die Anforderungen knapp nicht zu erreichen (2.9). Betrachtet man die Aussagen konkret, fällt auf, dass dieser Wert insbesondere durch eine Person zustande kommt, die ihre Kompetenzen deutlich unter den Anforderungen einstuft.

12.3 Bereitschaft zur Weitergabe von eigenem Wissen

Personen, die in einer Kompetenz die ‹Anforderungen deutlich übersteigen› (Skala 5), sind überwiegend gewillt, ihre Fähigkeiten mit anderen Personengruppen zu teilen. Die untenstehende Tabelle zeigt, in welcher Form diese W&G-Lehrpersonen bereit sind, ihre Fähigkeiten weiterzugeben.

Tabelle 40: Bereitschaft zur Weitergabe der eigenen Fähigkeiten

KATEGORIE	ANZAHL	% DES TOTALS
Ja, in schulinternen Angeboten	41	40 %
Ja, in der eigenen Fachschaft	29	28 %
Ja, in schulhausübergreifenden Angeboten	15	15 %
Ja, weiteres: _____	8	8 %
Nein	9	9 %
Total	102	100 %

Anmerkung: Eigene Darstellung

In den meisten Fällen ziehen die Befragten ein schulinternes Setting vor (40 %), während andere eine Wissensweitergabe in der eigenen Fachschaft bevorzugen. 15 % würden auch schulhausübergreifend ihre Fähigkeiten zugänglich machen. Unter dem Aspekt ‹Weiteres› sind die acht weiteren Personen grundsätzlich bereit, ihr Können weiterzugeben. In drei Fällen wird jedoch die Abhängigkeit von Rahmenbedingungen angesprochen: Grundlegend sind der zeitliche Aspekt, eine Vergütung und das Vorhandensein entsprechender Angebote. Eine Person äussert Bedenken, ob die eigene individuelle Praxiserfahrung für andere Personen hilfreich sein würde. Wäre dies der Fall, wäre diese Person jedoch gern bereit, diese weiterzugeben. Zwei weitere Individuen geben an, dass sie sich vorstellen könnten, sich an jeder Form von Unterstützung zu beteiligen.

12.4 Ergebnisse der Validierungsgespräche

Die Ergebnisse der quantitativen Umfrage (Kapitel 12) wurden in zusammengefasster Form den Schulleitenden der teilnehmenden Berufsfachschulen zur Verfügung gestellt und mit drei Gruppen diskutiert. Die genaue Vorgehensweise ist in Kapitel 9.3.3 einzusehen.

Die Validierungsgespräche führten grundsätzlich zu drei Punkten. In einem ersten Schritt wurden Einschätzungen zu den Resultaten gegeben. In einem zweiten Schritt wurden Inhalte angesprochen, die für die Tätigkeit von W&G-Lehrpersonen künftig einen hohen Stellenwert einnehmen. Als letzter Punkt wurden Massnahmen und Vorkehrungen angesprochen, welche die Berufsfachschulen geplant haben bzw. noch umsetzen möchten.

Die an den Validierungsgesprächen teilnehmenden Personen⁵⁷ waren überwiegend der Meinung, dass die Resultate aus der Umfrage keine überraschenden Ergebnisse ausweisen, sondern die bestehenden Eindrücke stützen (1VG, A, 2022, Abs. 3⁵⁸; 1VG, B, 2022, Abs. 4; 2VG, B, 2022, Abs. 4; 2VG, C, 2022, Abs. 5). Zwei Elemente wurden jedoch angesprochen, welche als überraschend klassifiziert wurden. Einerseits ergänzte eine Person (1VG, D, 2022, Abs. 9), dass sie die positiven Resultate der Umfrage erstaunt haben, da es nicht die Erwartung war, dass sich die Lehrpersonen die Umsetzung der Reform zutrauen. Andererseits wurde die Divergenz in den Ergebnissen von jüngeren und älteren Lehrpersonen betont. Auf der einen Seite bestand die Annahme, dass sich die jüngeren Lehrpersonen besser einschätzen würden als die älteren Lehrpersonen (2VG, 2022, B, Abs. 4; 2VG; C, 2022, Abs. 5). Die Spezifizierung zeigte, dass man davon ausging, dass jüngere Lehrpersonen aufgrund der Nähe zur Ausbildung eine grössere Nähe zur Privatwirtschaft aufweisen würden (2VG, 2022, B, Abs. 4). Auf der anderen Seite war die kritischere Haltung der jüngeren Lehrpersonen nachvollziehbar (2VG, A, 2022, Abs. 22; 3VG, C, 2022, Abs. 73; 3VG, E, 2022, Abs. 74). Die Begründung lag im grösseren Erfahrungsschatz der älteren Lehrpersonen.

⁵⁷ Die Diskussion war sehr frei angedacht. Nicht alle Personen haben sich zu jedem Gesprächspunkt geäussert. Die Anzahl der Aussagen variiert also nach Diskussionspunkt stark.

⁵⁸ Hinweis auf die Quellenangabe im MAXQDA-Dokument. Bedeutung der Zitation hinsichtlich der Nummer des Validierungsgesprächs, der anonymisierten Person, der Jahreszahl und des Absatzes der Aussage.

Es gab insbesondere drei Themenbereiche, die in allen Validierungsgesprächen eine starke Diskussion auslösten, was eine starke Relevanz in der Berufspraxis vermuten lässt. Diese drei Elemente sind folgend dargelegt.

- I. **Zusammenarbeit:** Die Kompetenz, zusammenarbeiten zu können, wurde von verschiedenen Parteien wiederholt angesprochen. Es fanden keine direkten Bezüge zu einzelnen Fragestellungen oder Ergebnissen der Umfrage statt. Aber diese Kompetenz wurde als Schlüsselfunktion angesehen, damit die Reform überhaupt funktionieren kann (2VG, A, 2022, Abs. 40, 42). Die Art der Zusammenarbeit kann unterschiedliche Gruppen betreffen. Ein Punkt umfasste die Zusammenarbeit innerhalb einer Schule. Dabei wurde insbesondere der fachschaftsübergreifende Austausch angedeutet (2VG, B, 2022, Abs. 17; 3VG, B, 2022, Abs. 50; 3VG, C, 2022, Abs. 68; 2VG, D, 2022, Abs. 15). Ein weiterer, stark diskutierter Aspekt bezog sich auf die berufsfachschulübergreifende Zusammenarbeit. An zahlreichen Berufsfachschulen gibt es bereits unterschiedlich stark ausgeprägte Kooperationsformen (2VG, A, 2022, Abs. 26; 2VG, B, 2022, Abs. 13; 2VG, D, 2022, Abs. 43; 2VG, C, 2022, Abs. 44; F, 2022, Abs. 37). Die Kooperation mit anderen Schulen wurde stark mit einem Materialaustausch gekoppelt. Überwiegend fand man hier eine klare Präferenz für den Austausch von Materialien, wobei Probleme durch unterschiedliche schulinterne Lehrpläne bzw. andere Lehrmittel eine solche Zusammenarbeit erschweren (1VG, D, 2022, Abs. 42; 2VG, B, 2022, Abs. 13; 3VG, A, 2022, Abs. 52; 3VG, B, 2022, Abs. 53; 3VG, E, 2022, Abs. 55). Von einigen Seiten war zudem zu hören, dass der Austausch mit anderen Schulen zwar relevant sei, dies aber eher auf einer technischen Ebene geschehe, sodass die Freiheit der eigenen Materialgestaltung bestehen bleibt (1VG, F, 2022, Abs. 37, 41; 1VG, E, 2022, Abs. 43, 45). Die Unterstützung in der Materialerstellung sollte dann durch Verlage geschehen (1VG, E, 2022, Abs. 43, 45). Letztlich wurde auch die Kooperation mit Ausbildungsbetrieben genannt, wodurch insbesondere der Praxisbezug gefördert werden soll (2VG, D, 2022, Abs. 36).
- II. **Praxiswissen:** Die quantitative Umfrage zeigt, dass die eigene Kompetenz hinsichtlich der Kenntnisse aus dem privatwirtschaftlichen Umfeld im Durchschnitt als gewährleistet bezeichnet wurde. Es gab daraufhin jedoch Einwände, dass die – insbesondere in Zukunft geforderte – Praxisorientierung für das Setting der Allbranchenlösung ein Problem sei und bei den Lehrpersonen Ängste auslöse (1VG, D, 2022, Abs. 15; 2VG, B, 2022, Abs. 17; 3VG, B,

2022, Abs. 6). Davon betroffen seien insbesondere jüngere Lehrpersonen, die direkt in den Lehrerberuf eingestiegen seien und bei denen die in der Umfrage angedeutete durchschnittlich zehnjährige privatwirtschaftliche Arbeitserfahrung nicht vorhanden sei (1VG, D, 2022, Abs. 15; 2VG, C, 2022, Abs. 19). Dagegen wurde eingebracht, dass die derzeitigen W&G-Fachschaften durchaus Lehrpersonen beinhalten, die langjährige betriebliche Arbeitserfahrung mitbringen (1VG, E, 2022, Abs. 22; 3VG, B, 2022, Abs. 8).

- III. **Prüfungskompetenz:** Die Umfrage zeigte hier – trotz der hohen Relevanz – ein klares Kompetenzdefizit bei den W&G-Lehrpersonen auf (Kapitel 12.2.3). Dass in diesem Bereich Entwicklungspotenzial besteht, war nicht unbekannt, wobei auch auf eine grosse Heterogenität in der Lehrerschaft hingewiesen wurde (1VG, E, 2022, Abs. 11, 13; 1VG, D, 2022, Abs. 15). Wie weit die Entwicklungen gehen müssten, sei jedoch stark von den Qualifikationsverfahren abhängig und erst nach Einsicht in die «QV-Nullserien»⁵⁹ beurteilbar (1VG, F, 2022, Abs. 26; 1VG, E, 2022, Abs. 28, 1VG, D, 2022, Abs. 29; 3VG, C, 2022, Abs. 76, 3VG, B, 2022, Abs. 20; 3VG, C, 2022, Abs. 21).

Um Kompetenzdefizite frühzeitig vor der Umsetzung der Reform zu egalisieren, beabsichtigen zahlreiche Schulen, Weiterbildungen durchzuführen, oder haben dies bereits getan. Diese finden oft, aber nicht ausschliesslich über die Angebote der pädagogischen Hochschulen statt, wobei häufig eine Adaption an die Situation der jeweiligen Berufsfachschule angesprochen wurde (1VG, A, 2022, Abs. 33; 2VG, A, 2022, Abs. 28; 2VG, B, 2022, Abs. 33; 2VG, D, 2022, Abs. 32; 3VG, B, 2022, Abs. 71; 3VG, E, 2022, Abs. 24). Explizit genannte Weiterbildungsinhalte umfassen die in der Umfrage genannten Themengebiete wie kompetenzorientiertes Prüfen, Digitalität oder Coaching (3VG, B, 2022, Abs. 71; 3VG, E, 2022, Abs. 24; 2VG, A, 2022, Abs. 28). Eine Schule fördert die Zusammenarbeit durch eine gemeinsame Erarbeitung von Materialien, die über eine Plattform gesteuert wird (2VG, B, 2022, Abs. 25). Ein Einblick in die praktischen Tätigkeiten der Privatwirtschaft soll durch Austauschmöglichkeiten von Lehrpersonen, Berufsbildenden und Ausbildungsbetrieben gestärkt werden (2VG, B, 2022, Abs. 35; 3VG, C, 2022, Abs. 10).

⁵⁹ Es handelt sich dabei um eine Musterprüfung des künftigen handlungskompetenzorientierten Qualifikationsverfahrens (QV). Sie dienen dazu, sowohl die inhaltliche und formelle Ausgestaltung als auch den Schwierigkeitsgrad abzuschätzen.

SIEBTER TEIL:

SCHLUSSBETRACHTUNG

13 Diskussion

Diese Studie hat sich mit den künftig notwendigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen befasst. Um praxisrelevante Empfehlungen abgeben zu können, werden in der Diskussion jene Ergebnisse herangezogen, welche nach den Selbstaussagen der W&G-Lehrpersonen ein grosser Handlungsbedarf zeigten. Dabei handelt es sich spezifisch um jene Items, die als relevant bezeichnet wurden, bei denen die Kompetenzen jedoch nicht den Anforderungen entsprechen. Ergänzt wurden sie durch als wichtig eingeschätzte Items, die im Durchschnitt die Anforderungen gerade erreichen, bei denen die W&G-Lehrerschaft jedoch eine grosse Heterogenität aufweist. Eine visuelle Darstellung davon ist in Abbildung 14 auf Seite 223 einsehbar. Die diskutierten Inhalte werden folgend nochmals aufgezeigt:

Tabelle 41: Items mit Entwicklungspotenzial

Unter- kapitel	Item(s)	
13.1	P1	Mit unterschiedlichen Prüfungsmethoden vertraut sein
	P2	Lerninhalte während des Semesters mit handlungsorientierten Prüfungsmethoden prüfen
	P3	Unter Anwendung geeigneter Instrumente handlungsorientierte Prüfungen durchführen
	P4	Handlungsorientierte Prüfungen bewerten
	P5	Im Qualifikationserfahren als Experte handlungsorientierte Prüfungssituationen in der Berufspraxis beobachten und protokollieren
13.2.1	U8	Fachliche Kenntnisse in anderen Disziplinen – Vernetzungen
	Z18	In einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) kommunizieren
13.2.2	U9	Lernarrangements gestalten, die soziale Integration fördern
	U10	Umgang mit anderen Kulturen – Übertragung ins Klassenmanagement
13.3	PW7	Ein persönliches Netzwerk (inkl. Lehrbetriebe) aufbauen, für Kooperation und Austausch

Anmerkung: Eigene Darstellung

In diesem Kapitel werden auffallende Ergebnisse aus der Umfrage diskutiert und in den Kontext zum gegenwärtigen Anforderungsprofil (Kapitel 3.2), zu den Megatrends (Kapitel 4), den Reformbestrebungen (Kapitel 5), den schulinternen Veränderungsprozessen (Kapitel 6), den konzeptionellen Kompetenzgrundlagen von W&G-Lehrpersonen (Kapitel 8) oder den Experteninterviews (Kapitel 10) gestellt. Ebenfalls fliessen die offenen Kommentare sowie Resultate aus der Validierung der Ergebnisse mit Beteiligten der Berufsfachschulen (Kapitel 12.4) ein.⁶⁰ Die diskutierten Resultate der Arbeit weisen einen konkreten Bedarf auf, der im folgenden Kapitel in sogenannten Handlungsempfehlungen (Kapitel 14) angerissen wird.

Bevor einzelne Ergebnisse bzw. Themenbereiche aufgegriffen werden, zeigt sich eine Eigenschaft in der gesamten Umfrage. Auffallend ist, dass W&G-Lehrpersonen mit der geringsten Unterrichtserfahrung ihre Kompetenzen durchschnittlich bei vielen Themengebieten am schlechtesten oder mit am schlechtesten einstufen, während es vermehrt der Fall ist, dass die durchschnittliche Kompetenz mit zunehmender Berufserfahrung steigt (Ausnahme: Themenfeld Digitalität und neue Medien vice versa). In den Validierungsgesprächen stösst diese Erkenntnis einerseits auf Überraschung (2VG, B, 2022, Abs. 4; 2VG, C, 2022, Abs. 5), andererseits wird die Reaktion als angemessen eingestuft, denn durch Unterrichtserfahrung fliesst die handelnde Komponente mit ein und die praktische Erfahrung führt zu steigender Selbstsicherheit (3VG, C, 2022, Abs. 73; 3VG, E, 2022, Abs. 74). Die Erlernbarkeit des Lehrberufes (Lesemann, 2016, S. 5) zeigt sich auch im Rahmen der Experten-Novizen-Forschung, wo der Einfluss der Unterrichtserfahrung insofern aufgezeigt wird, als sich eine Divergenz in der Flexibilität der Handlung und der Wahrnehmung des Unterrichts ergibt. Es wird daher die Annahme getroffen, dass die geringere Praxiserfahrung – in Form des Unterrichtens – auf die Kompetenzentwicklung einwirkt. Diese Hinweise könnten in Anbetracht der Kompetenzdefinitionen darauf schliessen lassen, dass Novizen weniger Möglichkeiten hatten, praktische Erfahrungen zu sammeln, um in unterschiedlichen Situationen, die sich aus der Lehrtätigkeit ergeben, flexibel handeln zu können (Frey, 2004, S. 904; Reusser, 2014, S. 326–327; Weinert, 2014, S. 27–28).

13.1 Prüfungsformate

Kompetenzorientiertes Prüfen in der Berufsausbildung bedeutet «die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen

⁶⁰ Dabei ist in beiden Fällen zu beachten, dass es sich hier um einzelne Aussagen handelt. Die Intensität genannter Massnahmen ist stets schulspezifisch ausgestaltet.

Handlungsfelds bewältigt werden» (Euler, 2011, S. 57). Auch im berufsschulischen Kontext, wo insbesondere theoretische Grundlagen vermittelt werden sollen, sind kompetenzorientierte Prüfungen möglich, wobei sie realitätsnahe Handlungssituationen beinhalten sollen und erst dann umfassend durchgeführt werden können, wenn die berufsschulische Ausbildung vollständig – dies umfasst auch den Bildungsplan oder die Lehrbücher – die Handlungskompetenz aufnimmt (Euler, 2011, S. 57–58; Zindel et al., 2018, S. 8). Die Standards fordern von den Lehrpersonen einerseits Beurteilungsmethoden, um die «Leistungen der Lernenden zielgerichtet und adressatengerecht» zu untersuchen; andererseits sollen aufgrund des Lehrplans «valide Prüfungsfragen und -aufgaben» gestellt werden (SBFI, 2015, S. 31). Unter Berücksichtigung der neuen Anforderungen, die sowohl fächerübergreifende und handlungskompetenzorientierte Bereiche als auch ein entsprechendes schulisches Qualifikationsverfahren umfassen, sind die Standards gegebenenfalls anders zu interpretieren aber stets noch als gültig zu betrachten. Um diesen Standards gerecht zu werden, sind Entwicklungsschritte bei den W&G-Lehrpersonen nötig, denn obwohl die Items dieses Themengebiets als ziemlich relevant gelten, erfüllen die W&G-Lehrpersonen im Durchschnitt die Anforderungen durchgehend nicht. Die folgende Tabelle fasst die Items und die angegebenen durchschnittlichen Relevanz- und Kompetenzwerte nochmals zusammen.

Tabelle 42: Relevanz- und Kompetenzwerte Prüfungsformen

#	Beschreibung Items	Relevanz	Kompetenz
P1	Mit unterschiedlichen Prüfungsmethoden vertraut sein	4.0	2.4
P2	Lerninhalte während des Semesters mit handlungsorientierten Prüfungsmethoden prüfen	4.0	2.3
P3	Unter Anwendung geeigneter Instrumente handlungsorientierte Prüfungen durchführen	4.0	2.6
P4	Handlungsorientierte Prüfungen bewerten	4.1	2.6
P5	Im Qualifikationsverfahren als Experte handlungsorientierte Prüfungssituationen in der Berufspraxis beobachten und protokollieren	3.9	2.6

Anmerkung: Eigene Darstellung

Werden die Prüfungen⁶¹ im Fachbereich W&G betrachtet, fallen diese überwiegend schriftlich aus, umfassen nur selten höhere Taxonomiestufen, enthalten mehrheitlich halboffene oder geschlossene Fragetypen und weisen bei knapp 40% der Aufgabenstellungen keinen Situationsbezug auf (Spengler, 2022, S. 3, 289, 329, 330). Das eher tiefe Anforderungsniveau sowie der geringe berufliche Zusammenhang sind hinsichtlich der Handlungskompetenzorientierung wenig förderlich (Spengler, 2022, S. 307, 330). Durch den in der dualen Berufsbildung für die Abschlussprüfungen geltenden Grundsatz «Wer lehrt, prüft nicht» stellt sich daher die Frage, ob die W&G-Lehrpersonen in den semesterinternen Prüfungen lediglich die Leistungsvorgabe der Qualifikationsverfahren abdecken, welche durch ihre Zentralisierung eine stark steuernde Wirkung auf die W&G-Lehrpersonen ausweisen (M. Keller & Ledergerber, 2021, S. 8). Eine Analyse zeigt, dass das bestehende Qualifikationsverfahren für den Fachbereich W&G als schriftliche Prüfung ausgelegt ist und sowohl eine Fallstudie umfasst, die ein höheres Kompetenzniveau zulässt, als auch Minicases beinhaltet, die jedoch auf Kurzantworten ausgerichtet sind und dadurch geringere Taxonomiestufen ansprechen (Gründler & Tatavitto, 2016, S. 75). Die nach Einführung der Reform an der Berufsfachschule gesetzte Orientierung an Berufskennntnissen und Allgemeinbildung sowie der fächerübergreifende Unterrichtsaufbau mit dem Ziel der beruflichen Handlungsorientierung setzen auch kompetenzorientierte Prüfungen voraus, die «inhaltlich und methodisch gehaltvoll zu gestalten» sind (Metzger, 2011, S. 392). Die Prüfungskompetenz, die auch diese angesprochene Methodenvielfalt umfasst, wird durch die nationalen Umsetzungskonzepte bestärkt und auch die Expertinnen und Experten weisen auf das benötigte Methodenspektrum hin (Kraft, 2021, Abs. 38; Hämmerle, 2021, Abs. 16; Meier, 2021, Abs. 33; Saxer, 2021, Abs. 58). Die wirtschaftlichen Inhaltskomponenten in den künftigen Qualifikationsverfahren werden integrativ geprüft (SKKAB, 2021a, S. 6). Das Spektrum der vorgeschlagenen Prüfungsformen reicht von Präsentationen, persönlichen und fiktiven Anwendungsfällen bis zu Rollenspielen zu «kommunikative[n] Critical Incidents» (SKKAb, 2021a, S. 7–9). Expertinnen aus den Interviews vermuten, dass den Lehrpersonen viele Prüfungsmethoden in der Theorie bekannt sind, die praktische Umsetzung jedoch fehlt (Oertli, 2021, Abs. 89; Schönberger, 2021, Abs. 44; Meier, 2021, Abs. 8). Diese Aussage kann durch die Umfrage weder bestätigt noch widerlegt werden. In der Umfrage geben rund zwei Drittel der befragten Lehrpersonen an, dass sie nicht mit unterschiedlichen Prüfungsmethoden vertraut seien. Die Bewertung lässt aber keinen Schluss darüber zu, ob diese Vertrautheit die theoretischen Kenntnisse über

⁶¹ Damit sind Prüfungen gemeint, die während des Semesters und vor Einführung der Reform durchgeführt wurden.

kompetenzorientierte Prüfungsmethoden beinhaltet und lediglich die handelnde Komponente in Form der Umsetzung im Unterrichtsetting nicht praktiziert werden kann. Es ist auch möglich, dass grundlegende Kenntnisse über kompetenzorientiertes Prüfen und zu nutzende Methoden fehlen. Mit Verweis auf die steuernde Funktion des bisherigen Qualifikationsverfahrens (M. Keller & Ledergerber, 2021, S. 8) kann davon ausgegangen werden, dass zur Vorbereitung der Lernenden auf die Abschlussprüfung von den W&G-Lehrpersonen keine Notwendigkeit gesehen wurde, anderweitige Prüfungsformen in die semesterinternen Evaluationen aufzunehmen. In diesem Zusammenhang wird in den Validierungsgesprächen die Bedeutung der «QV-Nullserien» als Orientierungspunkt betont. Die Ungewissheit, wie das Qualifikationsverfahren nach der Reform tatsächlich ausgestaltet wird, kann auch auf die Umfragewerte eingewirkt haben. Sollen die semesterinternen Prüfungen analog zum Qualifikationsverfahren durchgeführt werden, kommen auf die Lehrpersonen zahlreiche Änderungen und Herausforderungen zu. Die Prüfungen sollen nun fächerübergreifend stattfinden, was ein gemeinsames Prüfen bedingt, die Prüfungsformate ändern sich und die zeitlichen Rahmenbedingungen werden angepasst. Zudem soll ein beruflicher Situationsbezug eingebracht werden (Kapitel 13.2.2), der insbesondere deshalb an Bedeutung gewinnt, weil die Lernenden während der schriftlichen Prüfungen Zugang zum Internet haben, was den Einsatz von reinen Wissensfragen minimiert bzw. reduziert. Die Lehrpersonen kennen dadurch die Richtlinien für das Qualifikationsverfahren – was die hohe Relevanz des Themengebietes erklären würde –, haben aber keine Vorstellung zur inhaltlichen Ausgestaltung, solange keine «QV-Nullserien» aufgeschaltet werden. Einerseits ist dadurch eine eigene Kompetenzeinschätzung aufgrund dieser unbekannten Ausgangslage schwierig. Aufgrund der starken Orientierung an den zentralisierten Qualifikationsverfahren haben andererseits mutmasslich die wenigsten W&G-Lehrpersonen bisher praktische Erfahrungen mit kompetenzorientierten, fächerübergreifenden und situationsbezogenen Prüfungen sammeln können. Dadurch wäre es möglich, dass die W&G-Lehrpersonen zwar reines Wissen, aber keine Kompetenz besitzen.

13.2 Integrative Kompetenzen

Die neue kaufmännische Grundbildung verfolgt mit der beruflichen Handlungsorientierung einen integrativen Ansatz, der durch fächerübergreifende Unterrichtsinhalte und die Berücksichtigung der Lernenden als Individuen, aber auch des Arbeitsumfelds verfolgt wird.

13.2.1 Fächerübergreifende Kompetenzen

Wird die fächerübergreifende Kompetenz in anderen Disziplinen genauer betrachtet, wird diese Forderung von den Expertinnen und Experten (Schwab, 2021, Abs. 28; Oertli, 2021, Abs. 110; Hohl, 2021, Abs. 14; Hämmerle, Abs. 44) gestützt. Hierbei wird insbesondere der inhaltliche Zusammenhang zu digitalen Kenntnissen und sprachlichen Fähigkeiten gezogen (Kapitel 10.1.1.2). Diese künftig relevanten Kompetenzen werden durch die Megatrends Digitalisierung und Globalisierung weiter verstärkt (Kapitel 4.1.1 und 4.1.4). Auch die gegenwärtig gültigen Bildungsstandards gehen auf eine fächerübergreifende Zusammenarbeit ein (Standard 5.2), wobei diese Forderungen an Lehrpersonen im Allgemeinen gerichtet sind. Durch die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung steigt auch im kaufmännischen Bereich die Nachfrage nach Fachpersonal mit Fremdsprachenkenntnissen (Iten et al., 2016, S. 20–21). Eine gewisse Sprachaffinität wird aber heute bereits angestrebt. Der unter anderem für W&G-Lehrpersonen bestehende Standard 7.2 bezieht sich auf die Sprache und Kommunikation. Aufgrund der Formulierung dieses Standards kann davon ausgegangen werden, dass vordergründig die Landessprache gemeint ist – aber auch die Fremdsprachlichkeit angesprochen wird. Dabei soll den Lernenden der «Zugang zur Sprache (...) im nationalen und interkulturellen Kontext» vermittelt werden (SBFI, 2015, S. 33).

Die künftige Forderung nach solchen Kompetenzen kann einerseits mit dem durch die Reform vorgesehenen Aufbrechen der Fächerstruktur erklärt werden (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 3). Andererseits führt die starke Orientierung an der Arbeitswelt, die wiederum Veränderungen ausgesetzt ist, zur Integration im Berufsschulunterricht. «Wenn berufliches Handeln nur fächerübergreifend erworben werden kann, sollte zwangsläufig auch die entsprechende Ausbildung fächerübergreifend aufgebaut sein» (Wild-Näf, 2005, S. 25). Die angedachte fächerübergreifende Restrukturierung des schulischen Unterrichtsbereichs in «Berufskenntnisse und Allgemeinbildung» ist ein Anzeichen für die Verflechtung von «berufskundliche[n] und allgemeinbildende[n] Inhalte[n]», wobei dem Allgemeinwissen aufgrund fehlender expliziter Ausformulierung in der Lektionentafel eine weniger starke Gewichtung zukommt (Ackermann, 2021a, S. 88). Die berufspraktische Orientierung und allenfalls benötigtes Wissen in anderen Fachbereichen bzw. die fächerübergreifende Zusammenarbeit stellen die W&G-Lehrpersonen vor didaktische sowie fachinhaltliche Herausforderungen. Dass eine Lehrperson weitere Kenntnisse in anderen Unterrichtsfächern aufweisen soll, ist keineswegs neuartig und wurde schon in den 1980er Jahren von Shulman (1986, S. 10) in Form des lateralen Curriculums beschrieben. Die reglementarische Verankerung

dessen zeigt sich auch in dem bisherigen Leistungszielkatalog für den Unterrichtsbereich W&G, wo Verweise auf andere Fachbereiche, z. B. IKA oder Fremdsprache, zu finden sind. Je nach Typus des fächerübergreifenden Unterrichts, die von Labudde (2009, S. 335) in fachüberschreitend, fächerverknüpfend und fächerkoordinierend unterschieden wird, sind für Lehrpersonen insbesondere Kooperationsfähigkeiten erforderlich, die je nach Ausprägung (‹Auskunft einholen› bis hin zu ‹gemeinsame Prüfungen›) unterschiedlich intensiv sind. Die im kaufmännischen Berufsschulunterricht bisher geführte disziplinierte Struktur mit der Idee einer intradisziplinären Unterrichtsführung soll durch die Reform jedoch zunehmend – je nach Organisationsmodell – in einen fächerverknüpfenden oder fächerkoordinierenden Unterricht münden (Labudde, 2009, S. 335). Fächerübergreifender Unterricht benötigt ‹professionelle Fachlichkeit›, denn ansonsten wird er über die ‹bereits vorhandende[n] Alltags-einsichten kaum hinausführen› (Ziegler, 2017, S. 42). Inwieweit sich durch die Ausrichtung an Handlungskompetenzbereichen die Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht umsetzen lässt, ist fraglich, denn die Ausbildung der bestehenden Berufsschullehrpersonen erfolgt fachspezifisch (Wild-Näf, 2005, S. 45). Wird von den W&G-Lehrpersonen eine zunehmende Verknüpfung mit anderen Fachdisziplinen verlangt, benötigen die Lehrpersonen eine neue Fachdidaktik, die sich als ‹kaufmännische Berufsdidaktik am Unterrichtsbereich ‹Berufskennntnisse und Allgemeinbildung› ausrichtet und kaufmännische Lern- und Arbeitssituationen zum Gegenstand hat› (Ackermann, 2021a, S. 91). Ackermann (2021a) fordert insbesondere für die pädagogischen Hochschulen ‹ein Zusammenlegen der bisherigen Studiengänge W&G und IKA zu einem neuen ‹kaufmännischen Studiengang›› (S. 91). Diese Vorgabe liesse sich aber für universitäre Ausbildungen für Wirtschaftslehrpersonen nur schwer umsetzen, da die Zertifizierung an ein Fachstudium geknüpft ist. Inwieweit die fachlichen Kenntnisse in anderen Fachbereichen für W&G-Lehrpersonen reichen sollten, müsste also genauer evaluiert werden. Obwohl grundlegende fachliche Kompetenzen in anderen Disziplinen – insbesondere Fremdsprachen- und Informatikkenntnisse – durch die Entwicklungen in der Lebens- und Arbeitswelt (Kapitel 4.1) zunehmend relevant erscheinen, wirkt vor dem Hintergrund des Teamteachings die Fokussierung auf eine ausgeprägte Kooperationskompetenz (Labudde, 2009, S. 335) realitätsnäher. Denn auch in den Validierungsgesprächen wird die (fächerübergreifende) Zusammenarbeit als Schlüsselkomponente bezeichnet (2VG, A, 2022, Abs. 40, 42; 2VG, B, 2022, Abs. 15; 3VG, C, 2022, Abs. 68). Zudem sehen die Expertinnen und Experten fachfremde Kenntnisse nicht als unabdingbare Kompetenzanforderung, um künftig unterrichten zu können (Oertli, 2020, Abs. 43; Meier, 2021, Abs. 17; Saxer,

2021, Abs. 48-50; Hohl, 2021, Abs. 12; Hämmerle, 2021, Abs. 44; Kraft, 2021, Abs. 20). Gerade bei angehenden Lehrpersonen wird die fremdsprachliche Voraussetzung, welches das Verständnis und die Kommunikation auf einem grundlegenden Level betrifft, angenommen. Diese Annahme basiert auf den inhaltlichen Einstiegs-voraussetzungen. Nach der Studie von Holtsch (2017, S. 368) weisen die meisten W&G-Lehrpersonen einen universitären Abschluss nach, wobei der Standort St. Gallen am meisten vertreten ist. Wird exemplarisch das Fachstudium an der Universität St. Gallen betrachtet, müssen die Studierenden zwei Fremdsprachen nachweisen (UNISG, o. D.-c, o. S.). Dennoch werden durch die Interdisziplinarität und die dadurch grössere Einsatz-möglichkeit künftige W&G-Lehrpersonen mit breiterer, also nicht monothematischer, Ausbildung stärker gefragt sein (2VG, B, 2022, Abs. 17; Schönberger, 2021, Abs. 20).

13.2.2 Interkulturelle Kompetenzen

Nach Angaben der Lehrpersonen zeigt sich der grösste Handlungsbedarf bei der eigenen Kompetenz, wenn es darum geht Lernarrangements zu gestalten, welche die soziale Integration (sprachlich, personell, kulturell etc.) fördern bzw. wenn es darum geht, dass kulturelle Kenntnisse ins Klassenzimmer übertragen werden sollen (Tabelle 43).

Tabelle 43: Relevanz- und Kompetenzwerte kulturelle Integration

#	Beschreibung Items	Relevanz	Kompetenz
U9	Lernarrangements gestalten, die soziale Integra-tion fördern	3.6	2.8
U10	Umgang mit anderen Kulturen – Übertragung ins Klassenmanagement	3.3	2.9

Anmerkung: Eigene Darstellung

Im Vergleich mit den anderen Items der Umfrage, wird diesen beiden Werten eine geringere Relevanz zugeschrieben, obwohl diese im Durchschnitt in der Tendenz dennoch als wichtig empfunden wird. Rund 35 % der Teilnehmenden geben an, dass sie die Anforderungen unterschreiten bzw. deutlich unterschreiten. Die im Vergleich geringe Relevanzeinstufung ist insofern erstaunlich, als unterschiedliche Quellen auf die Bedeutung der kulturellen Integration hinweisen (Aeschlimann et al., o. D., o. S.; Blossfeld et al., 2008, S. 99; Blossfeld et al., 2017, S. 32–33; Leumann et al., 2018, S. 112). So gewinnen diese Kompetenzen einerseits durch diverse Megatrends wie Globalisierung, Upskilling oder Migration an Bedeutung. Andererseits betonen auch die Expertinnen und Experten die Wichtigkeit (Hohl, 2021, Abs. 16, Meier, 2021, Abs. 33).

Mehrere Standards im derzeit gültigen Rahmenlehrplan⁶² gehen auf die Kultur ein und zeigen damit auf, dass diese inhaltliche Ausprägung bislang ebenfalls relevant war. So sollen beispielsweise Herausforderungen, die durch die Herkunft entstehen können, thematisiert (Standard 4.2) oder sprachliche Fundamente weitergegeben (Standard 7.2) werden. Zudem sollten die Lehrpersonen unter anderem Wissen zu Kultur und Sozialisation besitzen und diese Sichtweisen auch in den Unterricht einbringen (Standard 7.3; SBFI, 2015, S. 30–33). Zuletzt nehmen auch die Vorgaben zu den künftigen Handlungskompetenzbereichen diese Thematik auf. Insbesondere beim Fokus auf das Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld, wird die Zusammenarbeit in diversen Teams hervorgehoben, wobei mit «interkulturellen Unterschieden» umgegangen werden muss und die Lernenden sich der eigenen Werthaltungen bewusst sind, die sich auf ihre Handlungen auswirken (SKKAB, 2021b, S. 17).

In Hinblick auf den kulturellen Aspekt steht die hohe Relevanzzuschreibung aus der Literatur, bei den Expertinnen und Experten und den Bildungsstandards im Spannungsverhältnis zu den Ergebnissen der W&G-Lehrpersonen. Die von den W&G-Lehrpersonen erklärte geringere Relevanz in Bezug auf kulturelles Wissen und dessen Integration kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden. Entweder befinden sich wenige Lernende mit Migrationshintergrund in der kaufmännischen Grundbildung oder sie sind bereits gut integriert. Für Ersteres spricht eine Erhebung des Bundesamtes für Statistik, welche einen Ausländeranteil von 17 % bei Berufsausbildungen feststellt, die in ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis münden (Kristensen et al., 2017, S. 48). Letzteres lässt sich dadurch festigen, dass insbesondere gut integrierte Lernende ab der zweiten oder weiter zurückliegenden Zuwanderergeneration an kaufmännischen Berufsschulen vertreten sind, denn nach Bolzmann et al. (2005) werden Berufe angestrebt, die mit einer höheren «soziale[n] und berufliche[n]» Stellung einhergehen (S. 88). Dafür spricht auch, dass solche Lernende sich kaum von Lernenden mit Schweizer Bürgerrecht unterscheiden (Bolzmann et al., 2005, S. 88). In der Schweiz ist die kaufmännische Berufsausbildung die am häufigsten gewählte Ausbildung (Näf, 2022, o. S.). Geht man also von einem ähnlichen Interesse aus, würde ein Grossteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welcher sich für eine berufliche Grundbildung interessiert, sich ebenfalls für die kaufmännische Berufsbildung entscheiden. Diese Vermutung bestätigt eine Umfrage von Collenberg und Ursavas (2016 zitiert nach Collenberg, 2019, S. 17-18), die anhand einer Berufsfachschule aufzeigt, dass in der kaufmännischen

⁶² Der Rahmenlehrplan wird revidiert. Der Abschluss des Projektes erfolgt voraussichtlich im Jahr 2024.

Grundbildung rund ein Drittel der Lernenden einen Migrationshintergrund aufweist, wobei sich ein Grossteil davon in der zweiten Generation befindet. Wird von dieser Sachlage ausgegangen, könnte die niedrige Relevanzeinschätzung auch daher rühren, dass die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zu keinen Problemen führt. Dieser These widerspricht die Studie von Duemmler (2018, S. 150) jedoch. Denn obwohl einige Lehrpersonen in verschiedenen kulturellen Hintergründen von Lernenden eine Bereicherung sehen, steht mehrheitlich die Herausforderung, mit einer solchen heterogenen Gruppe umzugehen, im Vordergrund (Duemmler, 2018, S. 150).

Eine weitere Erklärung für die Relevanzeinschätzung der W&G-Lehrpersonen ist in der individuellen Interpretation ihres Berufsauftrages bzw. der persönlichen Einstellung zu finden. Die Studie von Duemmler (2018) zeigt, dass von Berufsschullehrpersonen «kulturelle Differenzen» durchaus als Herausforderungen betrachtet werden, dass damit aber eine Forderung nach Anpassung zusammenfällt (S. 141–142), sodass die Lernenden mit Migrationshintergrund «den alltäglichen Schulbetrieb grundsätzlich nicht allzu sehr stören» (S. 141). Dass die Lehrpersonen die Relevanz im Vergleich zu anderen Items als eher gering einschätzen, kann schwerwiegende Folgen haben. Denn insbesondere im allgemeinbildenden Unterricht sollen Grundlagen vermittelt werden, die zur Sozialisation führen (Duemmler, 2018, S. 134; Fend, 2008, S. 29–30, 83). So hat die Berufsfachschule einen Auftrag zur Integration. Nebst dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002) wird auch im neuen kaufmännischen Bildungsplan (2021b) an diversen Stellen auf die kulturellen Umstände hingewiesen und im Handlungskompetenzbereich B werden spezifische Leistungsziele dazu verfasst. Aber nicht nur inhaltliche Kenntnisse zu anderen Kulturen, sondern auch ein toleranter und respektvoller Umgang miteinander sind Elemente, die im Bildungsplan (2021b) aufgegriffen werden und von Lehrpersonen eingefordert werden sollen (Duemmler, 2018, S. 141). Die Bedeutung dieser Werte sind den Lehrpersonen aber oftmals nicht bewusst und werden in Berufsfachschulen daher nicht umfänglich verlangt, was die Umstände banalisiert und die Ungleichheit fördert (Duemmler, 2018, S. 151).

13.3 Betriebliche Kenntnisse

Kenntnisse mit Bezug zum eigenen Unterrichtsfach stellen ein zentrales Element für eine Lehrperson dar. W&G-Lehrpersonen sind durch das ökonomische Themenfeld stark mit der Privatwirtschaft verbunden (Schröder & Lembke, 2017, zitiert nach Lembke, 2019, S. 237). Berufsfachschullehrpersonen bewegen sich dadurch in einem

Spannungsfeld, denn von ihnen wird nicht nur die Vermittlung von fachlichen Grundlagen erwartet, sondern auch ein Einbezug der Lebenswelt der Lernenden, wodurch die vermittelten Inhalte in die Arbeitswelt transferieren und damit substantieller verankert werden (Frommberger & Lange, 2018, S. 9; Gerholz & Goller, 2021, S. 397–398; Heinzer et al., 2009, S. 31; Kremer & Sloane, 2014, S. 10; Martin, 2016, S. 21; Neuenschwander et al., 2012, S. 236). Durch die Reform soll die kaufmännische Ausbildung über alle drei Lernorte hinweg auf die beruflichen Handlungskompetenzen ausgerichtet sein, was insbesondere für die Berufsfachschule eine Neugestaltung der Ausbildung bedingt, die bislang nach Fächern gegliedert war (Ackermann, 2021a, S. 95). Aus der Umfrage wird ersichtlich, dass bei knapp einem Drittel der befragten Lehrpersonen Entwicklungspotenzial besteht, wenn es um betriebspraktische Kenntnisse geht. Dieses Ergebnis stützt auch die Wahrnehmung der Expertinnen und Experten, welche der betrieblichen Erfahrung eine grosse Bedeutung zuschreiben. Die geringen Kompetenzen bei einem Drittel der Lehrpersonen können zum einen auf die Dauer der betrieblichen Erfahrung der Lehrpersonen zurückgeführt werden, andererseits auch auf die Branchenvielfalt. Obwohl die gegenwärtige Ausbildung eine betriebliche Erfahrung von mindestens sechs Monaten vorsieht, zeigt eine Befragung von Holtsch (2017, S. 372), dass rund 21 % der befragten W&G-Lehrpersonen über keine betriebliche Erfahrung verfügen, obwohl diese in Verbindung mit dem Erhalt eines Lehrdiploms gegenwärtig ausdrücklich verlangt wird. Dennoch besitzt ein Grossteil der W&G-Lehrpersonen berufspraktische Kenntnisse (Holtsch, 2017, S. 373), deren Ausmass jedoch variiert. Der häufigste Bildungsgang verläuft über die Maturität mit einem anschliessenden universitären Studium und nachfolgender betrieblicher Erfahrung, die im Durchschnitt 5.5 Jahre (Pensen variieren) umfasst (Holtsch, 2017, S. 370). Die in dieser Studie erhobenen Resultate weisen eine durchschnittliche betriebliche Erfahrung von zehn Jahren auf, was in Validierungsgesprächen angezweifelt wird bzw. nicht für alle beteiligten Schulen bestätigt werden kann (1VG, D, 2022, Abs. 15, 17; 2VG, B, 2022, Abs. 17; 2VG, C, 2022, Abs. 19). Auch wenn die betriebliche Erfahrung besteht, bedingt die geforderte Praxisorientierung im Grundsatz eine Konkretisierung im Begriffsverständnis. Durch die Reform wird die Praxis stärker in den Fokus gerückt. So sollen «Berufskenntnisse und Allgemeinbildung» integriert gelehrt werden (Kaufmännische Grundbildung, o. D., 12:20–12:43 Min.), wodurch das Credo gilt, dass «so viel Praxis wie möglich – so viel Theorie wie nötig» vermittelt wird (Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 3). Diese Intention wird auch im Bildungsplan ersichtlich, wo unter anderem gefordert wird, dass Lernende in wirtschaftlichen Fachdiskussionen mitdiskutieren können, und praxisorientierte Elemente als Leistungsziele dargelegt sind

(SKKAB, 2021b). Als Beispiele können die folgenden beiden Leistungsziele dienen (SKKAB, 2021b, S. 20, 24):

- «Sie [die Lernenden] erläutern grundlegende Ursachen, Merkmale und Auswirkungen von unternehmensbezogenen Veränderungsprozessen»
- «Sie [die Lernenden] zeigen die grundlegenden Elemente und Schnittstellen eines betrieblichen Prozesses auf»

Es ist jedoch auch zu beachten, dass oftmals die Formulierung in einem «betrieblichen Prozess» oder in einem «kaufmännischen Bereich» verwendet wird. Damit stellt sich die Frage, inwieweit betriebliche Praxiserfahrung für W&G-Lehrpersonen gefordert wird, ob diese also einen umfassenden persönlichen praktischen Bezug verlangt. Diese Frage ist insbesondere im Hinblick auf die Allbranchenlösung in der kaufmännischen Grundbildung von Bedeutung, denn es ist für W&G-Lehrpersonen kaum realistisch, in allen Branchen ein umfassendes Wissen abzudecken, was entweder ein Aufbrechen dieses Zusammenzuges oder eine rein theoretische Vermittlung wirtschaftlicher Inhalte zur Folge hätte (Gerholz & Goller, 2021, S. 398; Heinzer et al., 2009, S. 31; Heinzer & Baumgartner, 2013, S. 68). Durch die Weiterführung der Allbranchenlösung können die Anforderungen der angestrebten beruflichen Handlungskompetenzorientierung als «berufsüberfachlich» aufgefasst werden (Ackermann, 2021b, S. 62). Damit ist anzunehmen, dass mit Praxisorientierung Kenntnisse über grundlegende berufliche Prozesse oder Situationen gemeint sind, die dann in den Ausbildungsbetrieben oder in den überbetrieblichen Kursen branchenspezifisch ausgestaltet werden können (SKKAB, 2021b, S. 11). Dafür sprechen auch die im Bildungsplan formulierten praxisorientierten Leistungsziele (siehe oben), die Interpretations- und Handlungsspielraum für die Lehrperson zulassen. Dies stützt wiederum die Aussagen von Expertinnen und Experten bezüglich der Allbranchenlösung, die darauf hinweisen, dass kein branchenspezifisches Wissen von den Lehrpersonen vorausgesetzt wird (Hohl, 20221, Abs. 4; Schwab, 2021, Abs. 64; Hämmerle, 2021, Abs. 6). Die Dualität des Systems und die Forderung nach mehr berufspraktischen – wenn vielleicht auch generellen – Kenntnissen bei W&G-Lehrpersonen erfordert eine Koordination der drei Lernorte (Neuenschwander et al., 2012, S. 234). Auch die geforderte Handlungskompetenzorientierung in den fünf Handlungskompetenzbereichen ist für alle drei Lernorte vorgeschrieben und soll sich in deren verstärkter Kooperation auswirken (Ectaveo, 2018a, S. 7; Kaufmännische Grundbildung, 2020, S. 1–2). Bei rund einem Drittel der W&G-Lehrpersonen zeigt die Umfrage jedoch Entwicklungspotenzial, wenn ein persönliches Netzwerk mit Ausbildungsbetrieben aufgebaut werden soll. Gerade vor dem Hintergrund des doppelten Praxisbezugs und der durch die Reform angestossenen Orientierung an beruflichen

Handlungskompetenzen in der Berufsfachschule ist eine enge Lernortkooperation nötig. Die Gewichtung der Zusammenarbeit wird im Berufsbildungsgesetz in Artikel 16 verankert (BBG, 2002), findet in der Praxis jedoch nur vereinzelt beispielsweise in Form eines Kontaktabends statt (Neuenschwander et al., 2012, S. 235–236). Durch den geforderten Praxisbezug ist jedoch ein Netzwerk vonnöten, das Lehrpersonen eine Anlaufstelle bietet, um betriebsspezifisches Wissen zu erhalten (2VG, D, 2022, Abs. 36, 2VG, C, 2022, Abs. 19). Dieser Wissenstransfer soll effizient und ressourcenschonend sein (2VG, B, 2022, Abs. 35).

14 Handlungsempfehlungen

Folgend werden die drei Handlungsbereiche erläutert, die sich zum einen aus den in der Diskussion aufgenommenen Themen und zum anderen aus den höchsten Relevanzwerten aus der Umfrage ergeben. Wie die Umfrageergebnisse der W&G-Lehrpersonen zeigen, bergen gerade die im Diskussionskapitel aufgenommenen Items grosses Entwicklungspotenzial. Die vorliegende Arbeit sieht keine konkrete Ausarbeitung der Handlungsempfehlungen vor. Die Empfehlungen sind daher lediglich als erste Ansatzpunkte zu verstehen, die sich aus den Resultaten der Arbeit und den damit verbundenen Datenerhebungen ergeben haben. Die Konkretisierung von Handlungsempfehlungen wird insbesondere dadurch erschwert, dass die Schulen Gestaltungsmöglichkeiten in der Umsetzung der Reform haben und die Berufsfachschulen deshalb künftig unterschiedliche Ausbildungsstrukturen aufweisen werden. Die konkrete Umsetzung ist somit schulspezifisch abzuklären und durchzuführen.

Der künftige berufsfachschulische Unterricht wird in fünf Handlungskompetenzbereiche gegliedert. Die Schulen haben die Freiheit in der Ausgestaltung, es ist jedoch angedacht, dass zunehmend mit anderen Lehrpersonen kooperiert wird und dadurch die Schnittstellen zwischen den heute geführten Fachbereichen genutzt werden sollen. Bei den Inhalten des Unterrichts, aber auch beim Umgang mit den Lernenden sollen Lehrpersonen die interkulturellen Kompetenzen berücksichtigen. Die semesterinternen Leistungskontrollen sind bestmöglich fächerübergreifend umzusetzen, während die zentralen Qualifikationsverfahren den Fachbereich W&G voraussichtlich integrativ prüfen. Um die Lebensnähe der Lernenden im Unterricht aber auch bei kompetenzorientierten Prüfungssituationen aufzunehmen, werden von den Lehrenden Kenntnisse über die kaufmännische Branche erwartet. Gerade wenn es um einzelne Prozesse geht, ist ein Netzwerk zwischen den drei Lernorten ein Ansatzpunkt für Lehrpersonen, um Informationen zu erhalten und diese in den Unterricht zu integrieren.

Die Umfrage bei den W&G-Lehrpersonen zeigt in einigen Bereichen die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung. Die eine Möglichkeit besteht darin, dass solche Inhalte (diskutiert in den Kapiteln 13.1 bis 13.3) verstärkt in die Ausbildung eingeschlossen bzw. für bestehende W&G-Lehrpersonen gezielt durch Weiterbildungsmassnahmen gefördert werden. Im Rahmen der Weiterbildungen, sind Entwicklungsmassnahmen bestmöglich vor Implementation der reformbedingten Veränderungen umzusetzen, sodass die W&G-Lehrpersonen die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen bis zur Umsetzung zu entwickeln. Des Weiteren sollten handlungsorientierte Konzepte verfolgt

werden. Die Spezifizierung auf Ebene der kaufmännischen Berufsfachschule hilft dabei, die Kompetenzen gezielt in dem künftig vorgesehenen Setting zu fördern. Eine Individualisierung der Weiterbildungsformate auf die einzelne Berufsfachschule, deren gewähltes Organisationsmodell und die Ausgangslage und der vorhandenen Kompetenzdefizite der (W&G-)Lehrpersonen ist zu bevorzugen.

14.1 Austausch und Zusammenarbeit fördern

Die neue Ausgestaltung der kaufmännischen Grundbildung erfordert durch die engere Lernortkooperation, aber auch die zunehmende Zusammenarbeit im Team stärkere soziale Kompetenzen. Insbesondere Interdisziplinarität, kulturelles Verständnis und Rücksichtnahme sowie Arbeit im Team sind Elemente, die fokussiert werden sollen.

14.1.1 Fächerübergreifende Koordination

Die fächerübergreifende Gestaltung der Handlungskompetenzbereiche stellt gleichermassen «eine fachliche, pädagogische und soziale Herausforderung für Lehrpersonen» (Hempel, 2020, S. 6) dar, die zudem ein hohes Mass an Kooperationskompetenz umfasst (Labudde, 2009, S. 335). Eine kollegiale Zusammenarbeit bedingt eine gemeinsame Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, wobei die schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Obwohl eine breite Fachspezifikation Vorteile bringt und wünschenswert wäre, werden die fachlichen Anforderungen an Lehrpersonen durch die Reform nicht an sich diversifiziert, sondern die Forderung nach Teamarbeit wird gestärkt. Der nach Handlungskompetenzbereichen strukturierte Bildungsplan und die darin enthaltenen Leistungsziele geben grobe Anhaltspunkte hinsichtlich der fachlichen Verzahnung der Themeninhalte. Eine fachschaftsübergreifende Diskussion zu Anknüpfungspunkten und gemeinsame Unterrichtsplanungen helfen auch dabei, Kenntnisse in anderen Fachbereichen zu vertiefen und verschiedene Perspektiven einzunehmen.

Bei den bestehenden W&G-Lehrpersonen sind gemäss den Umfrageresultaten die grundlegenden Kompetenzen für eine Zusammenarbeit im Team gegeben. Wird mit einer Veränderung ein Mehrwert verbunden, steigt das Engagement (Nieskens & Schumacher, 2013, S. 202). Demnach spricht die ausgewiesene Relevanz dafür, dass die W&G-Lehrpersonen die Bedeutung erkennen und sich um eine erfolgversprechende Umsetzung bemühen. Die Schulen sollten nun entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, damit ein fächerübergreifender Austausch gefestigt wird. In erster Linie wird dafür ein Kulturwandel nötig sein, denn bis anhin waren die Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit sehr autonom. Von der Schulleitung ist je nach Wahl des

Organisationsmodells daher festzulegen, wie vertieft der fächerübergreifende Unterricht stattfinden soll. Wird insbesondere ein fächerverknüpfender oder fächerkoordinierender Unterricht angestrebt, ist ein schulinterner Konsens über die Verantwortung und die Befugnisse der Lehrpersonen in den Teams sowie über den Einsatz der Arbeitszeit nötig (Hempel, 2020, S. 40). Dafür sind unter anderem folgende Fragestellungen zu klären:

- Wie läuft ein Prozess des fächerübergreifenden Unterrichts ab?
- Welche Lehrpersonen arbeiten zusammen?
- Wie findet die Integration der verschiedenen Fachrichtungen statt?
- In welchem Setting finden die Absprachen statt?
- Wie werden Perspektiven eingeordnet, die im Spannungsverhältnis zueinander stehen?
- Welche methodischen Gestaltungsmöglichkeiten sind für fächerübergreifenden Unterricht sinnvoll?

Im Rahmen von schulinternen Weiterbildungen gilt es, den Lehrpersonen Möglichkeiten zur fachschaftsübergreifenden Gestaltung von Unterrichtssequenzen zu bieten. Im Vorfeld einer solchen Umsetzung wäre es sinnvoll, einen Input von einer oder mehreren Lehrpersonen zu erhalten, welche Erfahrungen in fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltungen haben. Denkbar wäre, dass dies schulinterne Lehrkräfte sind oder auch solche, die an anderen, vorzugsweise kaufmännischen Berufsfachschulen arbeiten.

Idealerweise besitzen neue W&G-Lehrpersonen bereits Kompetenzen, wenn es um interdisziplinäre Kenntnisse, aber auch um fächerübergreifendes Unterrichten geht. Gerade an pädagogischen Hochschulen ist daher die Möglichkeit zu prüfen, im Verlauf des Studiums fächerübergreifende Unterrichtsvorbereitungen zu integrieren. Konkret könnte dies in einem Modul ausgestaltet sein, in dem zuerst theoretische Grundlagen bzw. Erfahrungswerte vermittelt werden und anschliessend z. B. mit IKA-Studierenden zusammengearbeitet wird.

14.1.2 Kulturelles

Die Lernenden und die Lehrpersonen sind multikulturell, aber auch die Arbeitswelt ist zunehmend international ausgerichtet. Für eine angemessene Verständigung ist der Gebrauch von Kommunikationsstrategien zu empfehlen, welche das Individuum einschliessen, aber dennoch «integrativ» sind (Fleischmann, 2021, S. 278). Die sogenannte interkulturelle Kommunikationskompetenz umfasst die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Vorstellungen und Kenntnissen über fremde Kulturen (Fleischmann, 2021, S. 278).

Gerade der Berufsfachschule, mit ihren Zielen der Integration der Individuen in die Gesellschaft sowie der Persönlichkeitsentwicklung, kommt eine hohe Bedeutung bezüglich der Eingliederung aller Lernenden zu (Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung, 2006, o. S.). Die Förderung von interkulturellen Kommunikationskompetenzen ergibt sich durch die Heterogenität an den Berufsfachschulen, durch die Verankerung in den Bildungsstandards sowie durch Einflüsse der Megatrends (Globalisierung, Migration, Upskilling) auf die Arbeits- und Lebenswelt. Es ist zentral, dass die Lehrpersonen sich der Relevanz dieser Thematik bewusst werden und die Anforderungen umsetzen können. Dies gilt sowohl für die Aus- als auch für die Weiterbildung der Berufsschullehrpersonen.

Im Hinblick auf den neuen Bildungsplan wird empfohlen, dass Ausbildungsstätten von W&G-Lehrpersonen die Veränderungen der Reform im Allgemeinen und die zunehmende kulturelle Diversität im Arbeits- und Berufsleben sowie die damit verbundene Forderung nach interkultureller Kommunikation im Spezifischen berücksichtigen. Es sind durchaus Studienorte vorhanden, welche interkulturelle Inhalte bereits im Studienplan integriert haben und deren Ausgestaltung einen Orientierungspunkt für andere Ausbildungsstätten darstellt. Exemplarisch kann diese Berücksichtigung an der Pädagogischen Hochschule Luzern (PHLU, 2018, S. 8) gezeigt werden, welche zwei Module führt, die direkt auf die Berufsfachschule abgestimmt sind und sowohl «Multikulturalität und Gender in der Berufsbildung» als auch «Zusammenarbeit im interdisziplinären Team» thematisieren. Angelehnt an das Bildungsziel 4 sollten Mindestanforderungen an angehende wie auch gegenwärtig tätige W&G-Lehrpersonen sein, dass sie sich der Thematik bewusst sind und rücksichts- und verständnisvoll mit Diversität umgehen. Zu berücksichtigende Inhalte umfassen zum einen das Bewusstsein der eigenen Kultur, zum anderen aber auch Kenntnisse über fremde Kulturen. Als Vertiefungsmethoden scheinen Critical Incidents sinnvoll (Busse & Göbel, 2017, S. 435; Göbel & Helmke, 2010, S. 1573), welche Diskussions- und Reflexionsansätze bieten und die Relevanz der Thematik beleuchten. Zusammenfassend lassen sich für die Aus- und Weiterbildung folgende Inhalte eruieren, die das Verständnis für interkulturelle Kommunikation hervorheben und deren Berücksichtigung im Schulalltag fördern.

- Relevanzklärung und Grundlagen über interkulturelles Verständnis
- Bewusstsein über die eigene Einstellung zur Interkulturalität

- Sensibilisierung für den Umgang mit kultureller Vielfalt (Kommunikationsweisen und Handlungsmethoden)
- Interkulturelle Unterschiede und Missverständnisse
- Einbauen von interkulturellen Kontexten in den Fachunterricht

14.1.3 Fokussierung auf Sozialkompetenzen – Kommunikation

Nebst den Inhalten, die starkes Entwicklungspotenzial umfassen und in der Diskussion (Kapitel 13) angesprochen wurden, ist es ebenfalls von Bedeutung, Inhalte, welche die W&G-Lehrpersonen in der Umfrage als äusserst relevant bezeichnet haben, einzubeziehen. Aufgrund der hohen Wichtigkeit sollte solchen Inhalten auch künftig Raum gegeben und darauf geachtet werden, dass ein Augenmerk auf jene Kompetenzen gelegt wird. Werden die fünf Items mit den höchsten Relevanzwerten betrachtet, umfassen vier davon Sozialkompetenzen, wobei die Kooperation und die Interaktion bedeutsam sind. Die folgende Tabelle zeigt diese Items auf und gibt deren Relevanz- und Kompetenzwert an.

Tabelle 44: Items mit den höchsten Relevanzwerten

#	Item	Relevanz	Kompetenz
U5	Leistungsziele unterbrechen und den Lernenden verfügbar machen	4.5098	3.5588
Z4	Wertschätzenden Umgang mit den anderen Lehrpersonen pflegen	4.3627	3.7822
Z2	Offen, transparent und persönlich mit dem Team kommunizieren	4.3398	3.5490
Z5	Beschlüsse einhalten und umsetzen	4.3301	3.6275
S11	Eine angemessene Beziehung zu den Lernenden pflegen	4.3301	3.7941

Anmerkung: Eigene Darstellung

Die Häufigkeitsverteilung weist darauf hin, dass sich die W&G-Lehrpersonen bei diesen Items selbst eher gute Kompetenzen zuschreiben. Daher sollten im Grundsatz die bestehenden Strukturen beibehalten werden. Wesentlich ist dennoch, dass insbesondere die Schulleitung darauf achtet, dass mit den Veränderungen durch die Reform ein kooperatives und kommunikatives Umfeld geschaffen wird und ein solches Sozialverhalten auch eingefordert wird. Dies ist wichtig, denn im Lehrberuf hängen von der «sozial-kommunikativen Kompetenz (...) sowohl der berufliche Erfolg als auch seine

psychische Gesundheit in entscheidendem Ma[ss]e ab» (Abujatum et al., 2007, S. 122). Analog zur Wirkungskette können sozial-kommunikative Kompetenzen der Lehrkräfte auch zu Kompetenzen bei den Lernenden führen, wo die Sozialkompetenz als äusserst zentral definiert wird (Rothland, 2010, S. 583). Insbesondere die Kommunikation wird im Lehrberuf als Schlüsselkompetenz bezeichnet. Das Ziel sollte daher sein, dass die Lehrpersonen sozial-kommunikativ in situativ unterschiedlichen sozialen Kontexten handeln können. Es ist also durchaus empfehlenswert, Themeninhalte im Bereich der Sozialkompetenz wie Gesprächs- oder Rückmeldetechniken den Lehrpersonen zu verdeutlichen und diese bei Bedarf auch in schulinterne, fachschaftsübergreifende Fortbildungen aufzunehmen, sodass die schulinterne Kommunikations- und Kooperationsstruktur gewährleistet ist. Da es sich dabei um Inhalte handelt, bei denen die Kompetenzen – zumindest von den W&G-Lehrpersonen – im Durchschnitt als den Anforderungen entsprechend oder darüber hinaus klassifiziert werden, ist die Fokussierung auf solche Themeninhalte nicht dringlich; diese sollten aber aufgrund ihrer hohen Relevanz dennoch nicht aus den Augen gelassen werden, damit grundlegende Kenntnisse, aber auch potenziell neue Ansätze in den Schulalltag integriert werden. Aufgrund der teilweisen bereits hohen vorhandenen Kompetenzen und der Breite des Feldes ist es in diesen Bereichen vorstellbar, optionale Weiterbildungen/Trainings anzubieten oder auch individuelle Fortbildungen zu fördern. Auch für Ausbildungsstätten sind die Kompetenzen, denen ein hoher Relevanzwert zugemessen wird, ein bedeutender Anhaltspunkt. Diese Inhalte sollten in der Ausbildung explizit berücksichtigt werden, damit die angehenden Lehrpersonen frühzeitig Kompetenzen für ihr künftiges Tätigkeitsfeld entwickeln können. Beispielsweise bedeutet dies, dass soziale Kompetenzen in der Fachschaft, aber auch interdisziplinär in Form gemeinsamer Unterrichtsvorbereitungen und -durchführungen während des Studiums gefördert werden.

14.2 Einblicke in betriebliche Prozesse gewährleisten

Auch am Lernort der Berufsfachschule ist die Kompetenzorientierung im Hinblick auf das berufliche Handlungsfeld zu sehen. Um die Dualität des Ausbildungssystems aufzunehmen, die Lernenden in ihrer Lebenswelt abzuholen und die wirtschaftstheoretischen Grundlagen mit der kaufmännischen Arbeitswelt zu verknüpfen, werden von den W&G-Lehrpersonen betriebliche Grundkenntnisse erwartet. Aufgrund der Allbranchenlösung können von den Lehrpersonen keine branchenspezifischen Kenntnisse verlangt werden. Daher werden vorgeschlagene Entwicklungsoptionen, wie Praktika oder halbtägige Einblicke in Lehrbetriebe, (Hohl, 2021, Abs. 6; Saxer, 2021, Abs. 48; 2VG,

C, 2022, Abs. 19), aufgrund der punktuellen Einsicht und der benötigten zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht als flächendeckende Option betrachtet. Vielmehr sollen die Lehrpersonen durch extern aufbereitete, praxisnahe Materialien in Form von Lehrmitteln oder Lehrvideos einen vertiefteren Einblick in die grundlegenden Prozessabläufe von privatwirtschaftlichen Unternehmen erlangen. Die betriebliche Orientierung über die Lehrmittel ist dadurch sinnvoll, dass diese von den W&G-Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung stark genutzt werden (M. Keller & Ledergerber, 2021, S. 8). Die gemeinsame Zielsetzung bei der kaufmännischen Ausbildung mit einem Fokus auf die betriebliche Handlungsorientierung sollte zur stärkeren Kooperation der Lernorte führen (Neuenschwander et al., 2012, S. 234). Auch die Komplexität des doppelten Praxisbezuges und die in der kaufmännischen Grundbildung durchgeführte Allbranchenlösung macht einen aktiven Austausch notwendig. Benötigen die W&G-Lehrpersonen einen spezifischen Einblick in einen Betrieb, sollte es für alle Parteien der drei Lernorte die Möglichkeit geben, sich direkt auszutauschen. Gegenwärtig wird ein solcher Kontakt von den Berufsfachschulen unterschiedlich gehandhabt. Das Spektrum reicht von einem Kontaktverbot mit den Ausbildungsbetrieben bis zu regelmässigen Kontaktveranstaltungen oder geplanten Betriebsbesuchen. Um effizient mit den Ressourcen aller beteiligten Parteien umzugehen, ist eine zentral organisierte digitale Austauschplattform vorzuziehen. Beim Aufbau eines Netzwerkes ist der Einbezug von Verbänden oder Trägern (z. B. Organisation der Arbeitswelt) und Schulleitenden denkbar. Sollen Berufsfachschulen Lehrpersonen stellen, welche den Aufbau des Netzwerkes und den Austausch darüber vorantreiben, so zeigt die quantitative Umfrage (Kapitel 12), dass insbesondere Lehrpersonen mit der längsten Unterrichtserfahrung einzubeziehen sind: Diese verfügen bereits über ein deutlich grösseres Netzwerk, das genutzt werden kann, um die Kooperationspartner der drei Lernorte zusammenzuführen. Idealerweise wird jedoch auf ein bestehendes Netzwerk wie skillsnet.swiss zurückgegriffen, das die Vernetzung und den Informationsaustausch von Parteien mit Bezug zur Berufsbildung zum Ziel hat und vom EHB geführt wird.⁶³ Damit stünde dieses Netzwerk sowohl Ausbildungsverantwortlichen als auch den W&G-Lehrpersonen offen.

⁶³ «skillsnet.swiss ist eine Initiative der EHB und wird von Bund und Kantonen, Organisationen der Arbeitswelt sowie Hochschulen, höheren Fachschulen und Berufsfachschulen unterstützt» (EHB, o. D., o. S.).

14.3 Prüfungskompetenz unterstützen

Das grösste Entwicklungspotenzial bei den befragten W&G-Lehrpersonen bezieht sich auf die Prüfungskompetenz. Dabei stufen die Lehrpersonen die eigene Kompetenz unabhängig von den verwendeten Kriterien (Alter, Geschlecht, Unterrichtserfahrung und Arbeitspensum) als unter den Anforderungen liegend ein. Die einzige Ausnahme bilden Personen mit über 26 Jahren Berufserfahrung, die sich im Durchschnitt als gerade den Anforderungen entsprechend einstufen. Insbesondere Personen mit geringerer Unterrichtserfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Durchschnitt sehr tief (2.0) ein. Da die Unterrichtserfahrung in der vorliegenden Umfrage stark mit dem Alter einhergeht, benötigen vor allem diejenigen Personen Unterstützung, die kürzlich ein Studium abgeschlossen haben. Daher sind Massnahmen für die Aus- und Weiterbildung hinsichtlich der Prüfungskompetenz erforderlich, sodass die Lernenden gezielt und kompetent auf das Qualifikationsverfahren vorbereitet werden können. Dies umfasst insbesondere Kenntnisse über kompetenzorientierte Prüfungsmethoden, aber auch zur Erstellung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen bzw. Prüfungssituationen.

Im Bereich der Lehrpersonenausbildung sollen die bestehenden Curricula⁶⁴ überprüft und bei Bedarf angepasst werden. Die künftigen Lehrpersonen sollten während des Studiums mit Inhalten zum kompetenzorientierten Prüfen in Kontakt kommen. So ist in Bezug auf die neu geforderten kompetenzorientierten Prüfungsmethoden und den Umgang damit zu prüfen, ob die bestehende Ausbildung genügend weitreichende Ausbildungsinhalte anbietet, damit im Schulalltag eine Prüfungserstellung, -durchführung und -beurteilung gegeben ist. Wenn dies nicht im geforderten Mass der Fall ist, sollen mindestens Wahloptionen zur Verfügung stehen, damit sich Personen, die später an einer Berufsfachschule unterrichten möchten, die benötigten Fähigkeiten aneignen können. Diese Inhalte sollen Prüfungsformate umfassen, die sich zum kompetenzorientierten Prüfen eignen. Diese sollten in Verbindung mit jenen Methoden stehen, die in den nationalen Umsetzungskonzepten für die Berufsfachschule Kauffrau/Kaufmann EFZ aufgeführt sind. Ebenfalls ist zu prüfen, ob im Rahmen der Praxisorientierung die Möglichkeit besteht, solche Methoden in Form einer Lehrübung vorzubereiten bzw. durchzuführen. Idealerweise würde die Umsetzung an einer kaufmännischen Berufsfachschule stattfinden, anderweitig sind aber auch hochschulinterne Lehrübungen in Form von Microteachings denkbar, um die auszuführende Komponente einzubeziehen.

⁶⁴ Der konkrete Abgleich aller bestehenden Curricula und deren Einbezug von kompetenzorientierten Prüfungen geht über die Inhalte dieser Dissertation hinaus.

Aufgrund der hohen Zahlen an W&G-Lehrpersonen, welche gemäss ihrer eigenen Einschätzung den künftigen Anforderungen nicht genügen, sollen diese Kompetenzen in Form von Weiterbildungen entwickelt und gefestigt werden. Unterstützungsmassnahmen von anderen Lehrpersonen scheinen vor dem Hintergrund der angegebenen Kompetenzen nicht geeignet, da es nur wenige Personen gibt, die ihre Kompetenzen als deutlich über den Anforderungen liegend einstufen. Daher soll auf eine externe Institution zurückgegriffen werden, durch die die Inhalte von Fachpersonen mit konkretem Berufsschulbezug vermittelt werden können.⁶⁵ Bei solchen Weiterbildungen sind schulinterne Konzeptionen nach Möglichkeit zu bevorzugen, sodass gezielt auf die vorliegenden Schwierigkeiten eingegangen werden kann. Idealerweise würden die Weiterbildungen in einem ersten Schritt vor Einführung der reformbedingten Veränderungen im Sommer 2023 und unter Einbezug der «QV-Nullserien» durchgeführt, sodass die Inhalte zeitnah in der Unterrichtspraxis angewandt und die Erwartungen, welche das Qualifikationsverfahren stellt, gezielt dargelegt werden können. Der Zeitpunkt für eine solche Weiterbildung ist also entsprechend auf das Frühjahrssemester 2023 zu legen.

⁶⁵ Kompetenzorientiertes Prüfen wird an der PH/EHB momentan durch die angebotenen Weiterbildungen für Berufsschullehrpersonen aufgenommen, wo eine explizite Weiterbildung zum Thema «Gestalten von kompetenzorientierten Prüfungen» durchgeführt wird (exemplarisch: PHZH (2022a)). Die darin enthaltenen Zielsetzungen umfassen die Entwicklung, die Durchführung und die Leistungsbeurteilung kompetenzorientierter Prüfungen (PHZH, 2022a). Es werden fortlaufend neue, auf Schulen zugeschnittene Weiterbildungsprogramme aufgestellt. Die PHSG offeriert ab August 2022 spezifische Weiterbildungsangebote (Novak, 2022). Diese beinhalten unter anderem das handlungskompetenzorientierte Prüfen. In «Basics» geht es insbesondere um an Gütekriterien angelehnte Leistungsbewertung, während der Kurs «Formate» die unterschiedlichen Prüfungsformen, Bewertungskriterien und -indikatoren aufnimmt.

15 Schlussfolgerung

Im Folgenden werden die inhaltlichen und methodischen Erkenntnisse kritisch reflektiert, wodurch sich wiederum Grenzen der Studie zeigen. Ein Ausblick auf weitere potenzielle Forschungsansätze mit Bezug zur kaufmännischen beruflichen Grundbildung rundet dieses Kapitel ab.

15.1 Inhaltliche Konklusion

Durch die zahlreichen Transformationsprozesse in der Bildungslandschaft wird der Fokus auf die benötigten Kompetenzen von Lehrpersonen gelegt, denn durch die Neuerungen an Berufsfachschulen ändert sich deren Aufgabengebiet. Die vorliegende Studie konnte künftig notwendige Kompetenzen bei kaufmännischen W&G-Lehrpersonen in der Schweiz eruieren. Diese lassen sich sieben übergeordneten Themengebieten zuordnen. Wesentlich ist, dass die Lehrpersonen gut mit *Veränderungen umgehen* können. Dies erfordert persönliche Neugierde und Interesse an ihrem Arbeitsumfeld und den damit verwobenen Akteuren. Gerade die Verbindung zu *betrieblichen Prozessen* und deren Integration in den Unterricht werden durch die Reform zunehmend relevant. Durch den direkten inhaltlichen Bezug zur Arbeitswelt sind für W&G-Lehrpersonen betriebsbezogene Kenntnisse besonders bedeutsam. Auch wenn künftig in *Handlungskompetenzbereichen unterrichtet* wird, bleibt die fachliche Grundlage bestehen, wobei für W&G-Lehrpersonen künftig auch fachfremde Kenntnisse einen grösseren Stellenwert einnehmen. Da die künftige Arbeitswelt geprägt durch die Megatrends zunehmend globaler und *digitaler* wird, wird insbesondere eine sprachliche Affinität von W&G-Lehrpersonen gewünscht sowie eine grundlegende Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien und Programmen vorausgesetzt. Diese Kompetenzen unterstützen insbesondere in der künftig angestrebten *Zusammenarbeit* mit anderen Lehrpersonen und Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern. Ausgeprägten sozialen Kompetenzen wird eine starke Gewichtung beigemessen. Diese werden nicht nur in der Kooperation mit Lehrpersonen und Ausbildungsbetrieben benötigt, sondern insbesondere auch in der Interaktion mit den Lernenden. Durch die künftig stärker ausgeprägte Vielseitigkeit des Rollenprofils sollen die Lehrpersonen *als Coach die Selbstorganisation* fördern und somit stärker individuelle Lernprozesse anleiten und begleiten. Die Handlungskompetenzorientierung in der Ausbildung soll sich auch in der Leistungsbeurteilung widerspiegeln, weshalb kompetenzorientiertes *Prüfen* erforderlich wird. Bei Kompetenzen zur Erstellung, Durchführung und Bewertung kompetenzorientierter Prüfungen zeigen sich wesentliche Defizite.

Die aus der Literaturanalyse und den Experteninterviews gewonnenen Erkenntnisse konnten in ihrer Relevanz von W&G-Lehrpersonen bestätigt werden (Kapitel 12). Diese grundlegende Relevanzzuweisung von Seiten der Lehrpersonen ist wesentlich, da die Vorstellungen von Lehrpersonen über Veränderungsprozesse als zentrales Element bei der erfolgreichen Einführung von Reformbestrebungen betrachtet werden (Allenspach, 2012, S. 76; Fischler, 2001, S. 105, 109). Denn es wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen eine weitgehende Entscheidungsfreiheit in der Ausgestaltung des Unterrichts haben (Kirchner, 2015, S. 118). Die Ergebnisse der Studien zeigen auf, welche Kompetenzen in Zukunft für W&G-Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsschulen wichtig sind, aber auch, welche Kompetenzen noch gefördert werden müssen. Damit wird ein expliziter Fokus auf die Wirtschaftslehrpersonen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz gelegt und das Kompetenzprofil – vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt im Allgemeinen und durch die Einführung der reformbedingten Veränderungen im Speziellen – für W&G-Lehrpersonen konkretisiert. Diese Präzisierung ist nach Terhart (2007, S. 43-44) relevant, da gleichermassen die Schulform, die Schulstufe und die Fachdisziplin beachtet werden sollen, was im vorliegenden Forschungsprojekt umgesetzt ist. Die Ergebnisse sind primär für die Berufsfachschulen und die Ausbildungszentren, sekundär aber auch für Weiterbildungsstätten bedeutsam.

Die aus der Umfrage identifizierten Entwicklungspotenziale, aber auch die hohe Relevanzgewichtung einzelner Kompetenzen geben Anlass zur Diskussion über eine mögliche Integration in die Ausbildung der W&G-Lehrpersonen. Die Ausbildung nimmt auch dadurch einen hohen Stellenwert ein, dass sie als Ausgangspunkt für kompetente Lehrpersonen gilt, deren Art des Unterrichtens wiederum positive Effekte auf die Lernenden ausübt (Terhart, 2012, S. 7). Gerade die Auffälligkeit geringerer Kompetenzeinschätzungen kürzlicher Studienabgänger⁶⁶ zeigt die Notwendigkeit einer Anpassung im Ausbildungssystem. Um die W&G-Lehrpersonen gezielt auf den Unterrichtsalltag vorzubereiten, ist einerseits eine Auseinandersetzung mit den Änderungen durch die Reform nötig; andererseits ist aber eine Reflexion über die gelehrt theoretische Fundierung und über deren schulinterne Ausgestaltung sowie die tatsächlichen Schulrealität erforderlich. Dabei ist zwischen den Ausbildungsgängen der pädagogischen Hochschulen und der Universitäten zu unterscheiden. Universitäre Ausbildungen stehen vor der Schwierigkeit, dass sowohl Lehrpersonen für die kaufmännische Berufsbildung als auch für das Gymnasium ausgebildet werden,

⁶⁶ Diese Personen weisen wenig Unterrichtserfahrung und ein tiefes Alter aus.

während sich die pädagogischen Hochschulen auf die kaufmännische Ausbildung fokussieren. Die bestehenden Curricula sollten dennoch überprüft und Anpassungen – unter Berücksichtigung der kaufmännischen Reform, aber auch der laufenden «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» – vorgenommen werden (<https://matu2023.ch/de>). Die vorliegende Studie kann dabei erste Erkenntnisse zu künftig wichtigen Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen, zu deren Relevanz und auch zum gegenwärtigen Stand der bereits tätigen Lehrpersonen liefern. Darauf kann aufgebaut werden, indem dies als Grundlage für weitere Erhebungen und Gespräche genutzt werden kann, indem Inhalte expliziter im bestehenden Kursangebot berücksichtigt und gefördert werden oder indem ein gezielter Aufbau von Kursen stattfindet, in denen relevante Kompetenzen erlangt bzw. weiterentwickelt und vertieft werden können.

An den Berufsfachschulen hat das vorliegende Kompetenzprofil von W&G-Lehrpersonen eine mehrfache Wirkung. Es dient einerseits als Orientierungspunkt für Neuanstellungen oder Mitarbeitergespräche. Die Inhalte sind aber insbesondere für (angehende) W&G-Lehrpersonen gedacht, die durch das Kompetenzprofil eine klarere Vorstellung über ihre Voraussetzungen erhalten und auf Basis von Selbstreflexion ihre eigene Positionierung einstufen und verbessern können. Obwohl die Ergebnisse aus Anonymitätsgründen nicht auf einzelne Berufsfachschulen heruntergebrochen werden konnten, bilden sie andererseits dennoch eine Ausgangslage zur Diskussion, wenn es um den Stand und die Weiterbildung von W&G-Lehrpersonen geht. Die Einstufung der Ergebnisse und deren Konkretisierung sind im Hinblick auf die unterschiedlich gewählten Organisationsmodelle nach Berufsfachschule vorzunehmen. Im direkten Austausch lassen sich so konkreter Unterstützungsbedarf sowie -massnahmen eruieren und deren Umsetzung kann konkretisiert werden. Dies ermöglicht es, die sich aus der Umfrage ergebenden Verbesserungspotenziale je nach Berufsfachschule spezifisch anzugehen und bestmöglich zu egalisieren.

Entscheidend sind die tatsächliche Ausgestaltung der kaufmännischen Ausbildung nach der Reform und die Bereitschaft aller beteiligten Parteien, kompetente Lehrpersonen zu stellen, sodass die Lernenden tatsächlich «fit für die Zukunft» gemacht werden.

15.2 Methodische Konklusion

Um die forschungsleitende Fragestellung – Welche neuen Kompetenzen benötigt eine Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft zukünftig in der kaufmännischen

Grundbildung? – zu beantworten, wurde eine Mixed-Methods-Studie durchgeführt. Aufbauend auf der literarischen Darlegung von Megatrends (Kapitel 4) und reform-spezifischen sowie schulinternen Veränderungsprozessen (Kapitel 5 und 6) konnten durch qualitative Experteninterviews (Kapitel 10) Anforderungen an W&G-Lehrpersonen eruiert und Kompetenzen abgeleitet werden, die in einer quantitativen Erhebung (Kapitel 12) bei W&G-Lehrpersonen auf ihre Relevanz und ihr Vorhandensein geprüft wurden.

Grundlegend ist bei Mixed-Methods-Studien insbesondere auf die Begründung des Forschungsansatzes und die Integration der Ergebnisse zu achten (Buchholtz, 2021, S. 220–221).⁶⁷ Die Primärforschung erfolgte durch qualitative Experteninterviews, gefolgt von einer quantitativen Befragung der W&G-Lehrpersonen. Die leitende Fragestellung ist durch die Veränderungen in der kaufmännischen Grundbildung geprägt, wobei der Kontext durch die Fokussierung auf die W&G-Lehrpersonen weiter spezifiziert wurde. Auch durch die Zukunftsperspektive war der explorative, qualitative Forschungsansatz sinnvoll, um die Auswirkungen der Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzanforderungen darzulegen. Die quantitative Befragung eignete sich anschliessend, um die Fokussierung auf die W&G-Lehrpersonen aufzunehmen und die Schulrealität einzubeziehen. Durch die Nutzung unterschiedlicher Methoden und Blickwinkel konnte eine mehrfache Bestätigung der wesentlichen Kompetenzen erreicht werden bzw. ergab sich eine Diskussionsgrundlage bei widersprüchlichen Ergebnissen. Dazu kommt, dass durch den Aufbau der Studie die Komplementarität genutzt werden konnte, indem die Items der quantitativen Befragung auf erhobenen Ergebnissen – sowohl aus der Literaturanalyse als auch aus den Experteninterviews – basierte. Das gewählte Mixed-Methods-Design zur Beantwortung der Fragestellung hat sich daher bewährt. Die Aufbereitung der Megatrends anhand einer Literaturrecherche (Kapitel 4), die qualitativen Experteninterviews (Kapitel 10) und die quantitative Befragung von W&G-Lehrpersonen (Kapitel 12) eröffnen eine Perspektivenvielfalt auf die forschungsleitende Fragestellung. Die daraus gewonnenen Inhalte ermöglichen nicht nur die Darlegung künftig relevanter Kompetenzen, sondern zeigen durch die Selbsteinschätzung der heute tätigen Praktikerinnen und Praktikern auch die Beurteilung aus Sicht der Schulrealität und die vorhandenen Kompetenzdefizite.

⁶⁷ Die methodologische Ausgestaltung der vorliegenden Forschung, deren Begründung und der Einbezug der angewandten Gütekriterien sowie deren Beurteilung wurden in Kapitel 9 dargelegt.

Die vorliegende Dissertation bearbeitet eine für die Praxis relevante Problemstellung. Die Herausforderung, laufende Veränderungen der Arbeitswelt und die damit einhergehenden Umstrukturierungen im Bildungssystem aufzunehmen, um Lernende auf ihre Tätigkeit vorzubereiten, erfordert professionelle Lehrpersonen. Die Fokussierung auf Lehrpersonen ist insofern sinnvoll, als diese einen identifizierten Treiber des Lernerfolgs von SuS darstellen. Die aus der Studie resultierenden Ergebnisse helfen Ausbildungsstätten und Berufsfachschulen bei der Kompetenzentwicklung bzw. -förderung von W&G-Lehrpersonen. Die theoretischen Grundlagen unterstützen dabei, die Inhalte einzuordnen, und bestehende Modelle liefern Ansatzpunkte für die Gliederung der benötigten Kompetenzen. Die theoretischen Grundlagen sind eher allgemein gehalten, denn die Spezifikation auf das schweizerische Berufsbildungssystem mit Fokus auf Wirtschaftslehrpersonen im kaufmännischen Bereich ist limitiert. Durch die Zielsetzung, die sich durch die Veränderung ergebenden Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen darzulegen, wurde eine Übersicht zu den Kompetenzanforderungen angestrebt, wodurch sich ein breites Handlungsfeld eröffnete. Die Studie liefert eine Spezifizierung für das ausgewählte Kompetenzmodell, jedoch keine Vertiefungen in den einzelnen Kompetenzfacetten.

Der gesamte Forschungsprozess wurde möglichst transparent und unvoreingenommen durchgeführt. Die Stichproben und Erhebungsmethoden sind auf die forschungsleitende Fragestellung abgestimmt, wobei sich jedoch ein gewisser subjektiver Einfluss nicht vermeiden lässt. Dieser hat einen Einfluss auf die Auswahl der Expertinnen und Experten sowie auf die Analyse der Experteninterviews und schliesslich auf die Komprimierung der Ergebnisse in den Fragebogen der quantitativen Umfrage. Der grösste Diskussionspunkt in der qualitativen Erhebung liegt in der Auswahl der Expertinnen und Experten. Die Auswahl wurde bewusst so getroffen, damit die verschiedenen Akteure, die in die berufliche Grundbildung involviert sind, repräsentiert waren. Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, wie stark die eigenen Vorstellungen der Expertinnen und Experten einfließen und wie stark diese mit der Schulrealität einhergehen. Zudem ist unklar, wie stark die Aussagen tatsächlich auf Wirtschaftslehrpersonen spezifiziert sind oder ob sie einen allgemeingültigen Charakter für Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen ausweisen. Auch die Codierung und insbesondere die Zuordnung der methodischen Kompetenzen wird subjektiv beeinflusst. Über die Klassifizierung der Methodenkompetenz besteht in der Literatur Uneinigkeit und dieser Aspekt ist daher diskutierbar. Umso relevanter ist die Orientierung an klaren Kategorien, welche den Prozess transparent darlegen. Daher

wurde ein im Vorfeld bestehendes Kategoriensystem angewandt und nur in Einzelfällen adaptiert. Eine elementare Scharnierfunktion hat auch der quantitative Fragebogen, der das Bindeglied zwischen der qualitativen und der quantitativen Forschung darstellt. Das vorliegende sequenzielle Forschungsdesign verlangte eine Verflechtung der Daten während des Erhebungsprozesses (Kuckartz, 2014, S. 115). Daher erfolgte ein klarer Bezug auf die vorherigen Forschungsergebnisse, indem die Aussagen aus den Experteninterviews und der Literaturrecherche in die Erstellung des Fragebogens eingeflossen sind, wodurch von einer sinnvollen Integration ausgegangen werden kann. Die gewählte Zielgruppe (praktizierende Lehrpersonen im Fachbereich W&G) und deren Selbsteinschätzung werden vor dem Hintergrund der Subforschungsfragen IIIa und IIIb als zielgerichtet betrachtet. Die Freiwilligkeit der Teilnahme könnte einen spezifischen, in der Regel motivierteren Personenkreis zur Folge haben. Die durchgeführte kommunikative Validierung half dabei, die Selbstaussagen zu prüfen bzw. Abweichungen von der Schulrealität zu erfassen. Die Auswertung der Ergebnisse orientierte sich stark am Datenmaterial, wobei dieses für eine bessere Übersicht klassifiziert wurde. Es wurde jedoch darauf geachtet, Klassen auszuweisen, die eine genügend grosse Mindestanzahl hatten. Die Aussagekraft der Daten würde durch eine grössere Anzahl an Teilnehmenden erhöht. Die Generalisierbarkeit der Daten kann nicht umfassend bestätigt werden, da keine Zugehörigkeit zu den Kantonen bzw. den Berufsfachschulen erhoben wurde. Es ist denkbar, dass die künftig unterschiedlichen schulischen Konzeptionen in der kaufmännischen Grundbildung insbesondere auf die Relevanz eingewirkt haben. Die überwiegende Übereinstimmung der Relevanzeinschätzungen zwischen den Expertinnen und Experten und den Lehrpersonen sowie die vergleichsweise wenigen offenen Kommentare hinsichtlich weiterer künftiger Kompetenzen lassen einen ähnlichen Blick auf das Tätigkeitsprofil vermuten. Insgesamt wird jedoch der Datenqualität durch den trichterförmigen Aufbau der Studie, die transparente Darlegung der Prozesse und den Einbezug klarer Regeln (z. B. Kategoriensystem, Transkriptionsregeln) oder Interaktionen mit externen Personen Rechnung getragen.

15.3 Grenzen und Ausblick auf weitere Forschung

Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Dissertation beruhen eher auf einer übergeordneten Sicht. Vertiefungen zum Forschungsgegenstand, z. B. die genauen Ausführungen einzelner Kompetenzen oder konkrete Inhalte der Aus- und Weiterbildungen, sind begrenzt und konnten nicht eingehend adressiert werden.

Auflösung der Disziplinarität

Die neue kaufmännische Grundbildung sieht in den Berufsfachschulen keinen Unterricht nach Fachdisziplinen vor. Die im Bildungsplan ausgeführten Leistungsziele sind über die fünf Handlungskompetenzbereiche dargelegt und nicht wie bis anhin nach Fächern gegliedert. Die durch die Leistungsziele vorgenommene Ableitung der künftigen Tätigkeiten von W&G-Lehrpersonen (Kapitel 5.1.2) ist nicht wirtschaftsspezifisch ausgestaltet. Die Zuweisung der Leistungsziele zu den Lehrpersonen erfolgt künftig schulintern. Die Leistungsziele können daher – abgesehen von den klar fachspezifischen Inhalten – unterschiedlichen Fachschaften zugeteilt werden. Auch in Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen ist künftige eine Analyse dazu anzustreben, welche Leistungsziele an den Schulen von W&G-Lehrpersonen vermittelt werden. Kenntnisse darüber werden benötigt, damit diese Inhalte in die Ausbildung aufgenommen werden, sodass die Kompetenzen künftiger W&G-Lehrpersonen gezielt gefördert werden können.

Übersicht eines Kompetenzmodells

Die aus dieser Studie hervorgegangenen Ergebnisse basieren auf einem konzeptionellen Kompetenzstrukturmodell und konkretisieren dieses für W&G-Lehrpersonen in der Schweiz. Aufgrund der limitierten Verfügbarkeit von Kompetenzmodellen, die sich auf Wirtschaftslehrpersonen der schweizerischen kaufmännischen Ausbildung stützen, wurde auf ein generisches Modell aus dem deutschsprachigen Raum zurückgegriffen. Die Ausbildung der Lehrpersonen und insbesondere der Aufbau des Ausbildungslehrganges an den Berufsfachschulen sind in Deutschland und der Schweiz unterschiedlich. Daher wäre es wünschenswert gewesen, auf einem expliziten schweizerischen Modell für W&G-Lehrpersonen aufbauen zu können. Das adaptierte Modell von Frey (2008, S. 31) wurde nun als Grundlage für die Studie aufgenommen (Begründung dazu in Kapitel 8.2.3). Es ist darauf hinzuweisen, dass sich dieses Modell als Ergänzung versteht und sich insbesondere auf zusätzliche bzw. künftig relevante Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen bezieht und grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen nicht ausweist. Die eruierten und abgefragten Inhalte in der Primärforschung wurden also primär darauf ausgelegt, Kompetenzen zu erfassen, die insbesondere durch die Reform, aber auch durch weitere Megatrends in den Vordergrund rücken. Der Fokus lag dabei insbesondere auf den Neuerungen, weshalb bestehende grundlegende Kompetenzen (z. B. der Klasse theoretische Grundlagen im Frontalunterricht verständlich zu vermitteln) nicht explizit erfasst wurden, obschon die Annahme besteht, dass solche Kompetenzen – wenn vielleicht auch in kleinerem Ausmass – künftig relevant sein

können. Die Ergebnisse sind also so zu verstehen, dass sie auf den bestehenden Kompetenzen der Lehrpersonen aufbauen. Ein interessanter Ansatz für die weitere Forschung könnte darin bestehen, ein vollumfassendes Kompetenzmodell von W&G-Lehrpersonen zu entwickeln. Sollte diese Komplementierung angegangen werden, ist zu erwägen, diese im Zusammenspiel mit den Erneuerungen der Standards für W&G-Lehrpersonen zu erstellen. Die dieser Studie zugrundeliegende Perspektive erlaubte nicht, die einzelnen Kompetenzen näher zu beleuchten. Eine konkrete Beschreibung der einzelnen Kompetenzen, die nach Implementierung der kaufmännischen Reform von W&G-Lehrpersonen verlangt werden, ist anzustreben.

Zuordnungsfähigkeit innerhalb des Kompetenzmodells

Das für die Studie verwendete leitende Kompetenzmodell weist – analog zur Verwendung in der kaufmännischen Berufsfachschule – vier Kompetenzklassen auf. Diese Verbindung in Bezug auf die Terminologie und die Struktur des Modells wurde von der Autorin als relevant erachtet. Wie bereits von Frey (2006b, S. 126) erläutert, sind diese Klassen nicht vollständig voneinander abgrenzbar, sondern beeinflussen sich gegenseitig, was nicht immer eine einheitliche Zuordnung zulässt. Dies ist insbesondere im Bereich der Methodenkompetenz zu erkennen. Wie in Kapitel 8.2 erörtert, gibt es unterschiedliche Kompetenzmodelle, die unterschiedlich viele Kompetenzklassen ausweisen. Einer der wesentlichsten Unterschiede von Kompetenzmodellen besteht in der Entscheidung, ob die Methodenkompetenz als eigene Klasse oder als Querschnittskompetenz berücksichtigt wird. Im für die Studie verwendeten Modell wird die Methodenkompetenz als eigene Klasse ausgewiesen. Diese beinhaltet die Werkzeuge der W&G-Lehrpersonen, die erforderlich sind, um mit Bezug zur Lehrtätigkeit kompetent zu handeln. Der kompetente Umgang mit einem Werkzeug kann grundlegend der Methodenkompetenz zugeordnet werden, während die Vermittlung dieser Fähigkeit in die anderen Kompetenzklassen hineinspielt. Durch die nicht vollständig abgrenzbaren Klassen ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Forscherinnen und Forscher Items anders in das Modell eingliedern. Daher sind klare Definitionen der einzelnen Klassen und der untenstehenden Dimensionen zentral (vgl. Kapitel 8.2.3).

Heterogenität des Kompetenzmodells

Die Reform sieht zwar weiterhin zentralisierte Abschlussprüfungen, jedoch unterschiedliche Organisationsmodelle vor. Dies bedeutet, dass die Berufsfachschulen – anders als bisher – nicht gleich aufgebaut sein werden. In den Primärerhebungen konnte ein Einblick in die Herangehensweisen der Schulen gewonnen werden. Während einige

Schulen die vorhandenen Leistungsziele stark auf Fächer herunterbrechen, diese entsprechenden Fachschaften zuordnen und so das bisherige disziplinierte Unterrichtsmodell forcieren, wird an anderen Schulen Modularisierung bzw. Teamteaching gefördert. Je nach Stärke der schulübergreifenden bzw. kantonalen Zusammenarbeit von Schulen werden die einzelnen Berufsfachschulen demnach heterogen ausgerichtet, was auch andere Kompetenzen der entsprechenden Lehrpersonen erfordert. Dadurch stellt sich die Frage, wie anwendbar grundlegende Standards bzw. ein Kompetenzmodell in Zukunft sind. Dies beeinflusst gegebenenfalls auch die Ausbildung von W&G-Lehrpersonen an pädagogischen und universitären Einrichtungen. Die vorliegende Arbeit gibt lediglich Hinweise dazu, an welchen Stellen die Ausbildung auf die Veränderungen durch die Reform reagieren kann. Es ist denkbar, dass die Ausbildungsstätten, abgesehen von grundlegenden Inhalten, vermehrt modularisierte Ausbildungskonzepte anbieten müssen, sodass die angehenden Lehrpersonen sich ihr Profil eigenständig zusammenstellen können. So ist auch in dieser Thematik künftig weitere Forschung wünschenswert. Diese könnte sich einerseits damit befassen, ob die Berufsfachschulen künftig W&G-Lehrpersonen mit den benötigten Kompetenzen finden bzw. was für ein Profil benötigt würde. Andererseits wäre es interessant, wirtschaftspädagogische Ausbildungsgänge im Zusammenhang mit den Änderungen durch die Reform bzw. durch die Megatrends zu begleiten.

Heterogenität der reformbedingten Umsetzung

Die Zukunftsperspektive der Thematik setzt der vorliegenden Studie eine der wichtigsten Grenzen. Von Beginn des Dissertationsvorhabens bis zum Abschluss wurden zunehmend Informationen zum Reformvorhaben bekannt. Durch die verschobene Einführung von 2022 auf 2023 pausierte die kaufmännische Reform zugunsten der Reformbestrebungen im Detailhandel, deren Einführung wie geplant im Sommer 2022 erfolgte. Die Primärerhebungen fanden vom Frühsommer 2021 bis Frühling 2022 statt. In dieser Zeitspanne gab es stets noch Unklarheiten, wie die Reform generell, aber insbesondere bei den einzelnen Berufsfachschulen tatsächlich umgesetzt würde. Gerade bei der Befragung der W&G-Lehrpersonen gab es Kommentare, dass die Umsetzung an der jeweiligen Berufsfachschule teilweise nicht definiert sei bzw. gewisse Inhalte nicht umgesetzt würden. Dies kann sich daher auf die abgefragte Relevanzeinschätzung einwirken. Auch bei den Online-Calls gab es vermehrt Hinweise dazu, dass schulinterne Umsetzungsentscheidungen erst fallen werden, wenn die Rahmenbedingungen der Reform (z. B. wie die Abschlussprüfungen aussehen) umfassend geklärt sind. Weiter weisen die Berufsfachschulen durch die Wahlfreiheit der

Organisationsmodelle unterschiedliche Rahmenbedingungen auf. Ebenso variierte der Weiterbildungsstand der Lehrpersonen. Während einige Schulen zum Zeitpunkt der Befragung bereits Weiterbildungen absolviert hatten, wurden an anderen Schulen noch individuelle Weiterbildungsangebote abgewartet. Es wäre also erstrebenswert, in einer künftigen Studie eine solche Erhebung nach Einführung der Reform erneut vorzunehmen. Die Umfrage kann dann auf die Ist-Situation adaptiert werden und die W&G-Lehrpersonen haben die Möglichkeit, die Relevanz und ihre eigenen Kompetenzen anhand des tatsächlichen Bedarfs einzuschätzen. Dadurch könnte sich ein genaueres Kompetenzprofil für W&G-Lehrpersonen in der kaufmännischen Grundbildung herauskristallisieren.

Zusammenfassend verdeutlicht die vorliegende Studie, welche Kompetenzen für W&G-Lehrpersonen nach Implementation der kaufmännischen Reform und geprägt durch die Veränderungen in der Arbeitswelt relevant werden. Sie zeigt zudem Entwicklungspotenziale hinsichtlich der Kompetenzen tätiger W&G-Lehrpersonen auf und gibt erste Ansatzpunkte zur Entwicklung. Das vorliegende Forschungsfeld bietet zahlreiche Ansatzmöglichkeiten, um diese Studie zu vertiefen und das Kompetenzprofil von kaufmännischen Wirtschaftslehrpersonen zu spezifizieren. Die Konkretisierung des Kompetenzprofils von W&G-Lehrpersonen kann einen Beitrag dazu leisten, die benötigten Kompetenzen gezielt zu fördern, sodass ein förderliches Unterrichtssetting erzeugt werden kann, um so den gewünschten Lernerfolg bei den Lernenden zu bewirken und diese auf die Arbeitswelt vorzubereiten.

«Es gibt viele, die viel wissen. Manche sind sogar kompetent.» (Matthias Scharlach)

Literaturverzeichnis

- Abele, A. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Pädagogik: Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–156). Beltz.
- Achtenhagen, F. (2007). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch* (S. 481–494). Lang.
- Ackermann, N. (2021a). «Fit für die digitale Arbeitswelt»: Didaktische Implikationen der Reform «Kaufleute 2022» für die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Caduff (Hrsg.), *Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule: Festschrift zum 60. Geburtstag von Christoph Städeli* (S. 75–105). hep.
- Ackermann, N. (2021b). Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 6(7), 54–67.
- Aepli, M. & Schweri, J. (2018). Upskilling made in Switzerland. *Panorama*, 1, 16–17. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/downloads/upskilling_made_in_switzerland_-_panorama_1-2018.pdf
- Aeschlimann, B., Hänni, M. & Trede, I. (o. D.). *Monotoringresultate: Aktuelle Trends*. EHB. Abgerufen am 17. Februar 2023, von <https://www.ehb.swiss/obs/Monitoringresultate>
- Alexander, E. (2018). ‘Mixed methods research’ basic designs and methods: A visualization for teaching purposes [Konferenzbericht]. Third Global Conference of the Mixed Methods International Research Association, Vienna, Austria. https://mmira2018.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k_mira2018/MMIRA_2018_Program_FINAL.pdf
- Alich, H. (2019, 8. Juli). UBS und Credit Suisse mit neuem Modell für die KV-Lehre. *Tagesanzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/unternehmen-und-konjunktur/ubs-und-credit-suisse-mit-neuem-modell-fuer-die-kvlehre/story/30901191>
- Allenspach, D. (2012). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Eine Typenbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 3(1), 76–94.

- Annen Hochuli, L. (2011). *Bildungsstandards: Der Blick von Experten auf die Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz und die Folgen für die Akteurkonstellation im Schulsystem*. Justus-Liebig-Universität Gießen.
https://phzh.ch/MAP_DataStore/191520/publications/AnnenHochuliLuzia_2011_06_22.pdf
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. FU Berlin. https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/BMBF_DQR_aktuell.pdf
- Arioli, K. (2019). *Digitaler Wandel an kantonalen Schulen der Sekundarstufe II: Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 20. März 2019*. Regierungsrat des Kantons Zürich.
<https://www.zh.ch/bin/zhweb/publish/regierungsratsbeschluss-unterlagen/2019/259/RRB-2019-0259.pdf>
- Arnold, R. (2020, 8. Januar). *KV-Lehre vor grossen Veränderungen*. Bildung Schweiz.
<https://www.bildung-schweiz.ch/ratgeber/kv-lehre-vor-grossen-veraenderungen>
- Aschwanden, E. (2021, 15. Juli). Das KV ist die Perle des dualen Bildungssystems – Eine Bürokratisierung dieser Lehre wäre fatal. *Neue Zürcher Zeitung*.
<https://www.nzz.ch/meinung/das-kv-muss-ein-koenigsweg-bleiben-ld.1633773>
- Bade, P., Brandt, M., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2020). *Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung*. Hamburg. <https://li.hamburg.de/content-blob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>
- Bader, R. (2000). Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern: Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA* (S. 33-50). Eusl.
- Bader, R. (2002). Handlungsorientierung in der-Berufsbildung - Variantenreiche Ausprägung. *Die berufsbildende Schule*, 54(3), 71–73.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54(6), 176-181.
- Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M., Wieck, M. & Gehrke, B. (2014). *Neue Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung*. DZHW.
https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf
- Barabasch, A. (2022). *Berufliche Didaktik in der Schweiz: Innovationstransfer und Berufsfelddidaktik*. hep.

- Barabasch, A. & Fischer, S. (2019). Berufsfelddidaktik in der Schweiz: Internationale Einbettung, Ausdifferenzierung und konkrete Umsetzung. *bwp@ Spezial*, 16, 1–21. https://www.bwpat.de/spezial16/barabasch_fischer_spezial16.pdf
- Barandun, S., Deuber, T. & Turkawka, G. (2014). *Kompetenzorientierung: Durch Innovation zur Faszination: Kompetenzorientierung als Qualitätsentwicklungsinstrument an geleiteten Schulen*. Pädagogische Hochschule Zürich. https://www.eduzis.ch/documents/10/Kompetenzorientierung_Durch_Innovation_zur_Faszination.pdf
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Open Online Journal for Research and Education*, 15, S. 1–9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/693/701>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods: Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft*, 69(2), 1–37. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>
- BBG. (2002). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de>
- Berchtold, P. (2019). Prüferqualifizierung in der Schweiz: Aus- und Weiterbildung von Prüfungsexpertinnen und -experten durch das EHB. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48(6), 24–26.
- Bergmann, B. (2007). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. 194–243). Schaeffer-Poeschel.
- Berufs- und Weiterbildungszentrum Rapperswil-Jona. (2018, 27. August). *KV plus - eine Chance mehr: Damit die kaufmännische Ausbildung attraktiv bleibt*. <https://www.bwz-rappi.ch/news/kv-plus-eine-chance-mehr>

- Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil. (o. D.-a). *KV 4.0 - eine Starke Idee für ein starkes KV der Zukunft*. Abgerufen am 18. Februar 2023, von <https://bzwu.ch/ueber-uns/neue-unterrichtsformen/unterricht-kv-4-0/>
- Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil. (o. D.-b). *Phasenmodell. Minimal-standards* Berufs- und Weiterbildungszentrum Wil-Uzwil.
- Berufsberatung.ch. (2022, 9. August). *Kaufmann/-frau EFZ*. <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=3104>
- Bildungszentrum für Technik Frauenfeld. (o. D.). *BYOD / Digitalisierung im Unterricht*. Abgerufen am 17. Februar 2023, von <https://www.bztf.ch/ueber-uns/byod-digitalisierung-im-unterricht.html/8981>
- Bildungszentrum Zürichsee. (o. D.). *Mediamatiker/in EFZ: Lehre mit eidg. Fähigkeitszeugnis*. Abgerufen am 17. Februar 2023, von <https://www.bzz.ch/berufslehre/informatik-mediamatik/mediamatikerin-efz-mediamatiker-in-efz/>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Seeber, S., Kaiser, G., Lehmann, R., Schwarz, B., Felbrich, A. & Müller, C. (2009). Differentielle Item-Analysen zur Entwicklung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte während der Lehrerausbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Professionalität–von Lehrenden - Zum Stand der Forschung* (S. 311–327). Beck.
- Blömeke, S., Suhl, U. & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 422–440. <https://doi.org/10.25656/01:10387>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik*. Waxmann.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Bölling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2008). *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess: Jahresgutachten 2008*. Springer VS.
- Blumberg, V. S. L. & Kauffeld, S. (2021). Kompetenzen und Wege der Kompetenzentwicklung in der Industrie 4.0. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 52(2), 203–225. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00579-5>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Lehrbuch*. Springer VS.

- Böhmer, A. (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Transcript.
- Bolzmann, C., Fibi, R. & Vial, M. (2005). Bildungsprozesse und berufliche Integration der «Zweiten Generation». Die Rolle der intergenerationellen Beziehungen. In F. Hamburger, M. Horstkemper, W. Metzler & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (Bd. 35, S. 83–104). Springer.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität–in der Schule - Lehrerverkennung als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bosshard, S. (2018, 25. Juni). Die Berufsbildung fit für die Zukunft machen. *Die Volkswirtschaft*. <https://dievolkswirtschaft.ch/de/2018/06/bildung-der-schweiz-bosshard-07-2018/>
- Bouley, F. (2017). *Kompetenzerwerb im Rechnungswesenunterricht: Eine Untersuchung in einer bilanzmethodischen und wirtschaftsinstrumentellen Lehr-Lern-Umgebung*. Springer.
- Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., Schmitz, B [Bernhard], Berger, S., Fritsch, S. & Seifried, J. (2015). Professional competence of prospective teachers in business and economics education: Evaluation of a competence model using structural equation modeling. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 491–502. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0014-8>
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 7–14.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (K. Luescher, Hrsg.). Klett-Cotta.

- Brötz, R. & Kaiser, F. (Hrsg.) (2015). *Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7667>
- Brouzos, J. (2021, 3. Juni). Jetzt protestieren Lehrer – aus Angst vor «Banalisation des KV». *Tagesanzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/streit-um-die-kv-reform-spitzt-sich-zu-380030891724>
- Bruckmaier, G. & Krauss, S. (2014). *Prädiktive Validität von Lehrermerkmalen in der COACTIV Studie*. TU Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33435/1/BzMU14-4ES-Bruckmaier-101.pdf>
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Bd. 24, S. 291–314). Springer VS.
- Buchholtz, N. (2021). Voraussetzungen und Qualitätskriterien von Mixed-Methods-Studien in der mathematikdidaktischen Forschung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(1), 219–242. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00173-0>
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson.
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone 2020-2050: Künftige Bevölkerungsentwicklung*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/12847549/master>
- Bundesamt für Statistik. (2022a). *Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe, Ausgabenart und Verwaltungsebene*. Bundesamt für Statistik. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/22224388/master>
- Bundesamt für Statistik. (2022b). *Sekundarstufe II, berufliche Grundbildung: Bildungsabschlüsse nach Kanton*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/22224795/master>
- Bünning, F., Hortsch, H. & Novy, K. (2000). *Das britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs): Ausgangspunkt für eine Modularisierung beruflicher Bildung in Deutschland?* Kovač.
- Busian, A. & Pätzold, G. (2002). Berufspädagogische Handlungskompetenz - neue Anforderungen an die Akteure? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 223–238). Springer VS.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 427–439. <https://doi.org/10.25656/01:16992>

- Cassidy, T. (2018). *Bildungsagenda*. <https://www.sg.ch/content/dam/sgch/bildung-sport/bildungsagenda/Bildungsagenda%202018%20Final.pdf>
- Cavadini, P. & Arnold, R. R. (1997). *Reform kaufmännische Grundausbildung: Problemanalyse, Ausbildungsziele, Grundkonzept*. Kriens.
- Chomsky, N. (1981). *Regeln und Repräsentationen*. Suhrkamp.
- Cloots, A. (2020). Digitale Kompetenzen: Welche es braucht und wie man sie erlernt. In S. Wörwag & A. Cloots (Hrsg.), *Human– Digital Work - eine Utopie? Erkenntnisse aus Forschung und Praxis zur digitalen Transformation der Arbeit* (S. 257-268). Gabler.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Er-lbaum.
- Collenberg, M. (2019). *Förderung interkultureller Lehrkompetenz – Didaktische Ge-staltungsprinzipien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundar-stufe II* (Dissertation, Universität St. Gallen). Universität St. Gallen. <https://www.alexandria.unisg.ch/264436/1/Dis4881.pdf>
- Collenberg, M. & Ursavas, S. (2016). *Auswertung der Lernenden-Umfrage “Unter-richt in multikulturellen Klassen“* [Interner Bericht]. zB Zentrumbildung Wirt-schaftsschule KV Baden.
- Conrad, M., Wiest, S. & Schuhmann, S. (2015). Webbasiertes informelles Lernen im Wirtschaftsunterricht. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen– Annähe-rungen – Problemlagen - Forschungsbefunde* (S. 251–264). Trauner.
- Cooper, H. M. & Hedges, L. (2009). Research synthesis as a scientific process. In H. M. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Hrsg.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. Aufl., S. 3–19). Russell Sage.
- Credit Suisse. (2020). *KV Berufsmaturität Fokus: Innovatives Lehrmodell zur Berufs-maturität Typ Wirtschaft*. <https://www.credit-suisse.com/media/assets/care-ers/docs/pages/kv-berufsmaturitaet-fokus-brochure.pdf>
- Cress, U., Diethelm, I., Eickelmann, B., Köller, O., Nickolaus, R., Anand Pant, H. & Reiss, K. (2018). *Schule in der digitalen Transformation: Perspektiven der Bil-dungswissenschaften*. Acatech. <https://www.acatech.de/publikation/schule-in-der-digitalentransformation-perspektiven-der-bildungswissenschaften/>
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods re-search* (3. Aufl.). SAGE.
- Creswell, J., Klassen, A. C., Plano Clark, V. & Clegg Smith, K. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. National Institutes of Health. https://obssr.od.nih.gov/sites/obssr/files/Best_Practices_for_Mixed_Meth-ods_Research.pdf

- Daheim, C. & Wintermann, O. (2016). *2050: die Zukunft der Arbeit: Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Project*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/BST_Delphi_Studie_2016.pdf
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 109–122). Julius Klinkhardt.
- Degen, D., Leumann, S., Keller, A. & Gut, J. (2019). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und Unterschiede. *bwp@ Spezial*, 16, 1–23. https://www.bwpat.de/spezial16/degen_etal_spezial16.pdf
- Deissinger, T. & Seifried, J. (2010). Bachelor- und Masterausbildung für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen: Struktur und Wirkung der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (2. Aufl., S. 222-234). Bertelsmann.
- Dilger, B. (2017). *Welche Bildung brauchen Ausbilderinnen und Ausbilder bzw. Berufsbildner*. St. Galler Verband für Weiterbildung.
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf: Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Julius Klinkhardt.
- Dobischat, R., Schäfer, A., Schmidt, C., Wahle, M. & Walter, M. (2016). Berufslaufbandkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 59–72). Barbara Budrich.
- Dobrovits, I. & Gatterer, B. (2009). Kompetenzorientiert Prüfen – Anspruch und Wirklichkeit im Fachbereich Rechnungswesen. *Wissenplus*, 27(5), 46–50.
- Doff, S., Komoss, R. & Sorensen, N. (2016). Old is not always gold - Wie finden Veränderungsprozesse in Schule und Unterricht statt? In S. Doff (Hrsg.), *Making Change Happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 141–156). Springer.
- Döring-Seipl, E., Seip, M., Bosse, D. & Dauber, H. (2020). *Warum personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf so wichtig sind*. Universität Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/14255/D%c3%b6ring-SeipelWarumBasiskompetenzenF%c3%bcrDenLehrerberufSoWichtigSind.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Döring, N., Bortz, J. & Pöschl-Günther, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Springer.

- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Springer.
- Dubs, R. (2018a). Gedanken zur Zukunft der kaufmännischen Grundbildung. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 37–58). Springer VS.
- Dubs, R. (2018b, 10. Mai). Die duale Berufsbildung braucht mehr Flexibilität. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/meinung/gast-dubs-duale-berufsbildung-braucht-mehr-flexibilitaet-ld.1333492>
- Duemmler, K. (2018). «Ausländer müssen sich doch nur integrieren» - Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 129–157). Seismo.
- Eberle, F. & Holtsch, D. (2017, 1. September). Wie der kaufmännische Unterricht noch besser werden kann. *Transfer*. <https://transfer.vet/wie-der-kaufmaennische-unterricht-noch-besser-werden-kann/>
- Eberle, F. & Holtsch, D. (2018). Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis* (S. 15–32). Waxmann.
- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität - Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 2, S. 133–150). Schneider.
- Ecoplan. (2017a). *Berufsbildung 2030: Auswertung des Forums Megatrends*. <https://www.sbf.admin.ch/content/dam/sbf/de/dokumente/2017/01/megatrends.pdf>
- Ecoplan. (2017b). *Berufsbildung 2030: Vision und strategische Leitlinien: Bericht im Auftrag des Eidgenössischen Departments für Wirtschaft, Bildung und Forschung & Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2017/07/bb2030-bericht.pdf.download.pdf/rapport_d.pdf
- Ectaveo, Bernauer, R., Cavadini-Weber, S., Giovannacci, M., Gsteiger, M., Kellenberger, A., Lambelet, A., Maggi, F., Musitelli, M., Nägeli, M., Porée, T., Waidmaier, J. & Zurkinden, A. (2021). *Nationales Umsetzungskonzept Berufsfachschule Kauffrau/Kaufmann EFZ: 1. Lehrjahr*. SKKAB. <https://alv-ag.ch/files/get-file/881>

- Ectaveo. (2018a). *Berufsentwicklung: Projekt 'Verkauf 2022+' und 'Kaufleute 2022'*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2018/11/4-pres.pdf.download.pdf/4-pres_d.pdf
- Ectaveo. (2018b, 27. Juni). *Zukunftsimpuls. Fit für die «Arbeitswelt 4.0»: Welche beruflichen Kompetenzen braucht die Zukunft?* <https://www.ectaveo.ch/2018/06/in-bildungsinstitutionen/zukunftsimpuls-fit-fuer-die-arbeitswelt-4-0/>
- EDK & SBFI. (o. D.). *Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität*. <https://matu2023.ch/de/>
- EHB. (o. D.). *Skillsnet Community*. <https://community.skillsnet.swiss/>
- Ehrlinger, J. & Dunning, D. (2003). How chronic self-views influence (and potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.1.5>
- Engelage, S. (2018). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Herausforderungen und Chancen. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 11–18). Seismo.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Waxman.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Schaeffer-Poeschel.
- Euler, D. (2011). Kompetenzorientiert prüfen - eine hilfreiche Vision? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf* (Bd. 10, S. 55-66). Bertelsmann.
- Euler, D. (2018). *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*. Springer VS.
- Euler, D. (Hrsg.). (2009). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung*. Haupt.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Aufl.). Haupt.
- Euler, D. & Severing, E. (2006). *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Forschungsinstitut für Betriebliche Bildung. https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (o. D.). *Sekundarstufe II - Lehrerin oder Lehrer werden: Zulassung und Fächer*. <https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/sekundarstufe-2>

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Springer VS.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health services research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fietz, J. & Friedrichs, J. (2019). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 813–828). Springer.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Springer.
- Findeisen, S., Fritsch, S., Seifried, J., Bouley, F., Mindnich, A., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2013). *Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Studierenden der Wirtschaftspädagogik - Erste Erfahrungen und Befunde*. Empirische Pädagogik.
- Fischler, H. (2001). Verfahren zur Erfassung von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, 105–120.
- Fleischmann, C. (2021). Internationale und Interkulturelle Mitarbeiterkommunikation. In S. Einwiller, S. A. Sackmann & A. Zerfaß (Hrsg.), *Handbuch Mitarbeiterkommunikation: Interne Kommunikation in Unternehmen* (S. 277-292). Gabler.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Rowohlt.
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–15). Springer.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 473-488). Springer.
- Flitner, A. (Hrsg.). (1984). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (13. Aufl.). Piper.
- Flubacher, M.-C. (2018). «Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 53–76). Seismo.
- Fortmüller, R., Kreilinger, L., Rendl, E., Mohr, C. & Steinbach, L. (2013). Entwicklung der fachdidaktischen Fähigkeiten zur Formulierung von Problemstellungen im Fach Rechnungswesen. *Wissenplus*, 13/14(5), 27–32.

- Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 109-122.
<https://doi.org/10.25656/01:13924>
- Freisschulen Luzern. (o. D.). *Kaufmann/Kauffrau EFZ Handelsschule*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.freisschulen.ch/grundbildungen/kaufmaennische-berufe/kaufmann-kauffrau-efz-handelsschule>
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz. Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16(2), S. 139-156.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.
<https://doi.org/10.25656/01:4847>
- Frey, A. (2006a). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 30–46). Beltz.
- Frey, A. (2006b). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59(2), 125–146.
<https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.125>
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Jäger, R. S. (2009). Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 346–360.
<https://doi.org/10.25656/01:15853>
- Frey, A. & Jung, C. (2011a). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 541–572). Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.) (2011b). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Empirische Pädagogik.
- Frey, A., Balzer, L. & Renold, U. (2002). Kompetenzen in der Grundausbildung. *Panorama*, 16(2), 139–156.
- Freyth, A. (2020). *Veränderungsbereitschaft stärken: Impulse und Übungen für Mitarbeiter und Führungskräfte*. Gabler.

- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf>
- Fuhr, T. (1998). *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Beltz.
- Fürer, L. (2017, 2. November). *Kompetenzen — in der Berufsbildung schon lange: Kompetenzen machen Schule*. Schulinfo Zug. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/kompetenzen-2014-in-der-berufsbildung-schon-lange>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Bd. 51, S. 29–40). Springer VS.
- Galluzzo, G. & Craig, J. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In W. R. Houston, J. P. Sikula & M. Haberman (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education*. (S. 599–616). Macmillan.
- Gerholz, K.-H. & Goller, M. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik: Potenziale und Grenzen des Lernortes Praxis. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Fachdidaktiken. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 393–419). Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. (4. Aufl.). Springer VS.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Aufl.). wbv.
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.008>
- Gonon, P. (2013). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz - eine Einleitung. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 7–14). hep.
- Gonon, P. (2017). Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 44–66). Bertelsmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Groebe, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Francke.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Springer VS.
- Grossenbacher, S. & Oberdorfer, G. (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 37–44.
- Gründler, A.-L. & Tatavitto, M. (2016). *Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren*. Uni St. Gallen. <https://iwp.unisg.ch/-/media/dateien/instituteundcenters/iwp/dateien-cas-schulleitung/arbeitsberichtkvcurricvernd.pdf>
- Hähn, K. & Ratermann-Busse, M. (2020). Digitale Medien in der–Berufsbildung - Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 129–158). Waxmann.
- Hänni, M., Aeschlimann, B. & Trede, I. (2020). Upskilling - was heisst das für die Berufsbildung? Trend zur Höherqualifizierung. *Skilled*, 2, 4–7.
- Härtel, M., Brüggemann, M., Sander, M., Breiter, A., Howe, F. & Kupfer, F. (2018). *Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Beltz-Pädagogik. Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie* (S. 83–99). Beltz.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (Bd. 26, S. 15–25). BMBF.
- Hartig, J. (2015). Kompetenzmodelle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 871–880. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0653-3>
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Springer.

- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* University of Auckland. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen* (2. Aufl.). Schneider.
- Heil, R. (2021). Lehrkräfte – alle kennen sie und wissen etwas zu berichten: Über Rollenerwartungen und Selbstbild. *Klasse Leiten*, 16, S. 4–7.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. de Gruyter.
- Heinzer, S. & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Klinkhardt.
- Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P. (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 28–56. <https://doi.org/10.25656/01:14698>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer VS.
- Hellrung, M. (2009). Anforderungen im individualisierten Unterricht. Erfahrungen von Berufsroutiniers als Anregung für Berufsansteigende. *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen*, 37/28(3), 113–115. <https://doi.org/10.25656/01:3184>
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Springer VS.
- Helm, C. & Mayer, S. A. (2016). Fachdidaktisches Wissen im Rechnungswesen - Befunde einer Onlinebefragung aus Österreich. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 171–188). Barbara Budrich.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts: Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Herkner, V. & Pahl, J.-P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 189–203). Springer VS.

- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf
- Herzmann, P. & König, J. (2015). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Hildebrandt, A. (2016). Die Rolle der Digitalisierung: denken – verstehen – handeln. In A. Hildebrandt & W. Landhäuser (Hrsg.), *CSR und Digitalisierung: Der digitale Wandel als Chance und Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft* (S. IX). Gabler.
- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching - Potenziale Nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591. <https://doi.org/10.25656/01:16684>
- Hoffman, N. (2011). *Schooling in the workplace: How six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Harvard Education Press.
- Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F. (2009). Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards. Rekonstruktion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnostik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(2), 225–243. <https://doi.org/10.25656/01:14702>
- Holtsch, D. (2017). Ausbildungswege von Lehrpersonen für den Unterricht in „Wirtschaft und Gesellschaft“ an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 357–377. <https://doi.org/10.25656/01:16988>
- Holtsch, D. (2018). Zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis* (S. 129–160). Waxmann.
- Holtsch, D. & Eberle, F. (2018). *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. Waxmann.
- Holtsch, D. & Forster-Heinzer, S. (2020). Über den Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen und Unterrichtserfahrung von Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(2), S. 229–244. <https://doi.org/10.25656/01:21786>
- Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2002). *Diagnostische Kompetenz. Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE*. Beltz.

- Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2. Aufl., S. 715–737). Erlbaum.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Springer.
- ICT Berufsbildung. (2019, 25. März). *Ausbildungsprogramm für die überbetrieblichen Kurse: Mediamatikerin EFZ/Mediamatiker EFZ*. https://www.ict-berufsbildung.ch/resources/K_Ausbildungsprogramm_Mediamatik-EFZ_BiVo-2019_DE.pdf
- ICT Berufsbildung. (2020). *ICT-Bildungslandschaft*. https://www.ict-berufsbildung.ch/resources/Bildungslandschaft_2020.pdf
- Imboden, S. (2017). *Digitaler Wandel in Schulen: Megatrends, Thesen und strategische Handlungsoptionen für die Sekundarstufe II*. HES-SO Wallis. https://educodoc.ch/record/130775/files/Thesenpapier_V_3_2.pdf
- Informatik Lehrbetriebsverband. (o. D.). *Das Modulkonzept in der Informatik Berufsbildung*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.ilv.ch/index.php/component/content/article/119-modul-154/60-das-modulkonzept-in-der-informatik-berufsbildung>
- Institut für Wirtschaftspädagogik. (o. D.). *50 Jahre Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) – Wir ziehen Bilanz!* Universität St. Gallen. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://iwp.unisg.ch/de/ueber-uns/institut/50jahreiwp>
- Iten, R., Peter, M., Gschwend, E., Angst, V., Lackenmeier, P. & Heinimann, E. (2016, 23. November). *Offshoring und Wandel der Berufsbilder: Aktuelle Trends und Konsequenzen für kaufmännische Berufe*. INFRAS. https://www.infras.ch/media/filer_public/c4/e4/c4e4206d-df6f-4777-bdfb-0a9488ded5e5/schlussbericht.pdf
- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Hase & Koehler.
- Jäggi, T. (2020, 13. Januar). *KV Berufsmaturität Fokus: Ein neues Konzept für die KV-Lehre im Test*. Wir Kaufleute. <https://www.wirkaufleute.ch/2020/01/neues-konzept-fuer-die-kv-lehre-aber-kein-sonderzug/>
- Jäggi, T. (o. D.). *Erste Pilotrunde für «KV Berufsmaturität Fokus»*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kfmv.ch/ueber-uns/blogartikel/erste-pilotrunde-fuer-kv-berufsmaturitaet-fokus>
- Jakob, M. (2018, 3. September). *Schulzimmer der WKS für selbstorganisiertes Lernen*. Effinger. <https://www.effinger.ch/blog/schulzimmer-wks/>

- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tetteborn Schärer, A., Zeiger, A. & Ullrich, U. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten: Entwicklungsschwerpunkt «Kompetenzorientierter Unterricht»*. Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/f/8/4/4/f844815a08fd088fddc206fb1bedc1683df835d2/RT_K21_KO_Artikel_Leitartikel-komp-Unterrichten_jok_201509.pdf
- Kaiser, T. & Kirchner, V. (2015). Das Finanzwissen angehender Wirtschaftslehrpersonen: Ergebnisse eines aktuellen Surveys. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(4), 552–574. <https://doi.org/10.25162/zbw-2015-0032>
- Kalisch, C. & Kaiser, F. (2019). Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse! In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte: Wege in die pädagogische Königsklasse* (Bd. 48, S. 9–18). wbv.
- Kanton Aargau. (2019, 4. März). *Wichtige Weichenstellung zur Stärkung der Berufsbildung im Aargau: Regierungsrat beschliesst neues Standortkonzept Berufsfachschulen* [Pressemitteilung]. https://www.ag.ch/de/weiteres/aktuelles/mediportal/medienmitteilung/medienmitteilungen/mediendetails_117719.jsp
- Kaspar, K., Bareth, G., Becker-Mrotzek, M., Grossschedl, J., Hohfues, S. & Hugger, K.-U. (2020). Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Projekt DiSK. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hohfues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 388–394). Waxmann.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Betriebswirtschaftliche Abhandlungen*. Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S. & Paulsen, H. F. K. (2018). *Kompetenzmanagement in Unternehmen: Kompetenzen beschreiben, messen, entwickeln und nutzen*. Kohlhammer.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Springer VS.
- Kaufmännische Grundbildung. (2020, 3. November). *Die Änderungen auf einen Blick*. <https://media.konvink.ch/api/imagetoc/57/189232/>
- Kaufmännische Grundbildung. (2021). *Das Beschäftigt das Berufsfeld FAQ: Fokus Umsetzung am Lernort Berufsfachschule*. Konvink. <https://app.konvink.ch/Institution/57/25086/1?isPreview=False>
- Kaufmännische Grundbildung. (o. D.). *Die Projektergebnisse: Kauffrau/Kaufmann EFZ, Büroassistent/in EBA* [Video]. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://media.konvink.ch/api/video/57/189233/?S=XXL>
- Kaufmännischer Verband. (2020a). *Das KV der Zukunft*. <https://www.kfmv.ch/ueberuns/blogartikel/das-kv-der-zukunft>

- Kaufmännischer Verband. (2020b). *Mehr Verantwortung für die Lernenden*.
<https://www.kfmv.ch/ueber-uns/blogartikel/mehr-verantwortung-fuer-die-lernenden>
- Kaufmännischer Verband. (o. D.-a). *Fit für die Zukunft - mit «Kaufleute 2022»*. Abgerufen am 13. Dezember 2020, von <https://www.kfmv.ch/ueber-uns/engagement/fit-fuer-die-zukunft-mit-kaufleute-2022>
- Kaufmännischer Verband. (o. D.-b). *Fragen und Antworten zu den neuen kaufmännischen Grundbildungen*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kfmv.ch/ueber-uns/engagement/reform-kv-lehre/faq>
- Kaufmännisches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen. (2020, 6. Januar). *Neujahresbegrüssung: Reform 2022: Kaufleute*. Kanton St. Gallen.
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – Theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 39–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 159–172). Springer.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs: Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Springer VS.
- Keller, M. & Ledergerber, S. (2021). *Steuerungswirkung von Lehrplänen: Curriculumsrezeption und -implementation von Lehrenden in der schweizerischen kaufmännischen Bildung*. St. Gallen. <https://www.alexandria.unisg.ch/265122/1/Monograph%20IWP%20HSG%20Curriculum.pdf>
- Keller, S. & Reintjes, C. (2016). Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Eine Einleitung. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 15–26). Waxmann.
- Kilchsperger, H. (2019). Fallstricke auf dem Weg zu kompetenzorientiertem Prüfen: Erfahrungen aus der schweizerischen Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48(6), 6–10. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/10692>
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Springer VS.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.

- Klemenz, S. (2019). *Kompetenzniveaus im pädagogischen Wissen – Modellierung und Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte* (Dissertation, Universität zu Köln). Universität Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/11402/1/Klemenz_2020_Kompetenzniveaus%20im%20paedagogischen%20Wissen_Dissertation.pdf
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Bd. 8, S. 11–29). Springer VS.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>
- Klieme, E., Hermann, A., Blum, e., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Teneroth, H.-E. & Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf
- Klippert, H. (2000). Der Schüler muss Methoden Lernen! Anregungen zur praktischen Methodenschulung im Unterricht. *Praxis Schule*, 2, 18–23.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers’ emotional exhaustion is negatively related to students’ achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Knecht, H. & Severin, S. (2020). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der schulpraktischen Ausbildung oder: «Vergessen’s die Theorie, ich zeig’ Ihnen jetzt, wie’s geht!». In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kuthanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven: Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (S. 179–185). LIT.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *CITE Journal*, 9(1), 60–70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 61–73. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61>
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (Bd. 3, S. 29–52). Waxmann.

- König, J., Blömeke, S. & Schwippert, K. (2013). Pädagogisches Professionswissen im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Hau-deck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematik-lehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 145–165). Waxmann.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- Kraft, M. (2020). Das KV der Zukunft: KV Reform 2022. *Context*, 3, 10–12. <https://fh-hwz.ch/content/uploads/2020/06/context-3-2020-010-015.pdf>
- Krämer, H. (2020). Entwicklung von Medienkompetenz in Zeiten der Digitalisierung: Über welche Kompetenzen verfügen Jugendliche und welchen Anteil muss Berufsausbildung leisten? In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf: Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung* (S. 102–118). wbv.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 61–80). Springer VS.
- Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 489–504). Springer VS.
- Kreijns, K., Vermeulen, M., van Acker, F. & van Buuren, H. (2014). Predicting teachers' use of digital learning materials: combining self-determination theory and the integrative model of behaviour prediction. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882308>
- Kremer, H. & Sloane, P. F. E. (2014). „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. *bwp@ Profil*, 3, 1–19. http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Pädagogik. Beltz.
- Kristensen, E., Rausa, F. & Heininger, M. (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Bundesamt für Statistik. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/2546310/master>
- Krone, S. & Mill, U. (2014). Das ausbildungsintegrierende duale Studium. *WSI-Mitteilungen*, 67(1), 52–60. https://www.boeckler.de/data/wsimit_2014_01_krone.pdf

- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Springer VS.
- Kruse, J. (2011). *Reader «Einführung in die qualitative Interviewforschung»*. Institut für Soziologie.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). *Lehrbuch*. Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kuckartz, U. (2017). Data analysis in mixed-method research: Strategies for the integration of qualitative and quantitative data and results. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 157–183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Stefer, C. & Dresing, T. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Springer VS.
- Kuhn, C., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Förster, M. & Preuße, D. (2014). Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 149–167. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0456-3>
- Kullmann, H. (2012). Lesson-Study - Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerverbündung. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 69–88). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der Digitalen Welt»*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

- Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf: Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/33505/files/fhnw.pdf?ln=en>
- KV 4.0. (o. D.-a). *Auslandeinsatz - let's learn and work in England!* Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kv4punkt0.com/auslandeinsatz>
- KV 4.0. (o. D.-b). *Onboardings - step by step zum KV4.0!* Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kv4punkt0.com/onboarding>
- KV 4.0. (o. D.-c). *Praxisprojekt - Realisiere ein echtes Projekt!* Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kv4punkt0.com/praxisprojekt>
- KV 4.0. (o. D.-d). *Seitenwechsel - Entdecke eine neue Berufswelt!* Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.kv4punkt0.com/seitenwechsel>
- KV Winterthur. (o. D.). *KV-Plus*. Wirtschaftsschule KV Winterthur. <https://www.wskvw.ch/grundbildung/bfb-angebote/kv-plus/>
- KV-Luzern Berufsfachschule. (o. D.). *«kv plus-Lehre»: Eine Lehre mit internationalem Fokus*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von https://www.kvlu.ch/berufsfachschule/sites/berufsfachschule/files/Broschuere_A5_kv_plus_0.pdf
- Labudde, P. (2009). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 331–336). Klinkhardt.
- Lamamra, N., Duc, B. & Besozzi, R. (2019). *Im Herzen der dualen Berufsbildung: Berufsbildnerinnen und Berufsbildner: Forschungsergebnisse und Massnahmen für die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung*. EHB. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/im-herzen-der-dualen-web_v5_final.pdf
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009: Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009*. Edudoc. <https://edudoc.ch/record/36430/files/LCH-AZE-09.pdf?ln=de>
- Landherr, B. & Bürger, M. (2019). *Selbstorganisiertes Lernen: Systematische Kompetenzentwicklung in einer komplexen Welt*. Schneider.

- Langfeldt, B. & Goltz, E. (2017). Die Funktion qualitativer Vorstudien bei der Entwicklung standardisierter Erhebungsinstrumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 313–335. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0462-1>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Leipold, J., Kopf, M. & Seidl, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende*. Universität Mainz. <https://openscience.ub.uni-mainz.de/bitstream/20.500.12030/129/1/2161.pdf>
- Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 22(123/124), 4–10.
- Lembke, R. (2019). Anforderungen an die Kompetenzen von Wirtschaftslehrkräften. In R. Schröder (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung* (S. 237–248). Springer.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Institut für Qualitätsentwicklung. https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Lersch, R. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens: Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Barbara Budrich.
- Lesemann, S. (2016). *Fortbildungen zum schulischen Umgang mit Rechenstörungen. Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit auf Lehrer- und Schülerebene*. Springer.
- Leumann, S., Scharnhorst, U. & Barabasch, A. (2018). Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene - eine Interviewstudie mit Lehrpersonen. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 103–128). Seismo.
- Lietze, S. (2019). Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 90–96. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_08
- Liniger, B. (2019). *Projekt Kaufleute 2022: «Wenn man handlungs- und kompetenzorientiert unterrichtet, muss man auch handlungs- und kompetenzorientiert prüfen.»*. Schweizerischer Verband der Lehrkräfte für Wirtschaft und Recht. <https://media.konvink.ch/api/imagedoc/57/106291>

- Lipowsky, F. (2006a). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47–70.
<https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Lipowsky, F. (2006b). Lehrerkompetenz und Schülerleistung. *Dipf informiert*, 10, 7–11. <https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-10>
- Lorenz, R. & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 61–81.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Waxmann.
- Martin, M. (2016). Der Berufsdidaktische Dreidecker. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(1), 16–31. <https://doi.org/10.25656/01:20273>
- Marzano, R. J. (2001). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Eric. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454255.pdf>
- Maurer, M. & Gonon, P. (Hrsg.). (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven*. hep.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Melzer, A., Heim, Y., Sanders, T. & Bullinger-Hoffmann, A. C. (2019). Zur Zukunft des Kompetenzmanagements. In A. C. Bullinger-Hoffmann (Hrsg.), *Kompetenzmanagement in Organisationen. Zukunftstechnologien und Kompetenzbedarfe* (S. 11–24). Springer.
- Messner, H. (2006). Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(3), 295–302.
<https://doi.org/10.25656/01:13587>
- Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 364–376.
<https://doi.org/10.25656/01:13657>

- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157-171.
<https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Metzger, C. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 383-394). Springer VS.
- Migge, B. (2018). *Handbuch: Coaching und Beratung* (4. Aufl.). Beltz.
- Mindnich, A., Berger, S. & Fritsch, S. (2013). *Modellierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften im Rechnungswesen – Überlegungen zur Konstruktion eines Testinstruments*. Barbara Budrich.
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2020). *Projekt Kompetenzzentren*.
<https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/berufsfachschule/projekt-kompetenzzentren.html>
- Mohr, S. & Ittel, A. (2012). Was kann ich? Eine Typologie der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 141–156.
<https://doi.org/10.25656/01:14735>
- Molina-Azorín, J. F. (2011). The Use and Added Value of Mixed Methods in Management Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(1), 7–24.
<https://doi.org/10.1177/1558689810384490>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 177–200). Springer.
- Mottweiler, H. (2018). Auslaufmodell Berufsbildung? Aktuelle Befunde und Trends zur Akademisierung in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 5, 52–56.
- Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 127–144.
<https://doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.127>
- Musmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen*. Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-3974>
- Näf, S. (2022, 12. April). *Die 10 beliebtesten Lehrberufe 2022*. Yousty. <https://blog.yousty.ch/berufsbildung/die-10-beliebtesten-lehrberufe>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do*. Accomplished Teachers. https://www.accomplishedteacher.org/_files/ugd/0ac8c7_25be1413beb24c14ab8f6e78a20aa98f.pdf

- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10–29.
<https://doi.org/10.25656/01:3818>
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Waxmann.
- Nido, M. (2011). *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen* (Dissertation, Universität Zürich). Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/id/e-print/164048/1/20111284.pdf>
- Nieskens, B. & Schumacher, L. (2013). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrer*innen-Gesundheit. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer*innen und Lehrer werden* (S. 311–326). Waxmann.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research* (Dissertation, Tallinn Pedagogical University). Digar.
<https://www.digar.ee/arhiiv/en/download/193063>
- Nittnaus, M. (2021, 4. Juni). Bund gibt dem öffentlichen Druck schneller nach als erwartet: KV-Reform wird auf 2023 verschoben: Kaufmännische Ausbildung. *Basler Zeitung*. <https://www.bzbasel.ch/basel/kaufmaennische-ausbildung-bund-gibt-dem-oeffentlichen-druck-schneller-nach-als-erwartet-kv-reform-wird-auf-2023-verschoben-ld.2146277>
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln Mit vielen Fallbeispielen* (2. Aufl.). Springer.
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln* (3. Aufl.). Gabler.
- Novak, P. (2022, 27. Oktober). *PHSG: CUSTO -Modulbeschreibungen*. Padlet.
<https://padlet.com/pavelnovak1/rq8n22qeelzohmy0>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2019). Die Zukunft der Arbeit. OECD-Beschäftigungsausblick 2019.
<https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Employment-Outlook-2019-Highlight-DE-Web.pdf>

- Ortner, T. & Leiner, J. (2017). Was zeichnet erfolgreiche Studierende - und was erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus? *Schwerpunkt LEHRERiNNEN-PER-SÖNLICHKEIT*, 12, 17–21. https://www.phsalzburg.at/files/PHScript/phscript12_onlineversion.pdf#page=19
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37. <https://doi.org/10.25656/01:13343>
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Rüegger.
- Oser, F. (2013). “I know how to do it, but I can’t do it”: Modeling competence profiles for future teachers and trainers. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Hrsg.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges* (S. 45–49). Springer.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), 14–26. <https://doi.org/10.25656/01:13630>
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2018). *Studienprogramm: CAS Berufspädagogik*. https://www.phlu.ch/_Resources/Persisent/a715ab8549557483d689312f9f9c98b5cf4a8c2f/CAS_BP_Studienprogramm_181128.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2018). *Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell*. Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2019). *Pädagogische Hochschule Zürich: Engagiert für das Lehren und Lernen der Zukunft*. Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/kommunikation/factsheets/factsheet_phzh_2019_d.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2021). *Elf Handlungsfelder: von Lehrpersonen in der Berufsbildung*. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/sek2/11_handlungsfelder.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2022a). *Reform Detailhandel und KV: Gestalten von kompetenzorientierten Prüfungen*. <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Weiterbildung-Berufsfachschulen/reform-kv-und-detailhandel/>

- Pädagogische Hochschule Zürich. (2022b). *Studienplan: Für den Studiengang «Unterrichten an kaufmännischen Berufsfachschulen» (Hauptberuf) an der Pädagogischen Hochschule Zürich - Spezialisierung: «Wirtschaft und Gesellschaft» oder «Information, Kommunikation und Administration»*. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/sek2/studienplan_kv_hb.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (o. D.-a). *FAQ W&G-Studiengang*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/sek2/FAQ_WG.pdf
- Pädagogische Hochschule Zürich. (o. D.-b). *Sekundarstufe II/Berufsbildung: Lehrdiplom Unterrichten an kaufmännischen Berufsfachschulen - Spezialisierung Wirtschaft und Gesellschaft*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/sekundarstufe2-berufsbildung/>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Panhuber, B. (2017). Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 139–153.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Aufl.). SAGE.
- Penetzk, M., Wollny, A., Herber, O., Porst, R., Icks, A., Abholz, H.-H. & Wilm, S. (2012). Itemkonstruktion in sequenziellen Mixed-methods-Studien: Methodenbeschreibung anhand eines Beispielprojekts. *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 88(12), 520–527.
- Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T. & Paulus, P. (2021). Umgang mit beruflichen Belastungen: Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 118–134. <https://doi.org/10.11576/hlz-3143>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Springer VS.
- Pfändler, N. (2020, 11. Februar). «Historische» Reform: Die Zürcher Berufsschulen verwandeln sich in Kompetenzzentren. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/zuerich/die-berufsschulen-in-zuerich-verwandeln-sich-in-kompetenzzentren-ld.1539874>
- Pfister, M. & Stähli, R. (2019). Digitale Medien an Berufsfachschulen - Wo steht die Schweiz? *B&B Agrar*, 1, 1–3. https://www.bildungsserveragrar.de/fileadmin/Redaktion/Online-Beitraege/2019/05-06/BB_Agrar_01_2019_Online_05_Mai_V1_mit_Schutz.pdf

- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (S. 257–315). Information Age Publishing.
- Pilz, M. & Li, J. (2016). Modularisierung von und in beruflichen Bildungsgängen: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Bildung und Erziehung*, 69(4), 487–514. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0408>
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). de Gruyter.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Rauch, F., Steiner, R. & Streissler, A. (2008). Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 141–158). VS
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. https://www.bne-brandenburg.de/materialien/2008_kombine.pdf
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen. Kompetenzen - Bildung. In T. Tramm (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts* (S. 32–51). Lang.
- Regierungsrat Aargau. (2019, 27. Februar). *Standortkonzept Berufsfachschulen*. https://bwzofingen.ch/raw/files/Standortkonzept_Berufsfachschulen_2019-02-27.pdf
- Reimann, P. (1998). Novizen- und Expertenwissen. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: C2. Wissen* (Bd. 6, S. 336–367). Hogrefe.
- Reinders, H. (2015). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 57–81). Springer VS.
- Retter, H. (1979). Schulwirklichkeit als Begriff und Gegenstand empirischer Forschung. *Die Grundschule*, 2(4), 60–78.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339. <https://doi.org/10.25656/01:13873>

- Ritter, J., Gründer, K., Gabriel, G., Klingenberg, E., Redecker, F., Blüm, V., Heckhausen, H. & Behse, G. (2017). *Historisches Wörterbuch der Philosophie online: Kompetenz*. Schwabe.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2017). Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In C. E fing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (Bd. 12, S. 71–90). Peter Lang.
- Roessing, T. (2009). Internet für Online-Forscher: Protokolle, Dienste und Kommunikationsmodi. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Lehrbuch. Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 49–74). Springer VS.
- Roth, G. (2021). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Schroedel.
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 582–603. <https://doi.org/10.25656/01:7161>
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 2–20). Springer VS.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 791–810). Springer VS.
- Ryser, S. (2020). «Kaufleute 2022» wird einiges verändern. Kanton Solothurn. https://so.ch/fileadmin/internet/fd/fd-pa/Berufliche_Grundbildung/Zeitungsartikel/Kaufleute_2022_wird_einiges_veraendern.pdf
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (Bd. 3, S. 23–40). Waxmann.
- Sachs, S., Gaito, T., Laude, D. & Mostafa, R. (2020). *Betriebswirtschaftliche Berufsbilder 2030: Schlussbericht*. Hochschule für Wirtschaft Zürich. https://www.kfmv.ch/fileadmin/global/doc/Studien-Umfragen/Studie_Betriebswirtschaftliche_Berufsbilder_2030_final.pdf

- Sachs, S., Meier, C. & McSorley, V. (2016). *Digitalisierung und die Zukunft kaufmännischer Berufsbilder – eine explorative Studie*. Hochschule für Wirtschaft Zürich. https://www.kfmv.ch/fileadmin/global/doc/Studien-Umfragen/20161101_Digitalisierung-und-die-Zukunft-betriebswirtschaftlicher-Berufsbilder_Schlussbericht.pdf
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N. & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1020–1049. <https://doi.org/10.3102/0002831213477680>
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bd. 5473, S. 123–130). Klinkhardt.
- Sarasin, P. (2012). Mehr Maturanden bitte! *Die Zeitschrift der Universität Zürich*, 21(4), 44–45. https://www.news.uzh.ch/dam/jcr:fffff-bd5f-7533-ffff-ffff43c7c63/Mehr_Maturanden_bitte.pdf
- Sarges, W. & Fricke, R. (1986). *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Hogrefe.
- Sauter, W. & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis: Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Gabler.
- Sauter, W. & Staudt, F.-P. (2016). *Strategisches Kompetenzmanagement 2.0. Potenziale nutzen – Performance steigern*. Springer.
- Saxer, U. (2019). *Grundbildung: Gastbeitrag: Projekt Kaufleute 2022*. Schweizerischer Verband der Lehrkräfte für Wirtschaft und Recht.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199. <https://doi.org/10.25656/01:14697>
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2016). *Monitor Digitale Bildung: Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf
- Schnick-Vollmer, K., Berger, S., Bouley, F., Fritsch, S., Schmitz, B., Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Modeling the competencies of prospective business and economics teachers: Professional knowledge in accounting. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 24–30. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000196>

- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2009). Modellierung, Vermittlung und Diagnostik der Kompetenz kompetenzorientiert zu unterrichten. Wissenschaftliche Herausforderung und ein praktischer Lösungsversuch. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 10–27. <https://doi.org/10.25656/01:14693>
- Schott, F. & Azizighanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Waxmann.
- Schreier, M. & Groeben, N. (1999). Selbstbeobachtung und Selbstreflexion im Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode. *Journal für Psychologie*, 7(2), 26–30.
- Schröder & Lembke, R. (2017). Die Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe: Anforderungen an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. In B. Seelhorst & B. Taubert (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Fächer - aktuelle Entwicklungen* (S. 104–115). Schneider.
- Schropf, C. & Zwischenbrugger, A. (2015). Wie gut erklären Studienanfänger/innen und welche Rolle spielt dabei ihr Fachwissen? Eine quantitative Untersuchung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. *Wissenplus*, 5, 45–49.
- Schröter, P., Hoffmann, L. & Schmid-Kühn, S. M. (2022). Ein Blick in andere Länder: Abschlussprüfungen im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Autonomie. In P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn, P. Stanat & L. Hoffmann (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur: Entwicklungen - Herausforderungen - Empirische Analysen* (S. 89–126). wbv.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Bd. 179, S. 77–116). Bertelsmann.
- Schwab, D. (o. D.). *KV plus – Attraktive Lehre dank zwei Auslandsemestern*. KV Luzern Berufsfachschule. Abgerufen am 20. Februar 2023, von https://www.kvlu.ch/berufsfachschule/sites/berufsfachschule/files/KV%20plus_0.pdf
- Schwarz, G. (2016, 10. Dezember). Glücksbringende Berufsbildung. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/meinung/duale-bildung-in-der-schweiz-gluecksbringende-berufsbildung-ld.133768>
- Schwarzer, R. & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452–466). Waxmann.
- Schweizer, K. (Hrsg.). (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Springer.

- Schweizerische Bildungsämter-Konferenz, Interessensgemeinschaft Kaufmännische Grundbildung Schweiz, Schweizerische Konferenz kaufmännischer Berufsschulen, Bildung Detailhandel Schweiz, Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen & Ectaveo. (2021). *Teilprojekt 5: Organisationsmodelle für die Umsetzung von handlungskompetenzorientierten Bildungsplänen in Berufsfachschulen*. DocPlayer.
<https://docplayer.org/219396757-Teilprojekt-5-organisationsmodelle-fuer-die-umsetzung-von-handlungskompetenzorientierten.html>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2017a). *Qualifikationsprofil Kauffrau EFZ / Kaufmann EFZ*.
<https://www.skkab.ch/download/qualifikationsprofil/?wpdmdl=461&refresh=6013c385dacc1611907973>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2017b). *Verordnung des SBFJ über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*.
<https://www.skkab.ch/download/bildungsverordnung-kauffrau-kaufmann-efz-2/?wpdmdl=448&refresh=5d020b1fca2b51560415007>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (o. D.). *Leistungsziele Wirtschaft und Gesellschaft: Vergleich inkl. Begriffsliste B/E-Profil 1*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.skkab.ch/download/leistungsziele-wirtschaft-und-gesellschaft-vergleich-inkl-begriffsliste-b-e-profil/?wpdmdl=2450&refresh=5d02111f5120e1560416543>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2018). *Factsheet Pilotbegleitgruppe*. <https://media.konvink.ch/api/image-doc/57/36530>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2019). *Kaufleute 2022: News zum Projekt «Kaufleute 2022» - August 2019*.
<https://verband-ika.ch/wp-content/uploads/2019/08/DENewsKaufleute2022August2019.pdf>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2020a). *Berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EFZ. Was wird neu auf Lehrbeginn 2022?* <https://www.skkab.ch/media/2020/08/Kaufleute-2022-Was-wird-neu-auf-Lehrbeginn-2022-DE-03082020.pdf>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2020b). *Qualifikationsverfahren*. <https://media.konvink.ch/api/image-doc/57/158253>
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2021a). *Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung: Kauffrau EFZ / Kaufmann EFZ*. <https://media.konvink.ch/api/imagdoc/57/236435>

- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2021b). *Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis: zur Verordnung des SBFI vom 16. August 2021 über die berufliche Grundbildung*. SBFI. https://www.bzww.ch/public/upload/assets/120804/Bildungsplan_EFZ_August2021_final.pdf
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen. (2021c). *Das KV - der meistgewählte Beruf*. <https://www.skkab.ch/berufsinformationen/>
- Schweri, J. (2010). Die Betriebe im dualen Berufsbildungssystem - eine politökonomische Sichtweise. In P. Schögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung: Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 147–158). Transcript.
- Seeber, S. & Seifried, J. (2019). Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 485–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00876-2>
- Seifried, J. (2006). Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung: Stand und Perspektiven* (S. 109–127). Waxmann.
- Seifried, J. (2008). Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(6), 10–13. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/1711>
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern* (Bd. 16). Lang.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 125–145.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2016). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – das Beispiel kognitive Aktivierung. *Berufs und Wirtschaftspädagogik*, 4, 1–18. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/45479/1/seifried_wuttke_profil4.pdf
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Beltz.
- Seufert, S., Stanoevska-Slabeva, K. & Schumann, S. (2017, 28. September). *Digitale Kompetenzen für Lehrpersonen in der kaufmännischen Domäne*. [Präsentation]. <https://www.alexandria.unisg.ch/publications/253770>

- Seufert, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien»*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/06/2030-flexibilisierung.pdf.download.pdf/Bericht_SR_BB2030_Flexibilisierung.pdf
- Seufert, S. & Tarantini, E. (2021). *Schulentwicklung: Gestaltung der digitalen Transformation in der Berufsbildung: Fallstudie der WKS KV Bildung (Wirtschafts- und Kaderschule) in Bern*. Universität St. Gallen. https://www.alexandria.unisg.ch/264862/1/2021_Schulentwicklung_Digitale%20Transformation%20in%20der%20Berufsbildung.pdf
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen - Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 175–193. <https://doi.org/10.25656/01:17096>
- Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E. & Schumann, S. (2019). *Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels. Entwicklung eines Rahmenkonzepts und Validierung in der kaufmännischen Domäne*. Universität Konstanz. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0013>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://www.jstor.org/stable/1175860?origin=JSTOR-pdf>
- Siegfried, C. (2019). Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der universitären Ausbildung von allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden in der Domäne Wirtschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 593–616. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00873-5>
- Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 147–160. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.34.3.147>
- Sloane, P. F. (2000). Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In P. Dehnhostel & G. Dybowski (Hrsg.), *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung* (Bd. 234, S. 93–109). Bertelsmann.
- Sloane, P. F. & Dilger, B. (2005). The competence clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 8, 1–32. https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf
- Spengler, P. (2022). *Studie zur Qualität von schriftlichen Prüfungen im Fach Wirtschaft und Gesellschaft an kaufmännischen Berufsfachschulen in der Schweiz* (Dissertation, Universität Zürich). Universität Zürich. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/215817/1/Diss_Philipp_Spengler.pdf

- Spöttl, G. (2011). Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. Anforderungen an Theoriebildung und Empirie. In M. Fischer, M. Becker & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung - Probleme und Perspektiven* (Bd. 7, S. 13–39). Lang.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2011). *Bildungsplan Kauf-frau / Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung (Stand am 1. Januar 2020)*. <https://www.SKKAB.ch/download/bil-dungsplan-fuer-die-betrieblich-organisierte-grundbil-dung/?wpdmdl=447&refresh=5f717adb702661601272539>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2015). *Rahmenlehrpläne: Berufsbildungsverantwortliche*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/rahmenlehrplaeneberufsbil-dungs-verantwortliche.pdf.download.pdf/rahmenlehrplaeneberufsbil-dungs-verantwortliche.pdf>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2017a). *Bildungsplan Kauf-frau / Kaufmann EFZ vom 21. November 2014 für die schulisch organisierte Grundbildung*. <https://www.ov-ap.ch/DesktopModules/EasyDNN-News/DocumentDownload.ashx?portalid=0&moduleid=674&artic-leid=2&documentid=315>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2017b). *Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz*. Schweizerische Eidgenossenschaft. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/en/doku-mente/webshop/2017/bericht-digitalisierung.pdf.download.pdf/bericht_digitali-sierung_d.pdf
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2021a). *Auf Lehrbeginn 2023 tritt die neue kaufmännische Grundbildung in Kraft*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmittei-lungen.msg-id-84720.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2021b). *Statistik des Schul-personals: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II – Tertiärstufe - höhere Fachschulen*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.bfs.ad-min.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstituti-onen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiaerstufe-hoehere-fachschu-len.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2022). *Berufsbildung in der Schweiz: Zahlen und Fakten 2022*. Schweizerische Eidgenossenschaft. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_d.pdf
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-a). *Berufliche Grund-bildung*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sbfi.ad-min.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung.html>

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-b). *Berufsbildung 2030: Leitbild und Stossrichtungen*. <https://berufsbildung2030.ch/de#stossrichtungen>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-c). *Digitale Kompetenzen von KV-Lehrpersonen erweitern (DigiCompToTeach)*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsforschung/einzelprojekte/digitalisierung-und-innovation/entwicklung-von-digitalen-kompetenzen-bei-berufsschullehrern-im-.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-d). *Gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und der Organisation der Arbeitswelt*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/handbuch-prozess-der-berufsentwicklung/1-gemeinsame-aufgabe-von-bund--kantonen-und-organisationen-der-a.html#724273049>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-e). *Leitbild: Berufsbildung 2030*. https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/vision2030_d.pdf
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (o. D.-f). *Verbundpartnerschaft*. Schweizerische Eidgenossenschaft. Abgerufen am 21. Februar 2023, von <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bwb/bb-steuerung/verbund-partnerschaft.html>
- Staatssekretariat für Migration. (2018). *Zahlen und Fakten zur Integrationsagenda: Faktenblatt*. Schweizerische Eidgenossenschaft. <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/faktenblatt-integrationsagenda-zahlen-d.pdf>
- Stalder, A. & Clerc, I. (2019). Entwicklung eines Modells für nachhaltige berufliche Grundbildung. In K. O. Tokarski, J. Schellinger & P. Berchtold (Hrsg.), *Nachhaltige Unternehmensführung: Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis* (S. 337–364). Gabler.
- Stamm, H. & Schwarb, T. (1995). Metaanalyse. Eine Einführung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 9(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177/239700229500900101>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Weichrich, S., Rijosk, C. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich: Zuwanderungsbezogene Disparitäten*. Waxmann.
- Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2021). „Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen“ – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 343–361. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00315-5>

- Steffen, A. & Doppler, S. (2019). *Einführung in die Qualitative Marktforschung: Design - Datengewinnung - Datenauswertung*. Gabler.
- Steiger, R. (2001). Reform der kaufmännischen Grundausbildung im Kanton Zürich. *Forum*, 51, 4–6.
- Steinke, I. (2009). Die Güte qualitativer Marktforschung. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen* (2. Aufl., S. 261–284). Gabler.
- Sterkl, S. & Weixlbaumer, S. (2019). Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht: Charakteristika und Konsequenzen aus Sicht schulischer Akteur/innen. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 245–264). Springer.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–15.
<https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/17083/Stommel%20Hildebrandt%20Senn%20Widmer%202014%20Einstellung%20Koop%20Schulpaed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Storch, M., Krause, F. & Küttel, Y. (2013). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte: Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 273–288). Springer VS.
- Stroh, C. (2016). *Die Outcomeorientierung als Herausforderung für Deutsche Hochschulen* (Bd. 83). Schneider.
- Strupler, M. & Wolter, S. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte - auch für die Betriebe: Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe* (Bd. 4). Rüegger.
- Suchanek, A., Lin-Hi, N., Feess, E. & Engelhard, J. (2018). *Globalisierung*. Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/globalisierung-35657/version-259135>
- Suter, R. (2003). *Neue kaufmännische Grundbildung: Berufsbildung*. Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen.
<https://www.SKKAB.ch/download/broschuere-nkg-2003/?wpdmdl=2116&refresh=63c1afb5bb0ff1673637813>
- Szkolak-Stepien, A. & Dobner, A. (2018). Pädagogische Kompetenzen der Lehrer in Deutschland. *Pedagogik Przeszkolna i Wczesnoszkolna*, 6(12), 353–363.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2008a). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Bd. 46). SAGE.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2008b). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (S. 101–119). SAGE.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100.
<https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Universität Münster. <https://d-nb.info/1141683334/34>
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–58). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
<https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Waxmann.
- Terhart, E. (2016). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32(2), 71–83.
- Tolhurst, J. (2012). *Coaching und Mentoring für Lehrkräfte: Schülern Selbstvertrauen beim Lernen geben: Führungsqualitäten von Lehrkräften ausbauen* (M. Santner, Übers.). Aulis.
- Trampusch, C. (2010). The politics of institutional change: Transformative and self-preserving change in the vocational education and training system in Switzerland. *Comparative Politics*, 42(2), 187–206.
<https://doi.org/10.5129/001041510X12911363509512>
- Trede, I. & Aeschlimann, B. (2019). Trends für die Zukunft der Berufsbildung beobachten. *Panorama*, 33(4), 20–21.

- Trutschner, R. & Haasler, S. (2012). Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiss & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (Bd. 11, S. 97–116). Bertelsmann.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In B. Schulz-Zander, H. Eickelmann & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–297). Springer VS.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2020). Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 265–281. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X>
- Türling, J. M. (2014). *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Springer.
- Universität St. Gallen. (2017, 13. November). *Reglement für die Ausbildung in Wirtschaftspädagogik und zur Erlangung der Lehrdiplome für Berufsfach- und Maturitätsschulen für die Fächer Wirtschaft und Recht (Sekundarstufe II)*. https://erlasse.unisg.ch/blb-II_C_02_F1_DE.downloadpayload
- Universität St. Gallen. (2022a). *Ihr Profil: Ausbildung in Wirtschaftspädagogik*. <https://www.unisg.ch/de/studium/programme/master/zusatzqualifikationen/ausbildung-in-wirtschaftspaedagogik/ihr-profil/>
- Universität St. Gallen. (2022b). *Unser Curriculum: Ausbildung in Wirtschaftspädagogik*. <https://www.unisg.ch/de/studium/programme/master/zusatzqualifikationen/ausbildung-in-wirtschaftspaedagogik/curriculum/>
- Universität St. Gallen. (o. D.-a). *Ausbildung in Wirtschaftspädagogik*. Abgerufen am 23. Februar 2023, von <https://www.unisg.ch/de/studium/programme/master/zusatzqualifikationen/ausbildung-in-wirtschaftspaedagogik/>
- Universität St. Gallen. (o. D.-b). *HSGswisscovery*. Abgerufen am 23. Februar 2023, von <https://www.unisg.ch/en/universitaet/bibliothek/recherche/informationen-hsgswisscovery>
- Universität St. Gallen. (o. D.-c). *Inhaltliche Einstiegsvoraussetzungen*. Abgerufen am 23. Februar 2023, von <https://www.unisg.ch/de/studium/programme/bachelor/assessmentjahr-in-wirtschafts-und-rechtswissenschaften/inhaltliche-einstiegsvoraussetzungen/>
- Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35(2), 211–228. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2008.00031.x>

- Vancouver, J. B. & Day, D. V. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology*, 54(2), 155–185. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00202.x>
- Vaterlaus, S. D. & Zenhäusern, P. (2018, 7. Mai). *Vision Arbeitgeberpolitik 2030: Ermittlung möglicher Zukunftsbilder*. Schweizer Arbeitgeberverband <https://cdn.arbeitgeber.ch/production/uploads/2018/06/20180518-Arbeitgeberpolitik-Megatrends-und-Zukunftsbilder.pdf>
- Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (2006). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2006/510/de>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Bd. 40). Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>
- Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Vonken, M. (2012). *Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Springer VS.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Wagner, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 661–673). Springer.
- Wattenberg, M. (2020). *Frauen in Führungspositionen in der Industrie 4.0: Status quo und Potenziale*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76392/0125e67650c41b54a0d978e699f818a3/frauen-in-fuehrungspositionen-status-quo-und-zielsetzungen-data.pdf>
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. (S. 45–65). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Beltz.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2010). *Der Lehrerberuf im Wandel: Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07023.pdf>

- Wettstein, E., Fleischmann, D., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). hep.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). hep.
- Widmer-Wolf, P., Sieber-Suter, B. & Thierstein, C. (2014). *Eine Sammlung berufsspezifischer Kompetenzen für das Berufsfeld Schule*. Pädagogische Hochschule. http://www.sie-kompetenzmanagement.ch/layout/pdf/sammlung_berufsspezifische_kompetenzen_14_v4.pdf
- Wilbers, K. (2019a). Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt* (S. 11–72). epubli.
- Wilbers, K. (2019b). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (4. Aufl.). epubli.
- Wild-Näf, M. (2005). Die Ausbildung von Berufsschullehrkräften für den fächerübergreifenden Unterricht. In Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung: Ergebnisse, Positionen, Perspektiven* (S. 44–48). Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Wilhelm, W. (2002). Lehr- und Lerntechniken in der Ausbildung. *Der Ausbilder*, 50(3), 7–12.
- Wilkens, U., Sprafke, N. & Voigt, B.-F. (2015). *Kompetenz 2020 - Bewältigung von Änderungsdynamik im Arbeitskontext*. Institut für Arbeitswissenschaft. https://www.researchgate.net/profile/Nicole-Sprafke/publication/280039508_Kompetenz_2020_-_Bewaltigung_von_Anderungsdynamik_im_Arbeitskontext/links/5a548928458515e7b7326a9a/Kompetenz-2020-Bewaeltigung-von-Aenderungsdynamik-im-Arbeitskontext.pdf
- Winther, E. & Achtenhagen, F. (2010). Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. *BiBB BWP*, 1, 18–21. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6155>
- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Universität Osnabrück. https://www.lernendschulen.at/pluginfile.php/278/mod_resource/content/3/Fachartikel_Beate_Wischer.pdf?forcedownload=1
- WKS KV Bildung. (o. D.). *Kauffrau/Kaufmann EFZ BGSOL E-Profil*. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.wksbern.ch/de/hidden-page/themen-z/kauffrau-kaufmann-efz-bgsol-e-profil>

- Wolter, M., Mönning, A., Hummel, M., Schneemann, C., Weber, E., Zika, G., Helmerich, R., Maier, T. & Neuber-Pohl, C. (2015). *Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft: Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0815.pdf>
- Wolter, S., Cattaneo, M., Denzler, S., Diem, A., Hof, S., Meier, R. & Oggenfuss, C. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.25656/01:4599>
- Ziegler, B. (2017). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht: Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In S. Manzel (Hrsg.), *Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 35–46). Springer.
- Ziemen, K. (2019). Lehrpersonen als Lehrbegleiter*innen. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten: Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 21–32). Springer.
- Zimmerli, W. C., Malaguerra, C., Künzli, R. & Fischer, M. (2009). *Zukunft Bildung Schweiz: Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Akademien der Wissenschaften Schweiz. <https://www.berufsbildung-ost.ch/wp-content/uploads/2010/06/ZukunftBildungSchweiz1.pdf>
- Zindel, K., Scharnhorst, U., Schmuki, D. & Zbinden-Bühler, A. (2018). Auf dem Weg zu kompetenzorientierten Prüfungen. *Panorama*, 2, S. 8–9. <https://www.ehb.swiss/file/8223/download>
- Zürcher Bankenverband. (2021, 17. Mai). *Steht die Banklehre vor dem Aus? Grosse Besorgnis überlaufende KV-Revision*. <https://zuercher-bankenverband.ch/steht-die-banklehre-vor-dem-aus/>

Anhang

A. RAHMENLEHRPLAN FÜR LEHRPERSONEN FÜR ALLGEMEIN BILDENDEN UNTERRICHT

6 Rahmenlehrplan für Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht

Rechtliche Grundlagen

BBV Art. 46 Abs. 3 Bst.⁹ a und c

Zeitlicher Umfang

1'800 Lernstunden

Personengruppe

Angehende Lehrpersonen für den allgemein bildenden Unterricht verfügen über betriebliche Erfahrung von sechs Monaten sowie über einen Hochschulabschluss oder eine Lehrbefähigung für die obligatorische Schule bzw. für Gymnasien. Wer über eine Lehrbefähigung verfügt, kann von den Bildungszielen 1 und 2 dispensiert werden.

Anmerkung

Dieser Rahmenlehrplan bezieht sich auf den Unterricht gemäss dem Rahmenlehrplan für allgemein bildenden Unterricht. Die Ausbildung angehender Lehrpersonen, die allgemein bildende Fächer in der Berufsmaturität oder in Berufen mit integriertem allgemein bildendem Unterricht erteilen wollen, richtet sich nach den Rahmenlehrplänen 7 und 8.

Bildungsziel 1

Den Umgang mit Lernenden als Interaktionsprozess gestalten.

Inhalte

Führung, Begleitung und Förderung von Lernenden; Sozialisation von Jugendlichen und Erwachsenen; Rolle als Lehrperson.

Standard 1.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht gehen auf die Anliegen und Fragen der Lernenden ein. Sie erkennen Stärken und Schwächen bei den Lernenden und bei sich selbst. Sie setzen Massnahmen um, die das Selbstvertrauen der Lernenden als selbstständige, verantwortungsbewusste Erwachsene stärken und die Vertrauensbasis innerhalb der Klasse festigen.

Standard 1.2

Sie erkennen schwierige Situationen im Rahmen der Entwicklung von Handlungskompetenz. Sie stehen den Lernenden mit Beratung zur Seite.

Bildungsziel 2

Unterrichtseinheiten situationsgerecht und mit Bezug auf die Berufspraxis der Lernenden planen, durchführen und überprüfen.

Inhalte

Analyse des Rahmenlehrplanes und dessen Umsetzung in Lehrpläne; Planung und Durchführung von Unterricht; Sequenzierung; Unterrichtsmethoden und -mittel; Förderung der Selbstständigkeit; Unterstützung und Begleitung beim Lernen an der Berufsfachschule.

Standard 2.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht formulieren ausgehend von der beruflichen Erfahrung der Lernenden Ziele für den Unterricht und setzen diese auf der Grundlage der Lehrpläne abge-

stimmt auf die anderen Lernorte um. Sie steuern den Unterricht inhaltlich und methodisch von den Zielen her und fördern die Selbstständigkeit.

Standard 2.2

Sie unterteilen das Lernen zeitlich und didaktisch in Lernphasen (Sequenzierung). Sie berücksichtigen dabei die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und passen den Unterricht den Rahmenbedingungen an.

Standard 2.3

Sie setzen verschiedene Unterrichtsmittel so ein, dass die Lernenden die Inhalte verstehen und auf ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Umfeld beziehen können. Die Unterrichtsmittel ermöglichen einen möglichst realitätsnahen Kompetenzaufbau.

Standard 2.4

Sie wenden verschiedene Methoden des Lehrens und der Lernbegleitung an. Sie beziehen sie auf das Ziel der Unterrichtseinheit und überprüfen ihre Wirkung. Sie kombinieren die Methoden und Unterrichtsmittel flexibel miteinander.

Standard 2.5

Sie unterstützen Kommunikations- und Gruppenprozesse mit unterschiedlichen Interventionsformen.

Standard 2.6

Sie fördern Eigeninitiative sowie unternehmerische Kompetenzen und begleiten das selbstgesteuerte Lernen. Sie formulieren und bestimmen Elemente für das Selbststudium und überprüfen ihre Wirksamkeit.

Standard 2.7

Sie entwickeln aufgrund der Rahmenlehrpläne Lehrpläne derart, dass sie der Individualität der Lernenden bezüglich der Berufsfelder wie auch der Begabungen Rechnung tragen.

Bildungsziel 3

Beurteilung und Förderung der Lernenden.

Inhalte

Beurteilung; Notengebung; Zeugnisse; Lernberichte; Fördermassnahmen; Binnendifferenzierung; Lehrabschlussprüfungen.

Standard 3.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht verfügen über Beurteilungsmethoden für die Qualifizierung im Verlauf der Ausbildung. Sie überprüfen die Leistungen der Lernenden zielgerichtet und adressatengerecht.

Standard 3.2

Sie verfügen über Förderungskonzepte für Einzelne oder Gruppen. Diese setzen sie so ein, dass die Lernenden eine ihrem Potenzial entsprechende Grundbildung erhalten (z.B. Frei- und Stützkurse).

Standard 3.3

Sie formulieren aufgrund der Ziele im Lehrplan valide Prüfungsfragen und -aufgaben. Sie setzen die spezifischen Prüfungsformen und -verfahren gemäss den Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung¹⁰ um.

Bildungsziel 4

Das rechtliche, beraterische und betriebliche Umfeld erfassen, mit ihm und mit den gesetzlichen Vertretungen umgehen.

Inhalte

Berufsbildungssystem; rechtliche Grundlagen; Berufsbildungsämter; Lernortkooperation; Beratungsangebote und -stellen; Zusammenarbeit mit gesetzlichen Vertretungen; Gender; Gesundheit; soziokultureller Hintergrund und Multikulturalität; Nachhaltigkeit.

Standard 4.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht beziehen die einschlägigen berufsbildungs- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen sowie umwelt-, arbeitssicherheits- und gesundheitsbezogene Grundsätze in den Unterricht ein.

Standard 4.2

Sie thematisieren die Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Adoleszenz, Geschlechterrolle, der Ausbildung im Betrieb, dem Freundeskreis, der Ablösung vom Elternhaus, Herkunft, Schulmüdigkeit, Stellensuche usw. entstehen. Sie kennen die Beratungsangebote und sind in der Lage, sie gezielt im Interesse der Lernenden zu nutzen.

Bildungsziel 5

Die eigene Arbeit reflektieren und sich im Kollegium kooperativ einbringen.

Inhalte

Zusammenarbeit im Kollegium, in der Institution; Reflexion über Lehren und Lernen; Einschätzung der Arbeitsbelastung; fachliche und didaktische Weiterbildung.

Standard 5.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht sind bereit und in der Lage ihre fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen auf dem Laufenden zu halten. Sie organisieren dementsprechend ihre eigene Weiterbildung.

Standard 5.2

Sie organisieren fächerübergreifende Zusammenarbeit und engagieren sich für eine innovative, dienstleistungsorientierte Schulentwicklung.

Standard 5.3

Sie beteiligen sich an einer konstruktiven Fehler- und Kritikkultur zur Verbesserung des Lehrens und Lernens im eigenen Schulraum und in der ganzen Schule.

Bildungsziel 6

Den Transfer von der Praxis in die Theorie und von der Theorie in die Praxis beherrschen.

Inhalte

Lernende in ihrem Beruf abholen; die berufliche Erfahrung einschätzen und für weitere Lernprozesse verwenden; Vertiefung und Generalisierung von Gelerntem; Gelerntes als Basis für neues praktisches und theoretisches Lernen.

Standard 6.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht knüpfen an die Erfahrungswelt der Lernenden an und bringen deren beruflichen und persönlichen Erfahrungen (situitives und informelles Lernen) in einen theoretischen Zusammenhang.

Standard 6.2

Sie organisieren das Lernen als Ausgangspunkt für weitere berufliche und private Problemlösungen und für lebenslanges Lernen. Sie verwenden exemplarische Beispiele und sind in der Lage, anhand ausgewählter Situationen den Bezug sowohl zum Betrieb, zum Berufswissen und -können als auch zum theoretischen Denken¹¹ herauszuarbeiten.

Bildungsziel 7

Die Inhalte des Lehrfaches theoretisch durchdringen und fachdidaktisch aufbereiten.

Inhalte

Reflexion der spezifischen Inhalte des allgemein bildenden Unterrichts; der berufspädagogisch-theoretischen Denkweise und der fachdidaktischen Umsetzung.

Standard 7.1

Lehrpersonen für allgemein bildenden Unterricht verstehen es, die allgemein bildenden Inhalte mit den berufspädagogischen Handlungskompetenzen so zu verbinden, dass sie der Individualität der Lernenden Rechnung tragen und die Lerninhalte in Verbindung mit der Berufskunde exemplarisch umsetzen.

Standard 7.2 Sprache und Kommunikation

Sie verfügen über die notwendigen Grundlagen in der angewandten Linguistik und der Sprachdidaktik. Sie nehmen im Rahmen der Sprachförderung auf die besonderen Bedürfnisse von Berufslernenden Rücksicht. Sie sind imstande, den Lernenden den Zugang zur Sprache zu vermitteln bezüglich Wort und Schrift, als Werkzeug der Kommunikation und Kultur auf vielfältige Weise im nationalen und interkulturellen Kontext.

Standard 7.3 Gesellschaft

Sie verfügen über Wissen und fachdidaktische Handlungskompetenzen in den acht Aspekten des Lernbereiches Gesellschaft: Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft. Sie beachten die verschiedenen Blickwinkel der Aspekte auf die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Realität der Lernenden. Sie verbinden den Unterricht mit praktischen Herausforderungen, die die Jugendlichen zu bewältigen haben. Sie fördern das selbstständige und verantwortungsvolle Handeln der Lernenden in Bezug auf die acht Aspekte des Lernbereiches.

B. INTERVIEWLEITFADEN EXPERTENINTERVIEWS

Hinweise zum Interview

Durch die Reform «KV 2022» werden Veränderungsprozesse in der Berufsbildung in Gang gesetzt. Im Fokus meiner Dissertation steht die Frage, welche Kompetenzen eine Lehrperson im Fach Wirtschaft und Gesellschaft haben muss, um ihre Arbeitstätigkeit vor dem Hintergrund der beschlossenen Neuerungen durchzuführen.

Die Veränderungen, die auf die Arbeitstätigkeit von Wirtschaft- und Gesellschaftslehrpersonen (W&G) einwirken, sollen unter den beiden folgenden Fragestellungen eruiert werden:

-
- I. Welche **Anforderungen** werden durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen gestellt?
→ Unter Anforderungen werden Tätigkeiten im professionellen Handeln verstanden, die sich in Bezug zu den Arbeitsaufgaben im Bereich der Schule, der Fachschaft und den Unterrichtsbedingungen ergeben.
 - II. Welche **Kompetenzen** müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?
→ Unter Kompetenz werden die Fähigkeiten verstanden, die eine Lehrperson besitzen muss, um die vorliegenden Anforderungen im Berufsfeld qualifiziert zu bewältigen.
-

Die beiden Fragestellungen sollten perspektivisch sowohl im Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen als auch in Bezug auf die Aufgaben von Lehrpersonen rund um die Berufsschule analysiert werden.

Im Interviewleitfaden sind die fünf Veränderungen dargelegt, die sich aufgrund der KV Reform 2022 für die W&G-Lehrpersonen ergeben (Teil II). Das Interview wird in der Reihenfolge geführt, die für Sie die höchste Relevanz hat. Bitte überlegen Sie sich, bei welchem Punkt man das Gespräch beginnen soll.

Interviewleitfaden

Zukünftige Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen aufgrund der Reform 2022

- Begrüssung
- Erklärung der Rahmenbedingungen und Vorstellen des Zieles der Dissertation
- Anfrage nach Aufnahme

TEIL I: ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Stellen wir uns vor, dass wir in der kaufmännischen Grundbildung im Jahr 2025 sind. Wenn Sie das Kompetenzprofil einer Wirtschafts- und Gesellschaftslehrperson von heute mit einer Idealvorstellung im Jahr 2025 vergleichen: Welche neuen Kompetenzen würde die W&G-Lehrperson besitzen?

TEIL II: VERÄNDERUNGEN DURCH DIE KV REFORM 2022

1. Leistungsniveau

Durch die Reform gibt es eine Adaption in den Profilen - neben dem Maturitätsprofil wird noch eine reguläre Ausbildungsstufe geführt. Die Differenzierung in das Basis (B) und das Erweiterte (E) Profil entfällt. Durch diese Neuerung ergibt sich ein heterogeneres Leistungsniveau innerhalb der Klasse.

1.1 Welche Anforderungen stellen sich durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen?

1.2 Welche Kompetenzen müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?

2. Persönliches Portfolio

Neu wird es ein Gefäss für die Lernenden geben, in dem sie ihre Leistung dokumentieren. Die Lehrpersonen begleiten diesen Prozess und können im Rahmen der besseren Koordination zwischen den drei Lernorten (Berufsfachschule, Lehrbetrieb und überbetriebliche Kurse) die Inhalte einsehen und dadurch besser auf betriebliche Situationen eingehen.

2.1 Welche Anforderungen stellen sich durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen?

2.2 Welche Kompetenzen müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?

3 Inhaltliche Spezifikation

Die Lernenden können neu die schulische Ausbildung zum Teil mitgestalten. In den ersten beiden Jahren haben sie die Möglichkeit, vertiefte Kenntnisse in Form einer zweiten Fremdsprache oder bei einer Projektarbeit zu erlangen. Und im dritten Jahr wählen Sie eine «Option», die im wirtschaftlichen Bereich insbesondere die «Finanzen» betrifft. Diese Option umfasst vertiefte Fertigkeiten im Bereich der Buchung von Geschäftsfällen, der Lohnbuchhaltung sowie des Jahresabschlusses. Eine weitere Wahlmöglichkeit besteht im Kontext von «Kommunikation mit Anspruchsgruppen in der Fremdsprache», bei der die W&G-Lehrpersonen gegebenenfalls die wirtschaftlichen Inhalte in einer Fremdsprache vermitteln müssten.

3.1 Welche Anforderungen stellen sich durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen?

3.2 Welche Kompetenzen müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?

4 Handlungskompetenzbereiche

Ein wesentlicher Bestandteil des Reformprozesses liegt in der Neuausrichtung der Berufsbildung in Form von fünf Handlungskompetenzbereichen.

- F. Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen
- G. Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld
- H. Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen
- I. Gestalten von Kunden- und Lieferantenbeziehungen
- J. Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt

Nebst den inhaltlichen Veränderungen wird die bisher bekannte Fächerstruktur aufgelöst. Der Unterricht wird also verstärkt z. B. durch neue Lehrformen oder Kooperationen zwischen Lehrpersonen geprägt. Zudem wird der Digitalisierungsaspekt stark in den Handlungskompetenzbereichen verankert. Doch nicht nur digitale Instrumente, sondern auch Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen werden bei den Lernenden verstärkt gefördert. Um dies zu erreichen sollen unter anderem selbständige und teambasierte Arbeiten und eine bessere Reflektionsfähigkeit beitragen.

4.1 Welche Anforderungen stellen sich durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen?

4.2 Welche Kompetenzen müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?

5 Qualifikationsverfahren

Das Qualifikationsverfahren wird zum einen massiv gekürzt und zum anderen werden neu die fünf Handlungskompetenzbereiche in einer praxisorientierten Form geprüft. Obwohl die Lehrpersonen nicht Teil des Qualifikationsverfahrens sind, werden die Lernenden im Rahmen der semesterinternen Prüfungen auf die Abschlussprüfungen vorbereitet, wobei sie nicht nur mit den Inhalten, sondern auch mit der Prüfungsart vertraut sein sollten.

5.1 Welche Anforderungen stellen sich durch diese Veränderung an die W&G-Lehrpersonen?

5.2 Welche Kompetenzen müssen die W&G-Lehrpersonen besitzen, um in dieser Situation kompetent zu handeln?

TEIL III: ABSCHLUSS

1. Gibt es noch etwas, dass Sie gerne ergänzen bzw. sagen würden?

Abbrechen der Interviewaufnahme und Dank.

C. TRANSKRIPTIONSREGELN

Die Interviewdurchführung erfolgte anhand eines Interviewleitfragebogens, den die Expertinnen und Experten bereits im Vorfeld erhalten haben. Die Interviews wurden mit Zustimmung der Expertinnen und Experten aufgezeichnet.

- I. Die Transkription wurde die Software MAXQDA durchgeführt.
- II. Es erfolgte eine wortwörtliche Transkription der Interviewaufzeichnungen.
- III. Jede Frage bzw. darauffolgende Antwort/Ausführung erhält einen eigenen Absatz.
- IV. Der Sprecherwechsel ist mit einem entsprechenden Kürzel (I) und (B) gekennzeichnet.
- V. Denkpausen, die das «nicht-sprechen» signalisieren wie z. B. «Mhm, Uhm oder Ähm» wurden nicht transkribiert.
- VI. Spezifische Verhaltensweisen während des Interviews wurden in Klammern verdeutlicht. Z. B., wenn der Experte oder die Expertin die Fragestellung unterbrochen hat.
- VII. Die Interviewsprache war Schweizerdeutsch. Die Verschriftlichung erfolgte in der hochdeutschen Sprache. Dadurch erfolgten Anpassung der Satzstruktur durch Übersetzung von Schweizerdeutsch ins Hochdeutsche. Weiter wurden schweizerische Ausdrücke umformuliert und so in die hochdeutsche Sprache übersetzt.

D. MAXQDA-FILE

Dieser Anhang bezieht sich auf das MAXQDA-Datei. Diese wird nicht in ihrem vollumfassenden Umfang dargestellt. Im Folgenden wird das Codesystem dargelegt, dessen genauere Definitionen im Kapitel 8.2.3 dargelegt sind. Zudem beinhaltet dieser Anhang exemplarische, visuelle Darlegungen der Originaldatei. Falls tiefergehende Informationen aus der Originaldatei benötigt werden sollten, um die Resultate oder das Forschungsvorgehen nachvollziehen zu können, kann die Autorin kontaktiert werden (stephanie.ledergerber@unisg.ch).

Codesystem Interviews mit Expertinnen und Experten

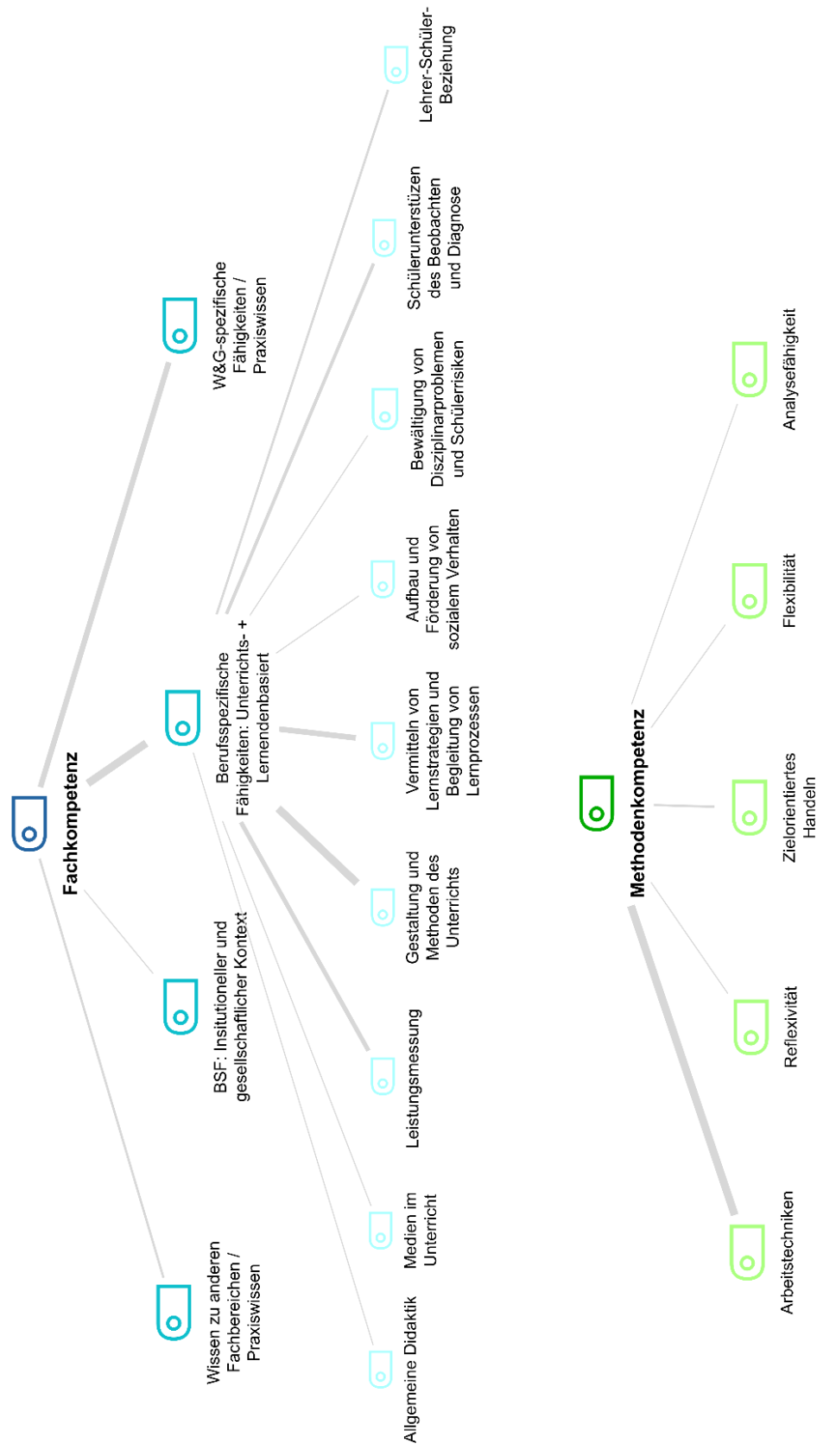
1 Fachkompetenz	137
1.1 Wissen zu anderen Fachbereichen	28
1.2 BSF: Institutioneller und gesellschaftlicher Kontext	3
1.3 Berufsspezifische Fähigkeiten - unterrichts- + lernendenbasiert	67
1.3.1 Allgemeine Didaktik	4
1.3.2 Medien im Unterricht	2
1.3.3 Leistungsmessung	17
1.3.4 Gestaltung und Methoden des Unterrichts	27
1.3.5 Vermitteln von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen	21
1.3.6 Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	0
1.3.7 Bewältigung von Disziplinarproblemen und Schülerrisiken	0
1.3.8 Schülerunterstützendes Beobachten und Diagnose	11
1.3.9 Lehrer-Schüler-Beziehung	7
1.4 W&G-spezifische Fähigkeiten/Praxiswissen	53
2 Methodenkompetenz	91
2.1 Arbeitstechniken	56
2.2 Reflexivität	9
2.3 Zielorientiertes Handeln	19
2.4 Flexibilität	8
2.5 Analysefähigkeit	9

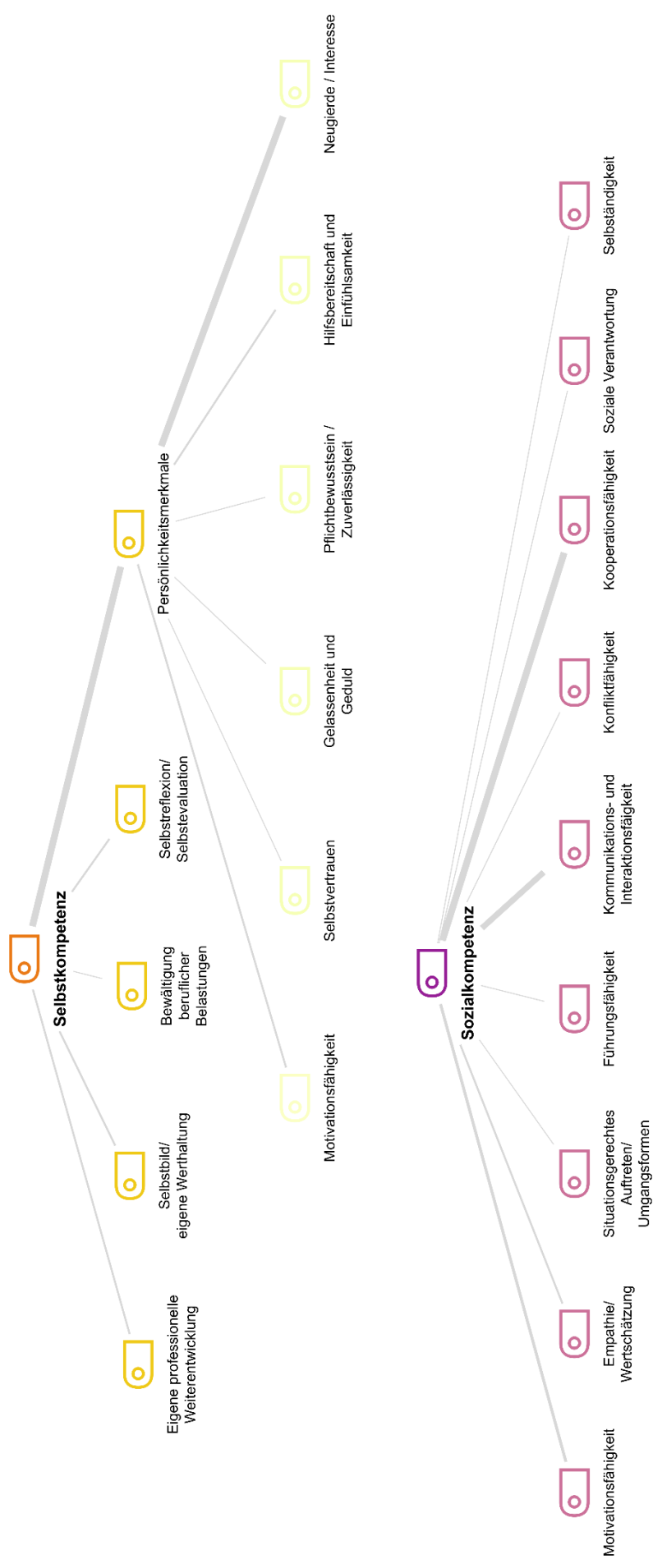
3 Sozialkompetenz	71
3.1 Motivationsfähigkeit	15
3.2 Empathie/Wertschätzung	8
3.3 Situationsgerechtes Auftreten/Umgangsformen	1
3.4 Führungsfähigkeit	1
3.5 Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit	23
3.6 Konfliktfähigkeit	2
3.7 Kooperationsfähigkeit	34
3.8 Soziale Verantwortung	4
3.9 Selbständigkeit	0
4 Selbstkompetenz	65
4.1 Eigene professionelle Weiterentwicklung	15
4.2 Selbstbild/eigene Werthaltung	14
4.3 Bewältigung beruflicher Belastungen	7
4.4 Selbstreflexion/Selbstevaluation	13
4.5 Persönlichkeitsmerkmale	36
4.5.1 Motivationsfähigkeit	7
4.5.2 Selbstvertrauen	1
4.5.3 Neugierde/Interesse	24
4.5.4 Gelassenheit und Geduld	0
4.5.5 Pflichtbewusstsein/Zuverlässigkeit	1
4.5.6 Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit	7
5 Weitergehende Hinweise zur Reform	34
6 IST-Situation: Ergänzende Aussagen	8
7 Zukunftsperspektive: Ergänzende Aussagen	69
7.1 Weitere Hinweise zu den Lehrpersonen/ Reform	28
7.2 Schulinterne Ausgestaltung der Reform	11
7.3 Soll: Berufsauftrag	25

Codesystem Validierungsgespräche

1	Leistungsziele und Lernfelder	9
2	Anforderungen/Wünsche/Empfindungen zum Reformprozess	5
3	Reflexion	4
4	Lehrmittel	9
5	Eindruck Ergebnisse	9
6	Ressourcen	8
7	Massnahmen/Weiterbildung	19
8	Zusammenarbeit	22
9	Praxisbezug	13
10	Prüfungskompetenz/QV/Nullserie	13
11	Rolle als Coach/SOL/Individualisierung	10

Visuelle Darstellungen der Codes und deren Häufigkeiten





E. UMFRAGEBOGEN WIRTSCHAFTSLEHRPERSONEN

0%

Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen

Die zurzeit laufende kaufmännische Reform soll die Lernenden «Fit für die Zukunft» machen. Die neuen Anforderungen, die an die Lernenden gestellt werden, verlangen aber auch bei den Lehrpersonen neue Kompetenzen. Anhand von Gesprächen mit Expertinnen und Experten, die stark in die Reform involviert sind, konnten Kompetenzanforderungen abgeleitet werden. Diese Anforderungen sollen nun mit Ihnen, als W&G-Lehrpersonen abgeglichen werden, denn Sie sind Fachpersonen, wenn es um die Lehrtätigkeit geht und haben Erfahrung in der Umsetzung von Lerninhalten. In der folgenden Umfrage sollten Sie deshalb die genannten Kompetenzanforderungen nach Relevanz beurteilen sowie Ihre persönliche Kompetenzen einschätzen. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Anhaltspunkte für Veränderungen für Aus- und Weiterbildung von W&G-Lehrpersonen zu generieren, sodass diese Angebote gezielt auf die Bedürfnisse der W&G-Lehrpersonen zugeschnitten werden können.

In der Umfrage finden Sie einzelne blau unterstrichene Wörter und Infotexte. Wenn Sie mit dem Cursor darüberfahren, werden die Begrifflichkeiten bzw. Aussagen nochmals präzisiert.

Es ist eine **anonyme** Umfrage. Es können keine Rückschlüsse auf einzelne Lehrpersonen oder Schulen gezogen werden. Weitere Hinweise zum Datenschutz finden Sie [hier](#).

Weiter

Einstiegsfragen

Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits W&G in der kaufmännischen Grundbildung?

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ 0-5 Jahre
- ☐ 6-15 Jahre
- ☐ 16-25 Jahre
- ☐ 26-35 Jahre
- ☐ >35 Jahre

Wie alt sind Sie?

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ Bis 25 Jahre
- ☐ 26-35 Jahre
- ☐ 36-45 Jahre
- ☐ 46-55 Jahre
- ☐ 56-65 Jahre
- ☐ >65 Jahre

Was ist Ihr Geschlecht?

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ Männlich
- ☐ Weiblich
- ☐ Divers

Wie hoch ist Ihr durchschnittliches Arbeitspensum als Lehrperson in den letzten 5 Jahren?

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ Bis 30%
- ☐ 31 – 50%
- ☐ 51 – 70%
- ☐ 71-90%
- ☐ >90%

Haben Sie Arbeitserfahrung in der Privatwirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung?

📌 Mehrfachantwort möglich

- ☐ Berufsausbildung in einem kaufmännischen Bereich
- ☐ Berufsausbildung in einem anderen Bereich
- ☐ Festanstellung in einem kaufmännischen Bereich
- ☐ Festanstellung in einem anderen Bereich
- ☐ Befristete Anstellung im kaufmännischen Bereich
- ☐ Befristete Anstellung in einem anderen Bereich
- ☐ Praktika
- ☐ Traineeprogramm
- ☐ Nein
- ☐ Weiteres:

In welcher Funktion/welchen Funktionen haben Sie diese Arbeitstätigkeit(en) wahrgenommen, bzw. führen diese aus?

Wie viele Monate oder Jahre haben Sie diese Arbeitstätigkeit ausgeführt, bzw. führen sie diese Arbeitstätigkeit aus?

Zurück

Weiter

Unterrichten (in Handlungskompetenzbereichen)

Die Durchführung von Unterrichtseinheiten ist eine der Haupttätigkeiten von Lehrpersonen. Mit der Reform kann die bisherige Fächerstruktur wegfallen und es soll in den [fünf Handlungskompetenzbereichen](#) unterrichtet werden.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser [Kompetenzen](#) ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz						2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant		Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz die Lernenden zu projektbasierter Arbeit anzuleiten.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Lernenden zur Reflexion anzuleiten.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die eigenen Handlungen zu reflektieren.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit den Lernenden die Lösungsansätze zu analysieren und auszuwerten.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Leistungsziele stufengerecht herunterzubrechen und den Lernenden verfügbar zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz offen und flexibel zu sein und mit der Unsicherheit umzugehen , die ein handlungskompetenzorientierter Unterricht mit sich bringt. Info	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Raum , den die offener gestalteten Leistungsziele zulassen, auszugestalten .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz fachliche Kenntnisse in anderen Disziplinen (z.B. Sprachen, IKA) aufzuweisen, sodass Vernetzungen gemacht werden können. Info	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Lernarrangements zu gestalten, welche die soziale Integration (sprachlich, personell, kulturell, etc.) fördern .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Kenntnisse über den Umgang mit anderen Kulturen zu haben und diese ins Klassenmanagement zu übertragen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Klasse dazu anzuleiten , einen verständnisvollen und integrativen Umgang miteinander zu pflegen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Inhalte situationsadäquat zu präsentieren .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Prozesse unter Einbezug der vorhandenen Ressourcen (zeitlich, personell, inhaltlich, etc.) angemessen zu organisieren .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Zusammenarbeit im Team

Im Rahmen der vorausgesetzten Handlungskompetenzbereiche werden Lehrpersonen aus unterschiedlichen Disziplinen vermehrt im Team zusammenarbeiten. Dies bedingt einen Austausch mit Lehrpersonen der gleichen oder anderer Disziplinen. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann abhängig sein von den in den Schulen gewählten Organisationsmodellen.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz					2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz die Lehrinhalte mit anderen Lehrpersonen abzusprechen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz offen, transparent und persönlich mit dem Team zu kommunizieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz anhand eines gemeinsamen Ziels eine Lerneinheit gemeinsam vorzubereiten .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz einen wertschätzenden Umgang mit den anderen Lehrpersonen zu pflanzen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Beschlüsse auch einzuhalten und umzusetzen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit Rückmeldungen/Kritik von anderen Lehrpersonen umzugehen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz gegenüber Lehrpersonen konstruktive Kritik/Rückmeldungen zu äußern .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Meine Kompetenz eigene Unterrichtsmaterialien (insb. «Best Practices») mit den Lehrpersonen zu teilen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die anderen Lehrpersonen unterstützen zu wollen und dies auch zu tun.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz meine eigenen Stärken und Schwächen zu analysieren , sodass die Arbeitstätigkeiten im Team nach Interesse und Können verteilt werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Instrumente zur Zusammenarbeit (Gesprächsführung, Rückmeldung etc.) anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu reflektieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Konflikte mit Teammitgliedern zu klären .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz eine Gruppe von Lehrpersonen zu führen , im Falle, dass ich ein interdisziplinäres Team leite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mich selbst zu motivieren, aktiv an der Zusammenarbeit teilzunehmen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Lehrpersonen für die Zusammenarbeit zu begeistern .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mich für die Inhalte anderer Disziplinen zu interessieren , wodurch sich Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Unterrichtsgestaltung ergeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) zu kommunizieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Kommunikation in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) zu verstehen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz eine Lerneinheit gemeinsam durchzuführen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Prüfungsformate

Nach der Reform soll das voraussichtlich zentral durchgeführte Qualifikationsverfahren handlungsorientiert ausgerichtet sein. Die Inhalte von Wirtschaft und Gesellschaft werden dabei nicht mehr separat geprüft, sondern in die Handlungskompetenzbereiche integriert. Demnach soll im Qualifikationsverfahren das Grundlagenwissen nicht mehr explizit geprüft werden.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz						2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant		Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz mit unterschiedlichen Prüfungsmethoden (Handlungssimulation, Gesprächsanalyse, Critical Incident etc.) vertraut zu sein . Info	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz während des Semesters die Lerninhalte mit handlungsorientierten Prüfungsmethoden (Handlungssimulation, Gesprächsanalyse, Critical Incident etc.) zu prüfen . Info	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz unter Anwendung geeigneter Instrumente (Fragetechnik, Gesprächsführung, Beobachtungsgabe, etc.) handlungsorientierte Prüfungen durchzuführen . Info	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz handlungsorientierte Prüfungen (Handlungssimulation, Gesprächsanalyse, Critical Incident etc.) zu bewerten ?	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz im QV als Experte handlungsorientierte Prüfungssituationen in der Berufspraxis zu beobachten und zu protokollieren .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Selbstorganisiertes Lernen und Rolle als Coach

Die Inhalte der Handlungskompetenzbereiche sollen künftig von den Lernenden vermehrt durch «selbstorganisiertes Lernen» erarbeitet werden. Die Lehrperson nimmt in den Arbeitsphasen vor allem die Rolle des Coaches ein und begleitet die Lernenden vermehrt individuell in ihrem Lernprozess.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz					2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz die Lernenden zu selbstorganisiertem Lernen anzuleiten . Info	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Lernenden individuelle Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsprozess zu geben .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz beim Beobachten der Lernenden den Stand im Lernprozess festzustellen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit dem nötigen Feingefühl zu erkennen , wann ein Lernender Unterstützung benötigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit geeigneten Instrumenten (z.B. Frage-, Gesprächs- oder Rückmelde-techniken) die Lernenden gezielt in ihrem Entwicklungsstand zu beraten und zu fördern und so den Lernprozess zu steuern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz leistungsfähigere Lernende zu motivieren , weiterführende Ziele zu verfolgen und diese Lernenden gezielt in den Unterricht einzubinden (z.B. Tutoring).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Lernenden, wenn sie an Grenzen stoßen, zu animieren , trotz Schwierigkeiten weiterzumachen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz flexibel auf unterschiedliche Leistungsniveaus, Fragen und Themeninhalte zu reagieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Lernmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anzubieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Lernenden – im Hinblick auf schulische Belange – zu beraten .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz eine angemessene Beziehung zu den Lernenden zu pflegen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mich , von anvertrauten Problemen von Lernenden, abzugrenzen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz geduldig und verständnisvoll gegenüber den Lernenden mit ihrem jeweils persönlichen Hintergrund zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz echtes Interesse an den Lernenden (d.h. ich kenne ihre Arbeitsorte, Hintergründe, Bedürfnisse etc.) zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz meiner Rolle und Handlung als Coach bewusst zu sein und diese kritisch zu reflektieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Digitalität und neue Medien

Die Digitalisierung ist einer der grossen Megatrends. Die Arbeits- und Lebenswelt wird zunehmend digitaler und Arbeitsprozesse werden immer mehr mit digitalen Instrumenten durchgeführt. Da die Lernenden «Fit für die Zukunft» gemacht werden sollen, soll diese Entwicklung auch im Unterricht realisiert werden. Dies bedingt ein entsprechendes Mindset. Für die Lehrpersonen bedeutet dies nicht nur die Nutzung dieser Medien, sondern auch das Wissen über Anwendungsprozesse und Gefahren im Umgang mit der Digitalität.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz					2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant	Meine Kompetenz unter-schreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unter-schreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz Kenntnisse über die in der Privatwirtschaft benutzten digitalen Tools (z.B. Buchhaltungsprogramme, LinkedIn, etc.) zu haben und diese anzuwenden .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz digitale Medien geeignet im Unterricht einzusetzen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz so zu recherchieren , dass ich an benötigte, qualitativ hochstehende Informationen gelange und diese Inhalte an die Lernenden weiterzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz Daten übersichtlich aufzubereiten . Info	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz das Bewusstsein über das Geschäftsmodell « Bezahlen mit persönlichen Daten » zu besitzen und das an die Lernenden weiterzugeben . Info	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit dem Druck , neue Medien im Unterricht zu implementieren, umzugehen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Meine Kompetenz sich und den Unterricht im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien zu reflektieren , sodass Lernprozesse optimiert werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz positiv zur Digitalität eingestellt zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Lernenden Rückmeldungen über digitale Tools (z.B. zu Arbeitsaufträgen) zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Lernenden in der gezielten Nutzung dieser Medien zu fördern und zum kritischen Verhalten und bewussten Umgang betreffend die Nutzung digitaler Medien anzuleiten .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Praxiswissen

Nach der Reform sollen dieselben Handlungskompetenzbereiche von allen drei Lernorten gefördert werden. Von den W&G-Lehrpersonen, die durch die wirtschaftliche Thematik eng mit der Privatwirtschaft und deren Handlungsweisen verbunden sind, wird ein erhöhtes Praxiswissen verlangt. So sollen sie z.B. mit Prozessverläufen in der Privatwirtschaft vertraut sein. Diese praktischen Erfahrungen sollen im Unterricht mit den theoretischen Grundlagen verknüpft und so den Lernenden einfacher zugänglich gemacht werden.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz					2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz Kenntnisse darüber zu besitzen, wie Prozesse in der Praxis abgewickelt werden können und solche Prozesse den Lernenden zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schweiz wird zunehmend zur Dienstleistungsgesellschaft. Meine Kompetenz spezifische Kenntnisse im Bereich der Dienstleistungsunternehmen und deren Services zu haben und diese Inhalte vermitteln können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die Bereitschaft zu besitzen, sich praktische Erfahrungen anzueignen .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die theoretischen Grundlagen mit der praktischen Umsetzung zu verbinden, sodass der Unterricht möglichst realitätsnah wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz aktuelles, praxisorientiertes Unterrichtsmaterial zu erstellen (z.B. Prozesse und Inhalte der Privatwirtschaft).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Lernenden zu vermitteln, in welchen realwirtschaftlichen Situationen die Unterrichtsinhalte angewendet werden .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz ein persönliches Netzwerk aufzubauen, das direkte Ansprechpersonen aus den Lehrbetrieben beinhaltet, sodass mit den Lehrbetrieben kooperiert werden kann und ein persönlicher Austausch entsteht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz die praktischen Erfahrungen der Lernenden aufzunehmen und in den Unterricht zu integrieren .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Umgang mit Veränderungen

Durch die Reform gibt es viele Veränderungen im Tätigkeitsfeld einer W&G-Lehrperson. Expertinnen und Experten rechnen damit, dass künftig im Schulkontext viel schneller auf Änderungen der Arbeits- und Lebenswelt reagiert werden muss. Dabei ist der persönliche Umgang der Lehrpersonen mit den Veränderungen zentral, damit diese auch erfolgreich im Schulalltag implementiert werden können.

Wie relevant sind Ihrer Meinung nach die nachfolgenden Kompetenzen für die W&G-Lehrpersonen (1. Spalte) und wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihren persönlichen Stand dieser Kompetenzen ein ("Wie gut kann ich das?" – 2. Spalte)?

	1. Relevanz						2. Selbsteinschätzung				
	Gar nicht relevant	Kaum relevant	Weder relevant noch irrelevant	Ziemlich relevant	Sehr relevant		Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen deutlich	Meine Kompetenz unterschreitet die Anforderungen	Meine Kompetenz entspricht genau den Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen	Meine Kompetenz übersteigt die Anforderungen deutlich
Meine Kompetenz die Neugierde und das Interesse zu besitzen, sich etwas Neuem zu stellen .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Optimismus zu besitzen, dass die Neuerungen positive Ergebnisse mit sich bringen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mich selbst zu motivieren , auf künftige Veränderungen zu reagieren und benötigte Änderungen zu implementieren .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mir über die eigenen Gefühle in den Veränderungsprozessen bewusst zu werden .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mit den durch die Veränderungen aufkommenden Ängsten umzugehen .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz meine eigenen Stärken und Schwächen zu eruieren, um den persönlichen Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen zu erkennen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Willen zu haben, mich selbst weiterzubilden .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz den Willen zu haben, mich selbst weiterzubilden .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz mich flexibel immer wieder auf neue Situationen einzustellen .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Meine Kompetenz wirtschaftliche Trends aus der Arbeitswelt zu erkennen und diese Inhalte im Unterricht zu implementieren .	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐

Weitere Kompetenzen und Anmerkungen:

- Nennen Sie gerne weitere Kompetenzen von W&G-Lehrpersonen und schätzen Sie deren Relevanz und sich selbst ein.
- Geben Sie weitere/persönliche Anmerkungen an.

Zurück

Weiter

Abschlussfrage

Bei den Kompetenzen, bei denen ich die «Anforderungen deutlich übersteige», bin ich bereit, mein Wissen weiterzugeben.

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ Ja, in schulinternen Angeboten
- ☐ Ja, in der eigenen Fachschaft
- ☐ Ja, in schulhausübergreifenden Angeboten
- ☐ Nein
- ☐ Weiteres:

Zurück

Absenden

Es freut mich, dass Sie an der Umfrage teilgenommen haben. Ihre Antworten wurden übermittelt.

Da die Umfrage anonymisiert durchgeführt wurde, werde ich Ihnen die Ergebnisse über Ihre Schulleitung zukommen lassen.

Herzlichen Dank!

Stephanie Ledergerber

F. CURRICULUM VITAE

Angaben zur Person

Vorname/Nachname	Stephanie Ledergerber
Staatsangehörigkeit	Schweizerin
Geburtsdatum	02.07.1990

Schulbildung

2019 – 2023	Doktoratsstudium in Betriebswirtschaftslehre (PMA) Universität St.Gallen
2014 – 2017	Wirtschaftspädagogikausbildung Diplomierte Lehrerin in Wirtschaft und Recht Universität St.Gallen
2014 – 2016	Master in Unternehmensführung Universität St.Gallen
2011 – 2014	Bachelor of Science FHO in Business Administration Fachhochschule St.Gallen
2006 – 2011	Berufsmaturität Wirtschaftsmittelschule St.Gallen

Arbeitserfahrung

2018 – heute	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Wirtschaftspädagogik Universität St.Gallen
2018 – heute	Lehrperson Wirtschaft und Recht ISME St.Gallen
2018 – 2019	Projektmitarbeiterin der Startwoche Universität St.Gallen
2017 – 2017	Lehrperson Wirtschaft und Recht (Stellvertretung) Kantonsschule am Burggraben, St.Gallen
2017 – 2017	Mitarbeiterin Executive School – Weiterbildungsprogramm Women Back to Business Universität St.Gallen
2016 – 2016	Lehrperson Wirtschaft und Gesellschaft (Stellvertretung) Kaufmännisches Berufs- und Weiterbildungszentrum, St.Gallen