

17. Juni 2024

Projekt «Modelle der Flexibilisierung für den Lernort Berufsfachschule in der beruflichen Grundbildung» Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung des SBBK- Modells mit bestehenden Ausbildungskonzeptionen

260-4.9.16.2 kr

Inhaltsverzeichnis

1	Management Summary	4
2	Das Projekt «Modelle der Flexibilisierung»	4
2.1	Ausgangslage, Kontext	5
2.1.1	Vorgängerprojekte	5
2.1.2	Das SBBK-Modell	7
2.2	Ziele und Meilensteine des Folgeprojekts	8
3	Die «spezifischen Handlungskompetenzen» im SBBK-Modell	9
3.1	Voraussetzungen	9
3.2	Definition von Umfang und Inhalt	9
3.3	Bildungserlasse	10
3.4	Qualifikationsrelevanz	10
3.5	Konsequenzen für die Lernorte	10
3.6	Monitoring und Qualitätssicherung	10
3.7	Bedürfnisabklärung	11
4	Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung des SBBK-Modells mit bestehenden Ausbildungskonzeptionen	11
4.1	Vorgehensweise	11
4.2	Flexibilisierungsmöglichkeiten in drei Bereichen	11
4.2.1	Schulische Umsetzung	11
4.2.2	Berufsentwicklung	13
4.2.3	Berufsbildungssystem	16
4.3	Verbundpartnerschaftliche Zusammenarbeit	17
4.4	Transversale Kompetenzen	18
5	Ausblick und mögliche Anschlussprojekte	18
5.1	Zielkonflikt Regionalität – Flexibilität: die Rückmeldung der SBBK	18
5.2	Ausblick: <i>good practices</i> für Berufsfachschulen	19
5.3	Weitere mögliche Folgeprojekte	19
6	Anhang	20
6.1	Übersicht zur Umsetzung an den Berufsfachschulen	20

1 Management Summary

Im vorliegenden Projekt wird das im Jahr 2019 erarbeitete SBBK-Modell zur Flexibilisierung in den Berufsfachschulen weiterentwickelt und mit einem Konsortium von pädagogischen Begleiter/-innen konkretisiert. Das Projekt läuft unter Berufsbildung 2030 und ist somit verbundpartnerschaftlich abgestützt. Es fokussiert auf den Lernort Berufsfachschule, in Einbezug von Überlegungen, die das Gesamtsystem betreffen.

Als Projektergebnisse wird das SBBK-Modell existierenden Modellen / Ausbildungskonzeptionen von beruflichen Grundbildungen gegenübergestellt und aus dieser Auslegeordnung der unterschiedlichen Konzeptionen Begriffsklärungen abgeleitet. Schliesslich zeigt eine *good practice* Übersicht der SBBK, adressiert an die kantonalen Ämter und ihre Berufsfachschulen, Flexibilisierungsmöglichkeiten in den Schulen sowie die Auswirkung von flexiblen Bildungsmodellen auf die Schulen auf. Sie wird ergänzt durch die Erkenntnisse aus der «Tour de Suisse» der table ronde berufsbildender Schulen, die durch die EHB zusammengefasst worden sind.

Die sogenannten spezifischen Handlungskompetenzen als innovativer Teil im SBBK-Modell wurden am kontroversesten diskutiert, da die Frage, ob sie in den Bildungserlassen definiert werden sollen oder nicht, von den OdA im Projekt «Flex2B» und von den Kantonsvertretungen im SBBK-Vorgängerprojekt «Flexibilisierung» unterschiedlich beantwortet wurde. Die Projektgruppe ist sich einig geworden, dass in der Bildungsverordnung zwar erwähnt werden sollte, dass es spezifische Handlungskompetenzen gibt, dass sie jedoch nicht auf diesem Niveau inhaltlich zu definieren sind.

Die Kernidee der spezifischen Handlungskompetenzen ist, dass sie flexibel, rasch und unkompliziert geändert werden können. Die Projektgruppe schlägt vor, dass die zuständige nationale Dach-OdA den Rahmen definiert, welchen Umfang diese Kompetenzen einnehmen dürfen, wie der Prozess der inhaltlichen Definition abläuft und welche Qualitätsstandards einzuhalten sind. Optional definieren die regionalen OdA aus ihren Bedürfnissen heraus die spezifischen Handlungskompetenzen in enger Absprache mit der Dach-OdA sowie mit den Berufsfachschulen. Dieser Prozess bringt einen Mehrwert ins System, indem die Berufsfachschulen sowie die Lernortkooperation gestärkt werden.

2 Das Projekt «Modelle der Flexibilisierung»

Als damaliges Folgeprojekt zu «Modularisierung» (2018) hat die SBBK im Jahr 2019 ein Modell zur Flexibilisierung in den Berufsfachschulen entwickelt, welches die Inhalte in berufsfeldübergreifende, berufliche und spezifische Handlungskompetenzen kategorisiert, um gemeinsamen Unterricht sowie rasche Anpassung der spezifischen Inhalte zu ermöglichen. Aus dem OdA-Projekt «Flex2B» (2020/2021) ergab sich keine Weiterentwicklung dieses Modells, jedoch eine hilfreiche Definition von Flexibilisierung in den Dimensionen Inhalt, Zeit und Ort.

Im Zentrum des Projekts steht, dass das Modell mit pädagogischen Begleitungen analysiert und konkretisiert wird. Mögliche Handlungsempfehlungen können in den Folgeprojekten umgesetzt werden – insbesondere soll eine *good practice* Übersicht für die Kantone und ihre Schulen resultieren.

Die Projektanlage mit dem Konsortium aus pädagogischen Begleiter/-innen, die das SBBK-Modell spiegeln und auf mehrere Grundbildungen anwenden, ist neu und bisher nie durchgeführt worden. Inhaltlich liegt der Vorteil darin, die Überlegungen in einer Gruppe von ausgewiesenen Expert/-innen breit auszulegen.

2.1 Ausgangslage, Kontext

Das Projekt «Flexibilisierung» unter der Federführung der SBBK läuft unter dem Rahmenprogramm «Berufsbildung 2030», eine gemeinsame Initiative von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt. «Ziel ist, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu antizipieren und die Berufsbildung fit für die Zukunft zu machen. Im Rahmen des Strategieprozesses haben die Verbundpartner Kernelemente der Schweizer Berufsbildung definiert und ein Leitbild sowie priorisierte Stossrichtungen als Orientierungsrahmen zur gemeinsamen Weiterentwicklung verabschiedet. Die Umsetzung einzelner Massnahmen erfolgt unter Federführung des zuständigen Verbundpartners».

Die Stossrichtung «Flexibilisierung der Bildungsangebote», unter der das vorliegende Projekt eingeordnet ist, wird mit folgenden Attributen ausformuliert: «Nutzen von Synergien in der Ausbildung verwandter Berufe; Modularisieren des Berufsfachschulunterrichts und nutzen der Module für berufsorientierte Weiterbildung (im Auftrag der Berufsverbände); Flexible Modelle für Bildungsgänge für Erwachsene; Schaffen von mehr Wahl- bzw. Spezialisierungsmöglichkeiten im letzten Lehrjahr; Aufbau von bedürfnisgerechten und zielorientierten Angeboten.»

Unter dieser Stossrichtung sind von insgesamt 30 Projekte deren zehn subsummiert worden; vier sind aktuell am Laufen (Gehörlose und Hörbehinderte und ihr Zugang zur Berufsbildung (Bund), Berufsmaturität 2030 (Bund), Revision der Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche (Bund), Folgeprojekt «Flexibilisierung» (Kantone)) und sechs sind abgeschlossen (digitalinform.swiss (Bund), Modelle der Flexibilisierung für die Berufsbildung (Kantone), Flexible Berufsausbildung aus Sicht der Arbeitswelt (OdA), Machbarkeitsstudie online HBB-Prüfungen (OdA), Beschleunigung der Zusammenarbeit bei der Berufsentwicklung (Bund), Umgang mit digitalen Lehr- und Lernformen bei der Anerkennung von Bildungsgängen [Bund]).

Quelle: www.berufsbildung2030.ch

2.1.1 Vorgängerprojekte

«Modularisierung» (2018)

Noch vor dem offiziellen Start des Rahmenprogramms «Berufsbildung 2030» hat die SBBK eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, eine grundlegende Haltung zur Modularisierung der Berufsbildung zu entwickeln und zu diskutieren, welche Art von Modularisierung denkbar und sinnvoll ist. Modularisierung wurde definiert als eine Form der Flexibilisierung, in der eine Ausbildung inhaltlich in definierte Lern- und Qualifizierungseinheiten zerlegt wird.

Gemeinsam mit der EHB wurden im Projekt verschiedene Eckwerte definiert:

- *Modularisierung für Erwachsene:* Aufgrund der Lebens- und Berufserfahrung von Erwachsenen eignet sich die Modularisierung sehr gut für diese Zielgruppe. Solche Modelle sind erwachsenen-gerecht, weil sie eine flexible Zeiteinteilung und Finanzierung bieten.
- *Modularisierung für Schulabgänger/-innen:* Aus der geführten Diskussion zu den Gelingensbedingungen, zu den Chancen und Risiken hat die Arbeitsgruppe die Modularisierung in der beruflichen Grundbildung für Schulabgänger/-innen kritisch bis ablehnend beurteilt.
- *Gemeinsame Module über Grundbildungen hinweg anbieten:* Es besteht ein Potential zur Synergienutzung und Vereinfachung, wenn Inhalte modular zusammengefasst und gemeinsam vermittelt werden.
- *Spezialisierungen modular vermitteln:* Auch Fachrichtungen und Schwerpunkte könnten allenfalls modular vermittelt werden. Das sind diejenigen Inhalte, die rasch an die aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst werden können.

- *Begabtenförderung*: Das System wird attraktiver und die Durchlässigkeit gefördert, wenn begabte Lernende bereits während der beruflichen Grundbildung Module anderer Berufe oder zu anderen Themen besuchen können.
- *Good Practice*: Um einen «Wildwuchs» von verschiedenen Modellen zu verhindern, ist es wichtig, dass im Austausch zwischen den Verbundpartnern «Good Practice» Beispiele diskutiert und evaluiert werden.
- *Verbundpartnerschaftliche Zusammenarbeit*: Modularisierungsmodelle müssen gemeinsam mit den Partnern entwickelt werden. Die Kantone dürfen nicht vor vollendete Tatsachen gestellt werden und der Bund muss als Gesetzgeber auch von Anfang an einbezogen sein.

Aus der geführten Diskussion zu den Gelingensbedingungen, zu den Chancen und Risiken ist die Arbeitsgruppe der Modularisierung in der beruflichen Grundbildung für Schulabgänger/-innen kritisch bis ablehnend gegenübergestanden. Eine einheitliche Haltung über die Sprachregionen hinweg konnte nicht erarbeitet werden, so dass die SBBK-Plenarversammlung nach der Genehmigung des Berichts der Arbeitsgruppe im Mai 2018 ein Folgeprojekt unter dem Titel «Flexibilisierung» in Auftrag gegeben hat.

Quelle: Berufsbildung 2030: Modularisierung. Bericht der Arbeitsgruppe «Modularisierung» zu Händen der SBBK-Plenarversammlung vom 22./23.05.2018; *nicht veröffentlicht*

«Flexibilisierung» (2019)

Nach dem Abschluss des Projekts «Modularisierung» hatte der SBBK-Vorstand beschlossen, eine grundlegende Haltung zur Flexibilisierung der Berufsbildung zu entwickeln, um dem Bedürfnis der Trägerverbände nach raschen Anpassungen ihrer Grundbildungen Rechnung zu tragen. Im Rahmen von Berufsbildung 2030 wurde parallel der Bericht «Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung» (Prof. Dr. Sabine Seufert) veröffentlicht, der verschiedene Flexibilisierungsoptionen aufzeigt und der als neue Ausgangslage mitberücksichtigt werden musste.

Der Auftrag an die Arbeitsgruppe bestand darin, mögliche Modelle der Flexibilisierung für die Umsetzung an den Berufsfachschulen zu entwickeln und später anhand von einer oder mehreren Grundbildungen durchzudenken, um danach die Diskussionen auf die weiteren Akteure auszudehnen (OdA, SBFI, table ronde der berufsbildenden Schulen). Das erarbeitete SBBK-Modell ist unter Kapitel 2.1.2 dargestellt.

Quelle: Projekt Modelle der Flexibilisierung für die Berufsbildung, www.berufsbildung2030.ch

Flexible Berufsausbildung aus Sicht der Arbeitswelt, «Flex2B» (2020)

Ein Verbund aus zehn beteiligten OdA hat im Zeitraum vom November 2019 bis April 2020 zusammen mit Vertretungen des Bundes, der Kantone und den Dachverbänden SAV und SGV ein gemeinsames Verständnis für eine flexible Berufsausbildung entwickelt. Als Ausgangslage beruht es auf den Ansprüchen und Bedürfnissen der drei Akteure der Arbeitswelt Betrieb, OdA und Lernende. Entlang von den drei Flexibilisierungsdimensionen *Inhalt*, *Zeit* und *Ort* wurden die Wirkungen auf die drei Lernorte Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse betrachtet. Das Modell umschliesst damit Flexibilisierungsmöglichkeiten in den Ausbildungsinhalten, der Ausbildungsdauer und dem Ausbildungszeitpunkt, sowie dem Ort des Kompetenzerwerbs und geht damit über das SBBK-Modell hinaus. Die von den Kantonen erhoffte Analyse und Spiegelung des SBBK-Modells im Rahmen des Projekts ist jedoch nicht geschehen, da die Projektgruppe zum Schluss kam, dass die Entwicklung allgemeingültiger Modelle auf der Systemebene nicht zielführend ist. Das Projekt kristallisierte drei Haupt-Bedürfnisse (Handlungsfelder) von Seiten der Arbeitswelt heraus, die zur Flexibilisierung beitragen: Freiräume für die Aktualisierung und Umsetzung schaffen, definitive Berufswahl während der Lehre ermöglichen, individualisierte Lehrdauern ermöglichen.

Quelle: Projekt Flexible Berufsausbildung aus Sicht der Arbeitswelt, www.berufsbildung2030.ch

2.1.2 Das SBBK-Modell

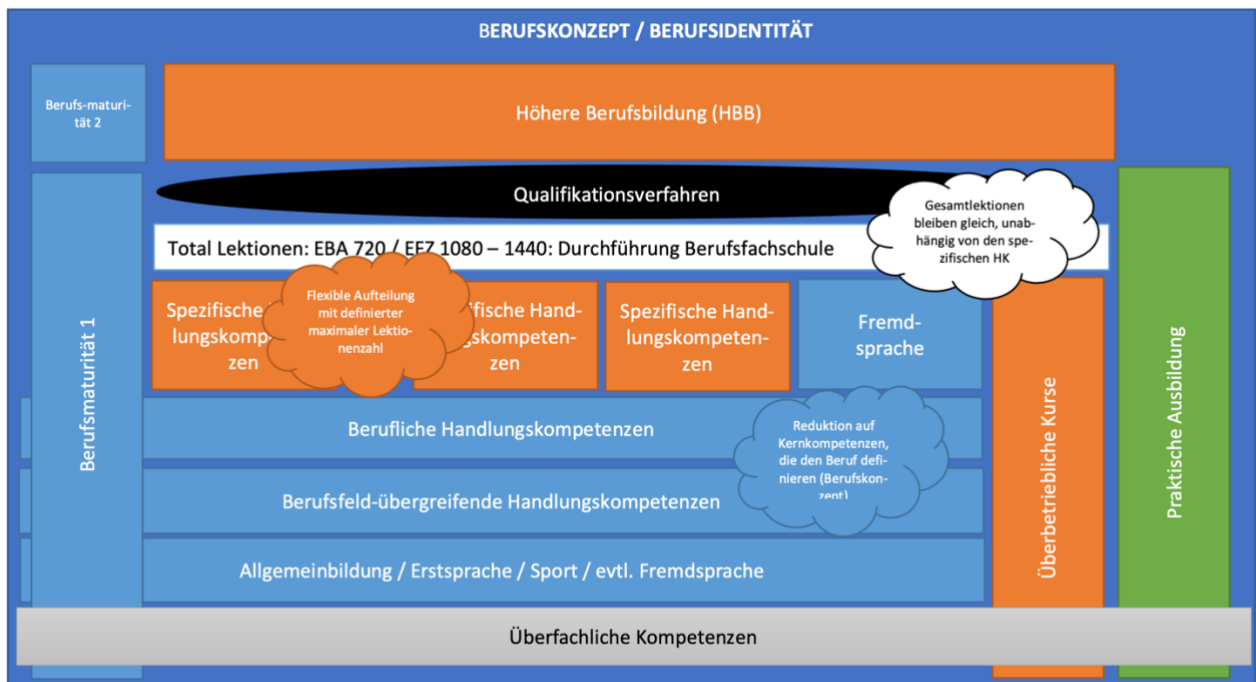


Abb.1: SBBK-Modell für künftige berufliche Grundbildungen mit Anschluss an die Höhere Berufsbildung, 2019

Folgende Eckwerte erläutern die Grundgedanken des SBBK-Modells:

- Das Berufskonzept wird grundsätzlich beibehalten. Die Abschlüsse sind transparent, national anerkannt und gleichwertig.
- Die Trägerverbände der Grundbildungen definieren alle Bildungsinhalte.
- *Berufsfeldübergreifende Handlungskompetenzen* können für mehrere verwandte Berufe gemeinsam gelten. Die Vermittlung dieser Inhalte kann gemeinsam geschehen, um Synergien – beispielweise von Kleinstberufen – zu nutzen. Sie sind zeitlich relativ stabil und bedürfen keiner raschen Anpassung. Sie werden in den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen festgeschrieben und können im regulären 5-Jahres-Rhythmus überarbeitet werden.
- *Berufliche Handlungskompetenzen* gelten pro Beruf, sind zeitlich relativ stabil und bedürfen keiner raschen Anpassung. Es sind zusammen mit den berufsfeldübergreifenden Handlungskompetenzen die Kernkompetenzen, die den Beruf definieren im Sinne des Berufskonzepts / der Berufsidentität. Sie werden in den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen festgeschrieben und können im regulären 5-Jahres-Rhythmus überarbeitet werden.
- *Spezifische Handlungskompetenzen* gelten pro Beruf und haben eine kurze zeitliche Gültigkeit. D.h. sie können kurzfristig geändert werden, neu aufgenommen oder gestrichen werden. Sie werden inhaltlich nicht in den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen festgeschrieben, damit sie durch die nationale OdA flexibel und rasch gemäss den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes angepasst werden können, ohne dass eine Anhörung und Änderungen in den Bildungserlassen erforderlich sind. Zugunsten der Transparenz für alle beteiligten Akteure muss die zuständige nationale OdA die formalen, organisatorischen, zeitlichen Rahmenbedingungen, die Qualitätsaspekte und die finanziellen Vorgaben für die Vermittlung dieser Bildungsinhalte in nachgelagerten Dokumenten zu den Bildungserlassen festschreiben.

- Die *spezifischen Handlungskompetenzen* können als Wahlmöglichkeiten von den Betrieben ausgewählt werden und können gegebenenfalls bereits Inhalte der höheren Berufsbildung aufweisen. Es wäre möglich, in der Bildungsverordnung den Anteil dieser Wahlinhalte mit einem Prozentsatz am Gesamtinhalt festzulegen, beispielweise im Verhältnis von 80:20 %. Das Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen der Lernenden und der Lehrbetriebe soll dabei gewahrt bleiben.
- Die Vermittlung der schulischen Inhalte der spezifischen Handlungskompetenzen geschieht in den Berufsfachschulen, in Abstimmung mit den anderen Lernorten. Eine definierte maximale Anzahl von Berufsfachschul-Lektionen wird nicht überschritten und ist weiterhin von den Kantonen finanziert.
- Die spezifischen Handlungskompetenzen werden angemessen geprüft, z.B. in Teilabschlüssen (Module, Erfahrungsnoten, etc.). Diese Resultate fliessen jedoch nicht in das Qualifikationsverfahren ein, sondern werden separat dokumentiert, beispielsweise in einem (digitalen) Kompetenzportfolio.
- Der Erwerb einer Fremdsprache soll künftig grundsätzlich jeder lernenden Person ermöglicht werden, die das wünscht. Der Fremdspracherwerb muss nicht zwingend an der Berufsfachschule geschehen, sondern kann über Online-Lehrplattformen («distant learning»), in bilinguaem Unterricht, oder im Rahmen eines Mobilitäts- bzw. Austauschprogramms ablaufen.
- Der orange Balken der Höheren Berufsbildung und Weiterbildung umfasst alle Weiterbildungsangebote, insbesondere die Fachhochschulen, zu denen die berufliche Grundbildung den Hauptzubringer darstellt.

2.2 Ziele und Meilensteine des Folgeprojekts

Im vorliegenden Folgeprojekt soll das im Jahr 2019 erarbeitete SBBK-Modell zur Flexibilisierung in den Berufsfachschulen weiterentwickelt und mit einem Konsortium von pädagogischen Begleiter/-innen konkretisiert werden. Das Projekt läuft unter dem Rahmenprogramm Berufsbildung 2030 und ist somit verbundpartnerschaftlich abgestützt, indem die betroffenen Akteure einbezogen werden und die TBBK die Rolle des «Sounding Boards» übernimmt. Das Projekt fokussiert auf den Lernort Berufsfachschule, in Einbezug von Überlegungen, die das Gesamtsystem umfassen.

Ausgehend von den Ergebnissen aus den drei Vorprojekten würden aus Sicht der SBBK ein oder mehrere Modelle die OdA bei der Definition von neuen Grundbildungen wie auch in Revisionen unterstützen, damit sie für ihre Berufe sinnvolle Pakete schnüren und Synergien nutzen können. Flexibilisierung wird von vielen OdA gewünscht, stellt jedoch die Kantone vor Herausforderungen im Vollzug. Deshalb versucht die SBBK mit einem Modell gleichzeitig zu vereinfachen und die Flexibilität zu ermöglichen. Die Projektanlage mit einem Konsortium von pädagogischen Begleiter/-innen wurde gewählt, weil sie das System kennen und Impulse geben können. Die SBBK möchte ihr Modell mit ihnen durchdenken und schärfen und dann den Kantonen und ihren Schulen wie auch den OdA zur Verfügung stellen.

Folgende Meilensteine sind vorgesehen:

1. Das SBBK-Modell wird existierenden Modellen / Ausbildungskonzeptionen von maximal zehn beruflichen Grundbildungen gegenübergestellt.
2. Aus dieser Auslegeordnung der unterschiedlichen Konzeptionen entstehen Begriffsklärungen, die der allgemeinen Verständlichkeit sowie der späteren *good practice* Übersicht dienlich sind (vorliegendes Papier).
3. Das SBBK-Modell oder eine Weiterentwicklung davon wird mit maximal drei Grundbildungen in Zusammenarbeit mit deren OdA reflektiert.
4. Eine *good practice* Übersicht der SBBK, adressiert an die kantonalen Ämter und ihre Berufsfachschulen zeigt Flexibilisierungsmöglichkeiten in den Schulen sowie die Auswirkung von flexiblen Bildungsmodellen auf die Schulen auf.

3 Die «spezifischen Handlungskompetenzen» im SBBK-Modell

3.1 Voraussetzungen

Die Anwendung des SBBK-Modells ist freiwillig und wird von einer OdA gewählt, wenn es ihren Bedürfnissen und den Bedürfnissen ihrer Akteure an der Basis entspricht. Wenn sich die OdA für dieses Modell und damit für die «spezifischen Handlungskompetenzen» entscheidet, hat sie den Bedarf sorgfältig abgeklärt und mit ihrer Kommission B&Q gespiegelt. Die OdA muss über die nötigen Strukturen verfügen, um die Bedürfnisabklärung vorzunehmen und um das Monitoring und die Qualitätssicherung in Zusammenarbeit mit ihrer Kommission B&Q abzudecken. Auch braucht es die Bereitschaft und das Verständnis dafür, was es bedeutet, Inhalte regelmässig zu aktualisieren und den Berufsfachschulen (und ÜK-Zentren) entsprechende Grundlagendokumente zur Verfügung zu stellen.

Als Voraussetzung muss auch der Bund dieses System akzeptieren und in den bestehenden Rahmenbedingungen aufnehmen. Zuletzt und wichtig ist die Bereitschaft der Kantone, die «spezifischen Handlungskompetenzen» kantonsübergreifend anzubieten und zu unterrichten, da bei mengenmässig kleinen Schulen nicht alle Inhalte abgedeckt werden können.

3.2 Definition von Umfang und Inhalt

Die Kernidee der spezifischen Handlungskompetenzen ist, dass sie flexibel, rasch und unkompliziert geändert werden können und zwar maximal einmal jährlich auf den Schuljahresbeginn. Die zuständige nationale OdA definiert den Rahmen, welchen Umfang diese Kompetenzen einnehmen dürfen: vorgeschlagen werden zwischen 10 und 20 % der Berufsfachschul-Lektionen.

Die Verantwortung für die Definition der «spezifischen Handlungskompetenzen» liegt bei der zuständigen OdA. Wenn die nationale OdA auch regionale Strukturen aufweist, kann die Definition an die regionalen OdA delegiert werden. Auf jeden Fall ist eine Absprache mit den regionalen Akteuren – die regionale OdA, die Berufsfachschulen und die ÜK-Zentren – unabdingbar.

Die zu den «spezifischen Handlungskompetenzen» gehörenden Leistungsziele werden ebenfalls von der OdA definiert, und zwar für alle drei Lernorte. Dies ist wichtig für die Lernortkooperation und die Handlungskompetenzorientierung, wobei die Ausgestaltung in den ÜK nicht Gegenstand dieses vorliegenden Projektes ist.

Für die Definition der Inhalte der «spezifischen Handlungskompetenzen» braucht es einen regelmässigen Dialog zwischen den OdA und den Berufsfachschulen (wie auch der ÜK-Zentren). Wenn dieser Dialog gelingt, werden die Berufsfachschulen vermehrt einbezogen, was einen Mehrwert im System bedeutet und schliesslich die Lernortkooperation stärkt. Da die Bedürfnisse nach spezifischen Handlungskompetenzen auch auf der regionalen Ebene entstehen, sollte eine regional spezifische Umsetzung möglich sein, die keinen Wildwuchs, aber einen Mehrwert für Regionen und ihre Bedürfnisse bringt. Wie dieser Dialog ausgestaltet sein soll, definiert die OdA aufgrund der vorhanden Gefässen zur Abstützung mit der Basis.

3.3 Bildungserlasse

Das Prinzip, dass «spezifischen Handlungskompetenzen» in einer Grundbildung vermittelt werden sollen, wird in der jeweiligen Bildungsverordnung festgehalten, damit das Modell national gültig ist und schweizweit umgesetzt wird. Dass es «spezifische Handlungskompetenzen» gibt, entscheidet also eine OdA für die Gesamtheit der Grundbildung. In der Lektionentafel in der Bildungsverordnung kann ein Unterrichtsbereich (Spiegelstrich) als «spezifische Handlungskompetenzen» definiert werden, der mit einer vorgegebenen Anzahl Lektionenzahl aufgeführt ist.

Die «spezifischen Handlungskompetenzen» werden in einem Dokument im Anhang 1 des Bildungsplans konkretisiert und ausformuliert, ebenfalls die dazugehörigen Leistungsziele pro Lernort. Damit wird die Struktur der Bildungserlasse eingehalten und trotz Offenheit zur regelmässigen Anpassung / Überarbeitung eine Verbindlichkeit für den Vollzug geschaffen.

3.4 Qualifikationsrelevanz

Die in der Berufsfachschule vermittelten «spezifischen Handlungskompetenzen» fliessen in die Erfahrungsnoten ein und somit auch ins Qualifikationsverfahren. Ein Einbezug in die Berufskennntnisprüfung ist jedoch aus Gründen der Chancengleichheit und der Rekursfähigkeit nicht angedacht. Der Unterrichtsbereich «spezifische Handlungskompetenzen», festgehalten in der Lektionentafel, wird in der Berufskennntnisprüfung und in der praktischen Arbeit somit nicht aufgeführt.

Das persönliche Portfolio wird als ideales Instrument erachtet, um den Kompetenzerwerb und den Lernfortschritt in den spezifischen HK individuell zu dokumentieren, weil diese nicht in den Bildungserlassen festgeschrieben sind. Zusätzlich kann ein Branchenzertifikat abgegeben werden, wenn ein solches in der Branche etabliert ist.

3.5 Konsequenzen für die Lernorte

Der Bedarf für die Definition von «spezifischen Handlungskompetenzen» kommt aus dem Arbeitsmarkt und somit aus den Betrieben als Basis der Branche. Diese Kompetenzen werden dort bereits umgesetzt und als Bestandteil der betrieblichen Praxis vermittelt. Die Umsetzung in den Betrieben muss also gegeben sein, was bedeutet, dass es keine Leistungsziele der «spezifischen Handlungskompetenzen» gibt, die nicht im Betrieb vorkommen. Für die Umsetzung an den Berufsfachschulen (und in den ÜK) muss sich die OdA mit diesen Anbietern absprechen um die Bedürfnisse an Materialien, Platz und Ressourcen abzuklären. Auch für die ÜK eignet sich die Umsetzung der «spezifischen Handlungskompetenzen», wobei diese Ausgestaltung nicht in diesem Projekt beleuchtet wird.

3.6 Monitoring und Qualitätssicherung

Die Bedürfnisabklärung, das Monitoring und die Qualitätssicherung sollen in den Kommissionen B&Q traktandiert werden. Somit ist das Vorgehen verbundpartnerschaftlich abgestimmt, einerseits im Rahmen der 5-Jahres-Überprüfungen und Revisionen und andererseits als ständige Aufgabe zur Qualitätssicherung.

3.7 Bedürfnisabklärung

Im Zusammenarbeit mit den pädagogischen Begleiter/-innen wurde das SBBK-Modell mit existierenden Modellen / Ausbildungskonzeptionen von zehn beruflichen Grundbildungen gespiegelt. Aus dieser Gegenüberstellung entstand die Übersicht über mögliche und bereits umgesetzte Flexibilisierungsmöglichkeiten auf dem Niveau des Systems und der schulischen Umsetzung (siehe Kap. 4.2). Der Austausch mit den OdA-Vertretungen im Rahmen der Begleitgruppensitzung hat gezeigt, dass generelles Interesse am Modell vorhanden ist. Weitere Austausche mit interessierten OdA sind geplant, an denen die berufs(-feld)spezifische Ausgestaltung bedürfnisgerecht und verbundpartnerschaftlich konkretisiert werden wird.

4 Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung des SBBK-Modells mit bestehenden Ausbildungskonzeptionen

4.1 Vorgehensweise

An einem ganztägigen Workshop haben die fünf pädagogischen Begleiter/-innen Ausbildungskonzeptionen von beruflichen Grundbildungen dargestellt und diese mit dem SBBK-Modell verglichen: Kaufleute EFZ, ICT-Berufe, Landwirtschaftsberufe, Kleinsterberufe insb. Musikinstrumentenbauer/-in EFZ, MEM-Berufe.

Aus dieser Gegenüberstellung sowie aus den grundsätzlichen Diskussionen in dieser Expert/-innenrunde haben sich Flexibilisierungsmöglichkeiten in drei Bereichen ergeben, die in einem weiteren Austausch konkretisiert wurden.

4.2 Flexibilisierungsmöglichkeiten in drei Bereichen

Da die Umsetzung an den Berufsfachschulen in diesem Projekt im Zentrum steht, werden die Flexibilisierungsmöglichkeiten in der Reihenfolge von operativ nach strategisch dargestellt:

- 4.2.1 Schulische Umsetzung
- 4.2.2 Berufsentwicklung
- 4.2.3 Berufsbildungssystem

4.2.1 Schulische Umsetzung

Die Umsetzung am Lernort Berufsfachschule liegt organisatorisch beim Verbundpartner Kanton, wobei die OdA teilweise die Bildungsinhalte, Lernmedien/Lehrmittel und die Lehr-/Lernplattformen definieren. Die Methodenfreiheit der Lehrpersonen muss jeweils gewährleistet sein. Auf Basis der Bildungspläne und Umsetzungsdokumente für die Berufsfachschulen (nationale Lehrpläne) oder auch Lehrmittel erarbeiten die Berufsfachschulen ihre individuellen Schullehrpläne, Stundenpläne und Pensenplanungen.

Dank der Handlungskompetenzorientierung sind die drei Lernorte in den letzten Jahren näher aneinandergerückt und zusammengewachsen. Die Schule sieht sich dabei als Vermittlerin der Kompetenzen, deren Methode und Modelle nicht losgelöst von den anderen Lernorten entwickelt und umgesetzt werden können. Die schulischen Umsetzungsmodelle müssen also in den Kontext zu den anderen Lernorten – insbesondere des Betriebs – gesetzt werden. Die Flexibilisierung und Individualisierung in den Berufsfachschulen ist kein Selbstzweck, sondern macht im Gesamtsystem Sinn und wird von der zuständigen OdA gewünscht und mitgetragen.

Schliesslich bedeutet Flexibilisierung in den Schulen weder Wildwuchs, «laisser-faire» noch Verantwortungslosigkeit; solche Modelle brauchen Rahmenbedingungen und gleichzeitige klare Verantwortlichkeiten bei den Schulen, ihren Lernenden optimale Lernumgebungen zu bieten.

Auf Stufe der einzelnen Berufsfachschulen werden bereits sehr viele Flexibilisierungsmodelle umgesetzt; die Auflistung ist deshalb nicht vollständig.

Schulische Wahlpflichtbereiche

- WO: kaufmännische Grundbildung; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 5.
- WAS: in der Berufsfachschule Auswahl zwischen der zweiten Fremdsprache und individueller Projektarbeit.
- BEURTEILUNG: Wenn mit dem Ziel der Kompetenzzentren-Bildung nicht alle Wahlpflichtbereiche an allen Berufsfachschulen angeboten werden, besteht die Flexibilisierung in der örtlichen Komponente: die Lernenden wechseln teilweise den Schulort. Hybride Unterrichtsformen fördern zusätzlich die örtliche Unabhängigkeit.

Wahlpflicht-Module für die Berufsfachschule

- WO: Entwickler/in Digitales Business EFZ, festgehalten im Bildungsplan, ausdifferenziert im Modulbaukasten.
- WAS: 8 von 32 Module sind als Wahlpflicht-Module konzipiert.
- BEURTEILUNG: Wahlpflicht-Module ermöglichen eine schulische Vertiefung je nach Interesse der Lernenden oder Spezialisierung der Betriebe.

Projekt- und Blockunterricht

- WO: diverse Berufsfachschulen
- WAS: Der Berufsfachschulunterricht wird blockweise in einer Dauer von einer bis mehreren Wochen angeboten und von Lernenden aus verschiedenen Kantonen zentral besucht. Dazu schliessen die Träger entweder mit der SBBK eine Vereinbarung ab (interkantonale Fachkurse), oder mit dem Standortkanton.
- BEURTEILUNG: Projekt- und Blockunterricht erleichtern die flexible Umsetzung, da der starre Rahmen der Einzel- und Wochenlektionen aufgehoben wird.

Binnendifferenzierte Klassen oder «multi classi»

- WO: In kleinen Kantonen mit kleinem Mengengerüst und/ oder sprachlichen Minderheiten, Bsp. Kanton TI.
- WAS: Lernende unterschiedlicher Berufe werden in einer Klasse gemeinsam unterrichtet. Zusätzlich ist möglich, dass die Lernenden einen Teil der Inhalte im Selbststudium erarbeiten.
- BEURTEILUNG: Diese Form des Unterrichts fordert einen entsprechenden didaktischen Ansatz der Lehrpersonen, der auf vermehrter individueller Förderung und selbstorganisiertem Lernen beruhen sollte. Ein Risiko dieser Unterrichtsform ist, dass der Bezug des Unterrichts zu den beruflichen Erfahrungen der Lernenden eingeschränkt wird.

Berufsübergreifender Unterricht

- WO: Für ähnliche Berufe mit kleinen Mengengerüsten, z.B. an der Schule für Gestaltung Bern und Biel (SfGBB), für Vergolder/-in-Einrahmer/-in, Goldschmied/-in, Steinbildhauer/-in, Steinmetz/-in und Glasmaler/-in.
- WAS: Berufsgemischte Klassen für die gemeinsame Beschulung von Themen wie Grundlagen der Gestaltung, Kundenberatung, Kunstgeschichte, technisches Zeichnen.
- BEURTEILUNG: Durch eine detaillierte Analyse der Bildungserlasse wurden Module erstellt, die gemeinsam unterrichtet werden können. Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen kann die Koordination zwischen berufsübergreifendem und –spezifischem Unterricht sichergestellt werden.

Blended Learning

- WO: diverse Berufsfachschulen
- WAS: «Blended Learning bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung und Kombination von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von virtuellem, digitalem Lernen anstrebt (integriertes, verbundenes, hybrides Lernen). Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien und lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert. Die Präsenz- und Online-Phasen sind funktional aufeinander abgestimmt.» ([SBBK: Orientierungshilfe Blended Learning, 2022](#)).
- BEURTEILUNG: Eine Methode zur flexiblen Gestaltung des Unterrichts und der Lernortkooperation. Dabei gibt es mannigfaltige Möglichkeiten; blended learning ist sehr flexibel gestaltbar und abstimmbare auf die Bedürfnisse einzelner Schulen und Berufe. Beachtet werden müssen die Kostenfrage und die Frage der Multiplikation der digitalen Plattformen (Schulen, Betriebe, OdA) mit denen Lehrpersonen/Lernende umgehen müssen.
> Schlussbericht Tour de Suisse Blended Learning 2023 ([LINK](#))

Aufhebung der Lektionen / Begleitetes selbstorganisiertes Lernen («BGSOL»)

- WO: BFS Limmattal, BBZ Gesundheit/Soziales Sursee, weitere Berufsfachschulen
- WAS: Lernenden beschreiten individualisierte Lernpfade in eigenem Tempo und werden durch Lehrpersonen begleitet.
- BEURTEILUNG: Erfordert gesamtheitliches, konzeptionell abgestütztes Vorgehen mit Entwicklung unterschiedlichster Lernressourcen, die in einem bestimmten, flexiblen Rahmen eingesetzt werden.

Freikurse an den Berufsfachschulen

- WO: diverse Berufsfachschulen
- WAS: Wenn Lernende in der Berufsfachschule und im Betrieb gute Leistung erbringen, können sie während der Arbeitszeit bis zu einem halben Tag pro Woche Freikurse an der Berufsfachschule besuchen. Der Lehrbetrieb muss dazu sein Einverständnis geben, die Zeit dafür zu gewähren und darf keinen Lohnabzug machen. Es gibt Kurse zur fachlichen Vertiefung, zum Fremdspracherwerb, zu ICT-Anwendungen und zu weiteren Themen.
- BEURTEILUNG: Freikurse bieten flexible und individuelle Angebote und machen damit die berufliche Grundbildung auch für leistungsstarke Lernende attraktiv. Aufgrund der Lektionendotation sind während einem Schultag jedoch keine grossen Freiräume vorhanden.

Grundsätzlich bieten die aktuellen Bildungspläne den Berufsfachschulen die Möglichkeit, abgestimmt auf die Leistungsziele den Unterricht flexibel zu gestalten. Es ist z.B. möglich, berufsübergreifende Lerneinheiten zu erstellen, die den nationalen Vorgaben entsprechen. Dazu benötigt wird die Bereitschaft und die Ressourcen der Lehrpersonen, berufsübergreifend zu unterrichten und den Unterricht im Team zu planen.

4.2.2 Berufsentwicklung

Folgende Flexibilisierungsmöglichkeiten werden im Bereich Berufsentwicklung identifiziert und folgendermassen beurteilt:

Fachrichtungen

- WO: diverse Berufe; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 1 und im Lehrvertrag.
- WAS: «Spezifische Inhalte können in einer beruflichen Grundbildung mit Schwerpunkten oder Fachrichtungen ausgestaltet werden. Fachrichtungen weisen unterschiedliche Inhalte in der beruflichen Praxis und in der Berufsfachschule auf.» ([SBFI-Handbuch Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung](#))

- BEURTEILUNG: Fachrichtungen eignen sich für Berufe, in denen die heterogenen Betrieben in diversifizierten Tätigkeitsfeldern tätig sind und die unterschiedliche notwendige theoretische Kenntnisse aufweisen. Für den kantonalen Vollzug bedeuten Fachrichtungen, dass die Trennung der Schulklassen Auswirkungen hat auf die Schulorganisation: kleineres Mengengerüst, Anzahl notwendiger Lehrpersonen, zur Verfügungstellung der Schulräume.

Schwerpunkte

- WO: diverse Berufe; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 1 und im Lehrvertrag.
- WAS: «Spezifische Inhalte können in einer beruflichen Grundbildung mit Schwerpunkten ausgestaltet werden. Schwerpunkte weisen unterschiedliche Inhalte in der beruflichen Praxis, aber die gleichen Inhalte in der Berufsfachschule auf.» (SBFI-Handbuch Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung)
- BEURTEILUNG: Schwerpunkte eignen sich für Berufe, in denen die heterogenen Betrieben in diversifizierten Tätigkeitsfeldern tätig sind, die aber keine unterschiedlichen theoretischen Kenntnisse benötigen. Für den kantonalen Vollzug sind Schwerpunkte einfacher umzusetzen als Fachrichtungen, da keine Aufteilung der Schulklassen notwendig ist.

Ausbildungs- und Prüfungsbranchen

- WO: Detailhandel und kaufmännische Grundbildung; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 2 bzw. 3 (Verweis auf Anhang 1) und im Lehrvertrag.
- WAS: Die sehr heterogenen Berufe des Detailhandels und der kaufmännischen Grundbildung werden in 22 bzw. 19 Branchen aufgeteilt.
- BEURTEILUNG: In so heterogenen Berufsfeldern wie der kaufmännischen Grundbildung und dem Detailhandel ermöglichen die Ausbildungs- und Prüfungsbranchen die Spezialisierung in einem Gebiet, das den Betrieben entspricht und ihnen die Lernendenausbildung zulässt.

Ergänzungskompetenzen

- WO: Restaurantfachleute EFZ; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 4 als Handlungskompetenzbereich «Gestalten spezieller betrieblicher Angebote» und vom Lehrbetrieb bis zum Ende des 1. Lehrjahres festgelegt.
- WAS: «Zum Ende des ersten Lehrjahres wird, je nach Lehrbetrieb eine der vier Ergänzungskompetenzen ausgewählt: Jung-Barista (Kaffee-Kreationen, Kaffee-Beratung), Jung-Barkeeper (Cocktails mixen, Spirituosen), Jung-Sommelier (vertiefte Weinkenntnisse), Jung-Chef de rang (Flambieren, Tranchieren). Diese Ergänzungskompetenzen werden im Lehrbetrieb vermittelt und in den überbetrieblichen Kursen im 4. Semester im 2. Lehrjahr vertieft.» (berufehotelgastro). Die gewählte Ergänzungskompetenz wird im Qualifikationsverfahren geprüft.
- BEURTEILUNG: Das betriebliche Angebot kann mit den Ergänzungskompetenzen besser abgebildet werden und die Lehrbetriebe werden gestärkt – das betriebliches Wissen erhält mehr Gewicht. Die Ergänzungskompetenzen dienen auch der Arbeitsmarktfähigkeit nach Beendigung der Lehre. Die Herausforderung ist, dass einige ÜK-Anbieter nicht alle Ergänzungskompetenzen anbieten können, da das Mengengerüst nicht ausreicht.

Offene Formulierung der Leistungsziele im Bildungsplan

- WO: diverse Berufe; festgehalten in den Bildungsplänen.
- WAS: Offen, generische Formulierung in den Leistungszielen, ohne Erwähnung von spezifischen Technologien, Materialien, Marken und anderem.
- BEURTEILUNG: Die offene Formulierung ermöglicht es den Betrieben, den Lernenden ihre Spezifikationen zu vermitteln, ohne dass diese explizit in den Bildungserlassen erwähnt sind und somit einer Revision unterliegen. Damit können die betrieblichen Ziele rasch und flexibel dem jeweiligen Bedürfnis des Arbeitsmarkts und des Betriebs angepasst werden.

Betriebliche Optionen

- WO: kaufmännische Grundbildung; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 6.
- WAS: Auswahl im Betrieb zwischen Finanzen, Kommunikation in der Landessprache, Kommunikation in der Fremdsprache oder Technologie.
- BEURTEILUNG: Das Konzept der Optionen ermöglicht eine Flexibilisierung im Bereich der Berufsfachschule. Dies wird angewendet, wenn Handlungskompetenzen in den Betrieben sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, was eine erhöhte Flexibilisierung in der Berufsfachschule und im Betrieb notwendig macht. Zu beachten ist, dass ein gewisses Mengengerüst vorhanden sein muss, um die Umsetzung sicherzustellen.

Transversale (Zukunfts-)Kompetenzen

- WO: kaufmännische Grundbildung; verankert in den Handlungskompetenzen, festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 8.
- WAS: Abbildung der transversalen Zukunftskompetenzen, integriert in den Handlungskompetenzen im Qualifikationsprofil.
- BEURTEILUNG: Zentrale Zukunftskompetenzen werden direkt im Qualifikationsprofil verankert und somit in den Kontext des Berufs eingebettet. Dies hat den Vorteil, dass die Relevanz der transversalen Kompetenzen und die Transferfähigkeit in die drei Lernorte systematisch abgebildet werden.

Persönliches Portfolio

- WO: kaufmännische Grundbildung; festgehalten im Bildungsplan.
- WAS: zur Dokumentation des Kompetenzerwerbs und Lernfortschritts. Instrument zur individuellen Darstellung/Dokumentation der erworbenen Kompetenzen, die nicht in der Bildungsverordnung festgehalten sind.
- BEURTEILUNG: Das persönliche Portfolio kann als Instrument eingesetzt werden, um die individuelle Kompetenzentwicklung abzubilden. Es können verschiedenste Kompetenznachweise gesammelt und damit sichtbar gemacht werden. Dies kann dazu führen, dass das Qualifikationsverfahren entlastet wird – es müssen nicht mehr alle Kompetenzen in der Abschlussprüfung abgebildet werden. Schliesslich kommt es zu einer Flexibilisierung auf der individuellen Ebene.

Basisausbildung zu Lehrbeginn und spätere Spezialisierung

- WO: wurde gewünscht für einige Berufsfelder.
- WAS: Über alle Berufe hinweg identische Basisausbildung im ersten Lehrjahr, definitive Berufswahl und spätere Spezialisierung erst nach dem ersten Lehrjahr.
- BEURTEILUNG: Festlegung und Umsetzung im Rahmen der existierenden Leitvorlagen ist (momentan) nicht möglich, weil im Lehrvertrag ein Beruf festgehalten werden muss.

Berufsübergreifende (Branchen-)Kompetenzen

- WO: MEM-Berufe; angesprochen, aber nicht definiert in der Bildungsverordnung.
- WAS: umgesetzt in allen drei Lernorten, z.B. MEM-Kompetenzen «Qualität sicherstellen», «nachvollziehbar dokumentieren» oder «technologische Trends einschätzen und einsetzen».
- BEURTEILUNG: Es sind für alle MEM-Berufe wesentliche Kompetenzen, die für ein vollständiges Qualifikationsprofil relevant sind, und deshalb in diesem und somit in der Bildungsverordnung verankert werden sollten.

Berufsfachschul- und ÜK-Module

- WO: ICT-Berufe; festgehalten in der Bildungsverordnung im Art. 3 sowie im Bildungsplan, ausdifferenziert im Modulbaukasten.
- WAS: Es werden nur die betrieblichen Leistungsziele als solche ausformuliert, für die Lernorte Berufsfachschule und ÜK wird auf die Modulnummern verwiesen. Offen formulierte Module erlauben eine flexible Anpassung an technologische Entwicklungen (z.B. Modul «Innovative ICT-Lösungen initialisieren»).

- **BEURTEILUNG:** Identische Module werden für mehrere ICT-Berufe verwendet. Der Modulbesuch ist für unterschiedliche Berufsleute möglich. Anpassungen innerhalb bestehender Module kann die OdA vornehmen, ohne die formellen Bildungserlasse ändern zu müssen.

Wahlpflicht-ÜK

- **WO:** MEM- und ICT-Berufe; angesprochen, aber nicht definiert in der Bildungsverordnung. Bei den ICT-Berufen im Bildungsplan festgehalten und im Modulbaukasten ausdifferenziert.
- **WAS:** ÜK, die aus einem Angebot durch die Betriebe ausgewählt werden können, je nach ihrer Spezialisierung.
- **BEURTEILUNG:** Die Möglichkeit der Wahlpflicht berücksichtigt die unterschiedlichen betrieblichen Bedürfnisse besser. Dies ist insbesondere für Berufe von Bedeutung, die in einem breiten Spektrum von unterschiedlich spezialisierten Betrieben ausgebildet werden. Einer weiteren Spezialisierung und Ausdifferenzierung bei den beruflichen Grundbildungen kann so entgegengewirkt werden und Berufsabgänger/-innen haben breitere Einsatzmöglichkeiten im Arbeitsmarkt.

Unterteilung in berufs(feld)übergreifende und berufsspezifische Handlungskompetenzen

- **WO:** Berufsfeld Landwirtschaft; festgehalten in der Bildungsverordnung und konkretisiert in den einzelnen Bildungsplänen.
- **WAS:** Die berufsübergreifenden Handlungskompetenzen gelten für alle vier Berufe des Berufsfelds Landwirtschaft und stellen eine gemeinsame Basis sicher. Die Formulierung der Leistungsziele ist bewusst offengehalten. Die berufsübergreifenden Handlungskompetenzen beinhalten auch transversale Kompetenzen, z.B. in Bezug auf Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Kommunikation (jedoch stets mit Bezug zum beruflichen Kontext).
- **BEURTEILUNG:** Die Ziele lassen sich in Bezug auf Beruf, Region und inhaltlichen Fokus an allen Lernorten flexibel ausgestalten. Gleichzeitig bleibt die gemeinsame Basis sichtbar. Ein Berufswechsel nach dem ersten Lehrjahr ist problemlos möglich. Ein zweiter Beruf kann nach der Lehre in der Regel in einem Jahr erlernt werden. Die offene Formulierung ermöglicht eine flexible Anpassung an technologische oder inhaltliche Weiterentwicklungen.

Teilqualifikationen/-abschlüsse

- **WO:** MEM-Berufe; angesprochen, aber nicht zugelassen für die Umsetzung.
- **WAS:** Lernende starten in einem Berufsfeld (z.B. Mechanik) und wählen den Beruf nach zwei (EBA), drei oder vier Jahren (EFZ), je nach Begabung und Neigung.
- **BEURTEILUNG:** Damit wird eine berufliche Entwicklung je nach Kompetenzen bereits während der Lehre möglich. Voraussetzung ist eine aufbauende Abstimmung der Bildungsinhalte.

4.2.3 Berufsbildungssystem

Im Rahmen des Programms Berufsbildung 2030 haben die Verbundpartner Kernelemente und Prämissen für das Berufsbildungssystem formuliert, die handlungsleitend sind und den Rahmen für alle Überlegungen und Vorhaben vorgeben. Aus den acht Leitgedanken¹ sei die Prämisse des Berufsprinzips hervorzuheben, weil sie für das vorliegende Projekt am relevantesten ist: «Die Berufsbildung folgt dem Berufsprinzip. Klar definierte Bildungsangebote und nationale Qualifikationsverfahren führen zu transparenten Abschlüssen, die auf dem Arbeitsmarkt anerkannt und gefragt sind. Eine berufliche Grundbildung vermittelt Lernenden alle notwendigen Handlungskompetenzen und qualifiziert sie mit ihrem Abschluss zu selbständig arbeitenden Berufsleuten.»

¹ Einbettung in das Bildungssystem / Durchlässigkeit; Dualität zwischen Theorie und Praxis; Verbundpartnerschaft; Arbeitsmarktorientierung; Attraktivität für Unternehmen; Attraktivität für Jugendliche und Erwachsene; Innovation und Weiterentwicklung; Berufsprinzip

(Quelle: Berufsbildung 2030, Kernelemente und Prämissen, undatiert). Die Projektgruppe ist sich einig, dass diese Prämisse trotz allen Flexibilisierungsbemühen aufrechterhalten werden muss und nicht gefährdet sein darf.

Die Rahmenbedingungen der beruflichen Grundbildungen werden mit den Vorlagen für die Bildungserlasse durch das SBFI vorgegeben. Bildungsverordnungen und Bildungspläne sind nach einer klar definierten Struktur aufgebaut, um die berufsübergreifende und nationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Die Projektgruppe hat erkannt, dass in der Zeit nach dem Erlass des neuen Berufsbildungsgesetzes 2004 mehr Freiraum bestanden hätte, die Bildungserlasse und auch die Umsetzungsdokumente zu gestalten, als dies heute der Fall ist. Beispielsweise fand in den letzten Jahren im Sinne einer Standardisierung und Vereinheitlichung eine Einschränkung der Bildungskonzeptionen statt, die Innovationen und Freiräume begrenzte. Viele Ideen, die in Richtung Flexibilisierung gehen, können daher im heute gesetzten normativen Rahmen nicht aufgenommen werden, was dazu führt, dass die Bildungspartner in diesen Überlegungen eingeschränkt sind.

Zudem wird erkannt, dass für die Bereiche Allgemeinbildender Unterricht und Berufsmaturität ein Potential an Flexibilisierung vorhanden ist, das momentan noch nicht genutzt wird. Dazu laufen die parallelen Projekte Allgemeinbildung 2030 und Berufsmaturität 2030, von denen sich die Projektgruppe einige Ergebnisse im Sinne der Flexibilisierung erhofft.

Schliesslich gilt zu beachten, dass die Bildungserlasse den «Königsweg» der regulären Lehre nach der obligatorischen Schulzeit regeln. Für den Berufsabschluss für Erwachsene hingegen braucht es Flexibilität ausserhalb dieses Standardweges.

4.3 Verbundpartnerschaftliche Zusammenarbeit

«Die Berufsbildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt» besagt Art. 1 des Berufsbildungsgesetzes von 2004. Die Partner sind somit angehalten, zusammenzuarbeiten und das System gemeinsam zu steuern und zu entwickeln.

Die Projektgruppe hat erkannt, dass teilweise Blockaden in der Verbundpartnerschaft bestehen und im Hinblick auf innovative Ideen und Flexibilisierungstendenzen aufgelöst werden müssen. Ein gutes Beispiel dazu war das nationale Koordinationsgremium (NKG) in der Revision Kaufleute/Detailhandel, dessen Rolle es war, zu deblockieren und zwischen den Partnern Konsens zu finden. Eine Überregulierung durch die Behörden kann innovative Ideen verhindern. Bei der Diskussion der Bedürfnisse der verschiedenen Partner wird es als wichtig erkannt, sich gegenseitig zu vertrauen.

Wichtig für die Innovationsfähigkeit des Systems scheint, genügend Freiraum auf der entsprechenden Ebene zuzulassen, Pilotprojekte zu ermöglichen und «good practice-Umsetzungen» unter den Akteuren auszutauschen.

Aus Sicht der Projektgruppe heisst verbundpartnerschaftliches Vertrauen, dass die Akteure allgemeinverbindliche Rahmenbedingungen abmachen, genügend Spielraum definieren und die Ausgestaltung dieses Spielraums den Partnern im Sinne einer bestmöglichen beruflichen Grundbildung überlassen.

Im Zuge einer Flexibilisierung darf zudem der Anspruch des Individuums nach persönlicher Entwicklung nicht ausser Acht gelassen werden.

4.4 Transversale Kompetenzen

Transversale Kompetenzen sind Fähigkeiten, die über den engen fachlichen Blick eines Berufs hinausgehen. Arbeitsmarktstudien zeigen auf, dass die zukünftig geforderten Kompetenzen in den Berufen sich zu einem wesentlichen Teil auch in transversalen Kompetenzen zeigen. Diese sind jedoch nicht isoliert vermittelbar und haben in der Regel einen engen Bezug zu den beruflichen Handlungskompetenzen. Die transversalen Kompetenzen sind im Kontext zum Beruf zu vermitteln, um ganzheitliche Handlungskompetenzen sicherstellen zu können. Aus diesem Grund wären die transversalen Kompetenzen im Qualifikationsprofil des Berufes mit abzubilden. Die Projektgruppe schlägt vor, den grauen Balken der transversalen Kompetenzen im SBBK-Modell vertikal aufzustellen oder diagonal darüber, so dass sie sich über alle anderen Inhalte hinwegziehen.

5 Ausblick und mögliche Anschlussprojekte

5.1 Zielkonflikt Regionalität – Flexibilität: die Rückmeldung der SBBK

Die SBBK-Plenarversammlung wurde am 22. Februar 2024 über das Projekt informiert, insbesondere über die spezifischen Handlungskompetenzen als neues Element im SBBK-Modell. Nach der Begleitgruppensitzung vom 1. Dezember 2023 und dem Austausch mit der TBBK vom 21. Januar 2024 waren wichtige Governance-Fragen zu Händen der Kantone offen, um das Projekt abzuschliessen und mit dem SBBK-Modell in den Regelbetrieb zu gehen, indem es von interessierten OdA zur Umsetzung geprüft und übernommen werden kann:

- Gibt es ein Einverständnis der Kantone dazu, dass im Modell ein Fünftel der (schulischen) Bildungsinhalte nicht geregelt wird und dass diese Inhalte nicht QV-relevant sind?
- Sind die Kantone bereit, vom *Credo jede Berufsfachschule bietet alles an* wegzukommen / sind sie bereit, Schulortswechsel zu ermöglichen, wenn die «spezifischen Handlungskompetenzen» nicht überall angeboten werden (können)?

Insbesondere die zweite Fragestellung wurde von den anwesenden SBBK-Mitgliedern und dabei speziell von den kleinen und mittleren Kantonen kritisch beantwortet. Viele Kantone sind aus regionalpolitischen Gründen nicht bereit, ihren Lernenden Schulortswechsel zu ermöglichen, wenn sie selbst ein Berufsfachschulangebot im Kanton haben. Für sie ist es wichtig, dass die Lernenden im eigenen Kanton verbleiben können, da die Gefahr der Abwanderung hoch ist. Die Regionalität wird demnach von den Kantonen als wichtiger eingestuft als innovative und flexible Umsetzungsmodelle. Vom *Credo jede Berufsfachschule bietet alles an* soll also nicht abgerückt werden und die Entwicklung hin zu regionalen Kompetenzzentren wird nicht getragen.

Eine Weiterentwicklungsmöglichkeit bestünde allenfalls darin, solche Inhalte digital/online anzubieten, so dass keine physische Verschiebung an eine andere (ausserkantonale) Berufsfachschule notwendig ist.

In dem Sinne kann das Projekt dahingehend abgeschlossen werden, als dass als Fazit ein Lern- und Denkprozess stattgefunden hat, der darin mündet, sich auf die Regionalität und auf die generalistische Grundbildung zu besinnen. Eine zu starke Spezialisierung bereits in der Grundbildung wird nicht gewünscht. Im zukünftigen verbundpartnerschaftlichen Diskurs soll darauf verzichtet werden, von Seiten der Kantone das SBBK-Modell zu bewerben. Demgegenüber kann auf die bestehenden Flexibilisierungsmöglichkeiten (Kapitel 4) und auf die *good practice* Übersicht der Table Ronde verwiesen werden (Kapitel 5.2), welche die ganze Palette an etablierten Modellen und Möglichkeiten aufzeigen wird.

5.2 Ausblick: *good practices* für Berufsfachschulen

Eine Auflistung von *good practice* Beispielen für Berufsfachschulen wird im Anschluss an dieses Projekt zusammen mit der table ronde berufsbildender Schulen erarbeitet. Dabei werden diese Ergebnisse mit jenen aus der «Tour de Suisse Blended Learning» ergänzt. Dies ermöglicht eine breite Übersicht über akute Möglichkeiten und Erfahrungen in der Umsetzung von flexiblen Lernsettings.

5.3 Weitere mögliche Folgeprojekte

- Vermittlung der «spezifischen Handlungskompetenzen» in den ÜK: Vor dem Hintergrund der Lernortkooperation und der Handlungskompetenzorientierung soll überlegt werden, welche Rolle die ÜK bei der Vermittlung der «spezifischen Handlungskompetenzen» übernehmen sollen. Diese Überlegung kann mit am SBBK-Modell interessierten OdA vertieft werden.
- Landschaft und Überblick über die Handlungskompetenzen: Bei der Erarbeitung von neuen Grundbildungen und bei Revisionen von bestehenden kann es für OdA und für die pädagogischen Begleiter/-innen hilfreich sein, eine Übersicht darüber zu haben, welche Handlungskompetenzen in verwandten Berufen definiert wurden. Das kann dazu beitragen, berufsübergreifende Handlungskompetenzen zu definieren, die gemäss SBBK-Modell an Berufsfachschulen gemeinsam unterrichtet werden können.
- Verbundpartnerschaftliche Überlegung zu den Elementen und ihrem Detaillierungsgrad, wie sie in der BiVo geregelt werden: Die pädagogischen Begleiter/-innen erkennen, dass in den Bildungsverordnungen schon detaillierte Informationen in den Lektionentafeln und in den ÜK-Tabellen festgelegt sind, was voraussetzt, dass bereits im Berufsentwicklungsprozess Umsetzungsfragen beantwortet werden müssen, da sonst die Regelungen in den Bildungsverordnungen unerwünschte, nicht berücksichtigte Auswirkungen auf die Umsetzung haben. Ausserdem schränkt es den Gestaltungsfreiraum der Berufsfachschulen und ÜK-Anbieter ein, was zwar gewünscht ist, um eine nationale Einheitlichkeit zu gewährleisten, der Flexibilisierung und raschen Anpassung aber entgegensteht.

6 Anhang

6.1 Übersicht zur Umsetzung an den Berufsfachschulen

Zum Kap. 4.2.1 gehörend und weiterzuentwickeln im Rahmen der *good practice* Übersicht.

Flexibilisierungsmöglichkeiten	Entscheidsträger	inhaltlich/zeitlich/örtlich	Grundbildungen, Beispiele
Wahlpflichtbereiche in der Berufsfachschule	Betrieb mit Lernenden	inhaltlich	Kaufleute
Wahlpflicht-Module für die Berufsfachschule	OdA	inhaltlich	Entwickler/in Digitales Business
Projekt- und Blockunterricht	Berufsfachschule	zeitlich/örtlich	Diverse Berufe
Binnendifferenzierte Klassen	Kanton	örtlich	Kleinstberufe und Kanton TI
Berufsübergreifenden Unterricht	Kanton	örtlich	Berufsfelder und Kleinstberufe
Blended Learning	Berufsfachschule	inhaltlich/zeitlich	
Aufhebung der Lektionen	Berufsfachschule / Kanton	zeitlich	
Freikurse an den Berufsfachschulen	Berufsfachschule / Kanton	inhaltlich	

6.2 Übersicht zu den Flexibilisierungsmöglichkeiten in der Berufsentwicklung

Zum Kap. 4.2.2 gehörend und weiterzuentwickeln im Rahmen der *good practice* Übersicht.

Flexibilisierungsmöglichkeiten	Entscheidsträger	inhaltlich/zeitlich/örtlich	Grundbildungen
Fachrichtungen	Betrieb	inhaltlich/teilweise örtlich (an unterschiedlichen Berufsfachschulen vermittelt)	
Schwerpunkte	Betrieb	inhaltlich/örtlich	
Ausbildungs- und Prüfungsbranchen	Betrieb	inhaltlich/örtlich	Kaufleute und Detailhandel
Ergänzungskompetenzen	Betrieb	inhaltlich/örtlich	ReFa
Offene Formulierung der Leistungsziele im Bildungsplan	Betrieb	inhaltlich/örtlich	
Betriebliche Optionen	Betrieb, Lernende/-r	inhaltlich	Kaufleute
Transversale (Zukunfts-) Kompetenzen	OdA	inhaltlich	Kaufleute
Persönliches Portfolio	OdA	inhaltlich	Kaufleute
Berufsübergreifende (Branchen-)Kompetenzen	OdA	inhaltlich/zeitlich/örtlich	MEM-Berufe
Berufsfachschul- und ÜK-Module	OdA	inhaltlich/zeitlich/örtlich	ICT-Berufe
Wahlpflicht-ÜK	Betrieb	inhaltlich/zeitlich/örtlich	MEM-Berufe ICT-Berufe
Unterteilung in berufsfeldübergreifende und berufsspezifische Handlungskompetenzen	OdA	inhaltlich	Landwirtschaftsberufe