

## Profil 10:

### Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Digitale Festschrift  
für **SUSAN SEEBER**



### Doreen FLICK-HOLTSCHE, Franz EBERLE & Stephan SCHUMANN

(Universität Zürich & Universität Konstanz)

### Ausbildung von Lehrpersonen in Zeiten des Fachkräftemangels: Flexibilisierung von Zugängen im Spannungsverhältnis von Deprofessionalisierung und Qualitätsanforderungen

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil10\\_seeber/flick-holtsc\\_etal\\_profil10.pdf](https://www.bwpat.de/profil10_seeber/flick-holtsc_etal_profil10.pdf)

in

**bwp@ Profil 10** | November 2024

### Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Hrsg. v. **Christian Michaelis, Robin Busse, Eveline Wuttke & Bärbel Fürstenau**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchler, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**Ausbildung von Lehrpersonen in Zeiten des Fachkräftemangels:  
Flexibilisierung von Zugängen im Spannungsverhältnis von  
Deprofessionalisierung und Qualitätsanforderungen**

---

**Abstract**

Der vorliegende Beitrag geht im Rahmen von zwei Teilanalysen der übergeordneten Frage nach, inwieweit die Flexibilisierung von Zugängen zum Lehrberuf zu erwartbaren Deprofessionalisierungstendenzen vor dem Hintergrund von Qualitätsanforderungen an Studium und Lehrberuf führt. Beide Analysen sind im schweizerischen Kontext verortet. Berufsmaturandinnen und -maturanden müssen im Gegensatz zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden sowie Fachmaturandinnen und -maturanden mit pädagogischem Berufsfeld beim Zugang zu Pädagogischen Hochschulen zusätzlich zu ihrem Maturitätsausweis eine Aufnahmeprüfung bestehen. Die curriculare Analyse eines möglichen Prüfungserlasses und der Einbezug von Studienerfolgsindikatoren zeigen, dass durch die Aufweichung von fachwissenschaftlichen Anforderungen bei der Zulassung die Gefahr einer Deprofessionalisierung besteht. In der zweiten Analyse werden unter Rückgriff aus Daten aus dem Leading-House LINCA Effekte unterschiedlicher Ausbildungswege von Lehrkräften kaufmännischer Schulen auf deren mittels Fachtests erfassten Fachwissens und Fachdidaktischen Wissens untersucht. Hierbei zeigen sich keine systematischen Unterschiede. Die Befunde beider Teilanalysen werden im Beitrag in der im Rahmen des aktuellen Lehrkräftemangels geführten Diskussion um die Qualität der Lehrkräftebildung verortet.

---

**Teacher training in times of skills shortages: access flexibility in the discussion between deprofessionalisation and quality requirements**

---

In two partial analyses, this article examines the overarching question of the extent to which the flexibilization of access to the teaching profession leads to expected deprofessionalization tendencies against the background of quality requirements for studies and the teaching profession. Both analyses are situated in the Swiss context. Vocational baccalaureate students, in contrast to baccalaureate students at grammar schools and specialist baccalaureate students with a pedagogical occupational field, have to pass an entrance examination in addition to their baccalaureate certificate to gain access to universities of teacher education. The curricular analysis of a possible examination decree and the inclusion of indicators of academic success at universities of teacher education show that there is a risk of deprofessionalization due to the softening of academic requirements for admission. In the second analysis, using data from the LINCA leading house, the effects of different training paths of commercial school teachers on their subject knowledge and subject didactic knowledge recorded by means of subject tests are examined. No systematic differences were found. The findings of both partial analyses are placed in the article in the context of the current debate on the quality of teacher training in the context of the current teacher shortage.

**Schlüsselwörter:** Lehrkräftemangel, Professionalisierung, Qualität, Schweiz

**Keywords:** Teacher Shortage, Professionalisation, Quality, Switzerland

## 1 Einleitung

Der derzeit eklatante Lehrkräftemangel und dessen Auswirkungen beschäftigt die Bildungspolitik und die Wissenschaft nun schon seit geraumer Zeit. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland hat dies insbesondere mit Blick auf die Sicherung des Unterrichtsangebots zu einer Flexibilisierung des Zugangs zum Lehrberuf und in diesem Zusammenhang zu entsprechenden Ausbildungs- und Qualifizierungsprogrammen geführt. Insbesondere aus der Wissenschaft, aber auch von Lehrerverbänden sind angesichts einer damit einhergehenden Absenkung von Standards warnende Rufe vor einer schleichenden De-Professionalisierung zu vernehmen. Hervorzuheben sind dabei das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz zur „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ (SWK, 2023) sowie das Gutachten „Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik“ des Wissenschaftsrats (WR 2023). In der Schweiz finden sich analog ebenfalls entsprechende Papiere und Analysen (siehe dazu u. a. Bauer und Kost 2023; Keller-Schneider und Schneider Boye 2023).

Im SWK-Gutachten, an dem auch Susan Seeber als SWK-Mitglied mitgewirkt hat, wird der Wert einer wissenschaftsbasierten Ausbildung herausgestellt. Hier heißt es u. a.: „Professionell agierende Lehrkräfte verfügen nach übereinstimmenden Befunden der internationalen Bildungsforschung über differenziertes fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten sowie über umfangreiche reflektierte praktische Erfahrungen und unterrichtsbezogene Fähigkeiten.“ Und weiter: „Um diese Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln, ist ein qualitativ hochwertiges System einer wissenschaftlichen Qualifizierung erforderlich. Den Grundstock dieser Qualifizierung bildet forschungsbasiertes Wissen. Erst auf dieser Grundlage können praktische Erfahrungen systematisch eingeordnet, reflektiert und in Handlungskompetenzen transformiert werden.“ (SWK 2023, 7).

Ausgehend von Shulmans (1987) Überlegungen zur Professionalität von Lehrpersonen haben sich im deutschsprachigen Raum insbesondere nach dem PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre verschiedene Studien mit der Lehrprofessionalität und deren Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität auseinandergesetzt. Sicherlich am prominentesten ist das wegweisende Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern“ (COACTIV) (Baumert/Kunter, 2011a, 35). In den Dimensionen des COACTIV-Modells wurden die Überlegungen von Shulman (1987) zum (1) Professionswissen aufgegriffen und um weitere Hauptelemente professioneller Kompetenz erweitert: (2) adäquate Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, (3) motivationale Orientierungen und (4) Selbstregulation. Hohes Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern ist dabei erwiesenermaßen ein wesentlicher Bestandteil des Professionswissens für den Lehrberuf. Es wirkt vor allem moderierend über das fachdidakti-

sche Wissen, das erst im Studium aufgebaut wird, auf die Unterrichtsqualität. Kompromisse bei den fachwissenschaftlichen Kompetenzen von Lehrpersonen wirken sich deshalb negativ auf ihre fachdidaktischen Kompetenzen und in der Folge auf ihre Unterrichtstätigkeit aus (Baumert und Kunter 2011b). In der Gesamtbetrachtung zu Effekten der Lehrprofessionalität auf die Unterrichtsqualität gerade im Hinblick auf die im vorliegenden Beitrag interessierenden Auswirkungen unterschiedlicher Ausbildungs- und Zugangswege kann die Befundlage jedoch zum aktuellen Zeitpunkt nicht als evident bezeichnet werden (Terhart, 2023).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der hier vorgelegte Beitrag zwei Fragen mit Perspektive auf die Schweiz: Im ersten Teil wird der Blick auf den Zugang zum Lehrdiplomstudium an Pädagogischen Hochschulen (PH) für die Primarstufe geworfen. Hier geht es um die Frage, inwieweit durch eine mögliche, politisch geforderte Einführung des prüfungsfreien PH-Zugangs für Berufsmaturandinnen und -maturanden (BMM) Qualitätsverluste in Folge von Passungsproblematiken zu erwarten wären. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt mittels analytischer Schritte, wobei insbesondere die curricular erwartbaren Voraussetzungen von BM-Absolventinnen und Absolventen mit den Studien- und Tätigkeitsanforderungen ins Verhältnis gesetzt werden. Im zweiten Teil des Beitrags geht es um die Frage der Effekte unterschiedlicher Ausbildungswege von Lehrpersonen in der kaufmännischen Grundbildung auf deren Kompetenzen. Hierzu werden Befunde aus dem Leading-House-Projekt „Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich“ (LINCA) herangezogen. Susan Seeber war hier über die gesamte Laufzeit (2011 bis 2017) Mitglied im Advisory Board des Großprojekts LINCA und hat dieses als sogenannter „Critical Friend“ beratend begleitet und maßgeblich mit ihrer wissenschaftlichen und feldbezogenen Expertise unterstützt.

## 2 Zugänge zum Lehrdiplom-Studium Primarstufe in der Schweiz

Aufgrund des eingangs erwähnten Lehrkräftemangels (u. a. für die Volksschule) gibt es in der Schweiz verschiedene politische Initiativen zur Erleichterung des Zugangs an die Pädagogischen Hochschulen (PH). Dazu gehört die Forderung, Berufsmaturandinnen und -maturanden (BMM), die aktuell für den Zugang an eine PH eine Aufnahmeprüfung absolvieren müssen, künftig prüfungsfrei zum Studiengang Primarstufe zuzulassen. Damit rückt die Frage der für das Unterrichten notwendigen und bereits ins Lehrdiplomstudium mitzubringenden Fachkompetenzen ins Zentrum. Dieser Frage wurde kürzlich in einem wissenschaftlichen Gutachten zu den politischen Initiativen (Eberle 2024b) nachgegangen.

Vorausschickend sei Folgendes bemerkt: Lehrpersonen der Primarstufe in der Schweiz müssen gemäß Lehrplan 21<sup>1</sup> (deutschsprachiger Teil) die folgenden Fächer unterrichten: Deutsch, 1. Fremdsprache (meist Französisch), 2. Fremdsprache (meist Englisch), Mathematik, Natur/Mensch/Gesellschaft, Gestalten, Musik sowie Bewegung und Sport. Dazu sollten sie über Fachwissen aus den folgenden Fachwissenschaften verfügen müssen: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Geografie, Geschichte, Wirtschaft, Biologie, Chemie, Physik, Informatik, Musik und Sport. Die an den PH zugelassenen Personen sollten folglich – das ist die Kernannahme der nachfolgenden Analyse – über jenes fachliche Wissen in diesen Diszip-

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.lehrplan21.ch/>.

linen verfügen, welches ausreichend ist, erstens für die Studierfähigkeit an der PH und zweitens für den späteren Unterricht, sofern dieses Fachwissen nicht Gegenstand des PH-Studiums ist. Die Zulassungsbedingungen und -ausweise sollten diese fachlichen Voraussetzungen sicherstellen.

Für die mit dem schweizerischen Bildungskontext weniger vertrauten Leserinnen und Leser sei zudem noch knapp erläutert, was die Berufsmaturität (BM) und die Fachmaturität (FM) charakterisiert: Die BM ist ein eidgenössisch anerkannter Abschluss, der zusammen mit einem Abschluss der beruflichen Grundbildung, dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), erworben werden kann und zum Zugang zu mit dem EFZ-Beruf verwandten Studiengängen an Fachhochschulen berechtigt.<sup>2</sup> Die BM-Ausbildung umfasst mindestens 1'440 Unterrichtsstunden und wird in verschiedenen, zu den Studiengängen an Fachhochschulen passenden Ausrichtungen angeboten. Die FM ist ein schweizerisch anerkannter Abschluss, der an Fachmittelschulen (FMS) erworben werden kann. FMS sind allgemeinbildende, dreijährige Vollzeitschulen und bereiten auf eine Berufsausbildung in bestimmten Berufsfeldern an höheren Fachschulen vor. Mit einem zusätzlichen Schuljahr kann die FM erworben werden, die zum Zugang zu Fachhochschulstudiengängen im absolvierten Berufsfeld berechtigt.<sup>3</sup> Die Ausbildung umfasst insgesamt rund 4'500 Unterrichtsstunden.

## 2.1 Aktuelle Wege zum Studiengang Primarstufe

Die Bestimmungen für die Zulassung zum Lehrdiplomstudium für den Unterricht an Schweizer Volksschulen sind im Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2019) zu finden. Artikel 4 unterscheidet als Voraussetzung der schweizerischen Anerkennung von Lehrdiplomen der Primarstufe die folgenden Zulassungen:

- Für Primarstufe und Sekundarstufe I: gymnasiale Maturität (GM; in Deutschland allgemeine Hochschulreife), bestandene Ergänzungsprüfung für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhabern eines Berufsmaturitätszeugnisses oder eines Fachmaturitätszeugnisses zu den universitären Hochschulen (Ergänzungsprüfung Passerelle) oder ein Hochschuldiplom.
- Nur für die Primarstufe: anerkannte FM für das Berufsfeld Pädagogik (FMPä).
- Nur für die Primarstufe: Abschluss einer dreijährigen anerkannten Schule der Sekundarstufe II (inklusive BM) oder EFZ mit mehrjähriger Berufserfahrung, sofern vor Studienbeginn im Rahmen einer Prüfung der Äquivalenznachweis zur FMPä erbracht wird (Aufnahmeprüfung Niveau 1).

---

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html>.

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/sek-ii/fms>.

- Für Primarstufe und Sekundarstufe I: Quereinsteigende, sofern die Hochschule deren Studierfähigkeit im Rahmen eines dokumentierten Verfahrens «sur dossier» festgestellt hat.

Diese Zugangsausweise unterscheiden sich teilweise erheblich. Sie entsprechen zwei verschiedenen Niveaus: die GM (MAR 1995) und die Ergänzungsprüfung zur BM „Passerelle“ (Passerellenverordnung<sup>4</sup>) bescheinigen eine Allgemeine Studierfähigkeit, die zum fast ausnahmslos prüfungs- und numerus-clausus freien Zugang zu allen Studien an universitären und pädagogischen Hochschulen berechtigen (Niveau 2). Die FMPä<sup>5</sup> bescheinigt nur eine studienangesspezifische Studierfähigkeit für das Studium Primarstufe an einer PH (Niveau 1). Eine BM bescheinigt eine studienangesspezifische Studierfähigkeit für die mit der Ausrichtung der Berufsmaturität und dem EFZ-Beruf verwandten Studiengänge an Fachhochschulen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI] 2013). Mit der zusätzlichen Aufnahmeprüfung an die PH wird diese spezifische Studierfähigkeit auf jene für den Studiengang Primarstufe an einer PH erweitert.

Bei der Allgemeinen Studierfähigkeit sollte streng gedacht die entsprechende Qualifikation nach dem Prinzip der Übereinstimmung von Zutrittsqualifikation und Zutrittsberechtigung bei nur selektiv zugänglichen Bildungsstufen grundsätzlich dazu befähigen, jedes Studium erfolgreich aufzunehmen. Die Allgemeine Studierfähigkeit umfasst alle studienangesspezifischen Studierfähigkeiten, auch jene für die PH. Weil umgekehrt eine Studierfähigkeit nur für PH nicht ausreichend ist für alle universitären Studiengänge, bescheinigen diese Zulassungsausweise zusätzliche, über die Studierfähigkeit für PH hinausgehende Kompetenzen. Primarlehrpersonen mit einer GM oder einem Passerellen-Ausweis verfügen also über Fachkompetenzen, die weit über jene mit einem FM-Ausweis (Pädagogik oder mit zusätzlicher Aufnahmeprüfung) oder einem BM-Ausweis mit zusätzlicher Aufnahmeprüfung hinausgehen.

Bei der Zulassung zur Ausbildung für die Primarstufe mit einer FMPä oder mit einer Prüfung, die sich an der FMPä orientiert, wird als Minimalanforderung nur die studienangesspezifische Studierfähigkeit für diesen Studiengang an Pädagogischen Hochschulen vorausgesetzt. Das Qualifikationsprofil von Fachmaturandinnen und -maturanden (FMM) mit dem Berufsfeld Pädagogik kann deshalb als gedachtes Mindest-Kompetenzprofil für die spezifische Studierfähigkeit für diesen Studiengang gelten. Diese spezifische Studierfähigkeit geht nicht über die Studierfähigkeit für den entsprechenden Studiengang hinaus, wie das bei der Zulassung für die Ausbildung für die Sekundarstufe I mit der Anforderung Allgemeine Studierfähigkeit (GM oder Ergänzungsprüfung Passerelle) für den Studiengang Sekundarstufe I der Fall ist.

Der Unterschied zwischen Niveau 1 und Niveau 2 beim Zugang zur Primarlehrpersonenausbildung zeigt sich auch in den Studentafeln für den Erwerb der GM und der FMPä. Der Vergleich der Studentafeln von zwei typischen Schulen – es gibt keine gesamtschweizerisch-

<sup>4</sup> Verordnung über die Ergänzungsprüfung für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhabern eines eidgenössischen Berufsmaturitätszeugnisses oder eines gesamtschweizerisch anerkannten Fachmaturitätszeugnisses zu den universitären Hochschulen vom 2. Februar 2011 (Stand am 1. Januar 2017), abrufbar von <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2011/157/de>.

<sup>5</sup> Reglement der EDK über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018



zentrale Vorgabe – ergibt eine Gesamtdifferenz von 29 Jahreswochenstunden (JWS) bzw. 1'160 Unterrichtslektionen zuungunsten der FMPä (Eberle 2024b). Das entspricht einem mit Unterrichtsstunden gut gefüllten Jahr Vollzeitunterricht. Der Vergleich zeigt zudem – zumindest an der Oberfläche –, dass mit der Schaffung der FMPä als Alternative zur gymnasialen Maturität für die Zulassung zu den Studiengängen Primarstufe an PH die Zulassungsanforderungen gesenkt wurden. Zudem werden bei der Aufnahme in die Fachmittelschulen (FMS) selbst tiefere Anforderungen gestellt als bei jener zum Gymnasium (Eberle 2024a).

## 2.2 Bewährung anhand der Studienerfolgsindikatoren

Um die Adäquanz der bisherigen Aufnahmeprüfungen für Berufsmaturandinnen und -maturanden einschätzen zu können, ist ein vergleichender Blick auf die Studienerfolgsindikatoren bei den verschiedenen Zugangsgruppen hilfreich. Grundlage für die Einschätzung sind die BfS-Daten, die für die «Passerellenstudie» (Eberle 2022) verfügbar waren. Der Studienerfolg ist ein sicherer Indikator für die tatsächliche Studierfähigkeit im gewählten Studiengang und damit für die Adäquanz der vorbereitenden Schulstufe und die Zulassungsvoraussetzungen. Er zeigt, dass die entsprechende Person den Mindestanforderungen des Studiums gewachsen war. Der Studienabbruch hingegen indiziert nicht mit Sicherheit fehlende (kognitive) Studierfähigkeit, denn diese ist nur einer der möglichen Gründe für den Studienabbruch (vgl. z. B. Neugebauer et al. 2021). Zu hohe Abbruchquoten sind aber trotzdem ein Indikator für eine nicht zielgerechte Vorbereitung auf das Studium und nicht adäquate Zulassungsbedingungen.

Tabelle 1 zeigt für die Eintrittsjahrgänge 2012–2015 die Quoten des Studienerfolgs und des definitiven Abbruchs bis zum Jahre 2020 an den PH für Personen mit den Abschlüssen Berufsmaturität 1 (BM1, in die berufliche Grundbildung integriert) und 2 (BM2, additiv zur beruflichen Grundbildung), FM (alle überwiegend zu den Studiengängen Primarstufe) und GM (Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I). Bei den Studierenden mit BM1 und BM2 ist dabei daran zu erinnern, dass diese für die Zulassung eine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, von den FMM hingegen nur jene mit einem anderen Berufsfeld als Pädagogik.

Die Abbruchquoten der vier Gruppen können wie folgt interpretiert werden: Sie sind grundsätzlich etwa gleich hoch, mit leichten Nachteilen der FMM gegenüber den BMM und den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden (GMM). Dies steht nur teilweise in Einklang mit den im Bildungsbericht 2023 (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] 2023, 302f.) publizierten Zahlen der PISA-Ergebnisse in Mathematik und Lesen für die drei Gruppen FMM, BMM sowie GMM der PH-Studierenden der Primarstufe, bei denen Letztere deutlich besser abgeschnitten hatten als die beiden anderen Gruppen. Es scheint sich auszuwirken, dass erstens für den Studienerfolg nicht nur Mathematik- und Lesekompetenzen relevant sind, und zweitens zwischen dem Erhebungszeitpunkt von PISA und dem Abschluss der Ausbildung auf der Sekundarstufe II mindestens drei Bildungsjahre liegen, in denen sich die mit PISA gemessenen Kompetenzen individuell sehr verschieden weiterentwickelt haben können.

Tabelle 1: Studienerfolg und -abbruch im BA-Studium an PH

Ausweis	Studien- beginn 2012 2015	PH-BA nach 5 Jahren	2020 kein BA	PH-BA bis 2020	2020 kein PH-BA	2020 noch im PH-BA- Studium	Abbruch PH-BA- Studium
<b>BM1</b>	553	481	51	491	62	11	51
		87.0%	9.2%	88.8%	11.2%	2.0%	9.2%
<b>BM2</b>	834	706	103	722	112	19	93
		84.7%	12.4%	86.6%	13.4%	2.3%	11.2%
<b>FM</b>	2'428	1'953	366	2'032	396	126	270
		80.4%	15.1%	83.7%	16.3%	5.2%	11.1%
<b>GM</b>	5'614	4'804	503	4'902	712	104	608
		85.6%	9.0%	87.3%	12.7%	1.9%	10.8%

Quelle: Eberle (2024b, 24)

Beim Resultat der GMM ist im Weiteren zu beachten, dass es sich gemäß Bildungsbericht (SKBF 2023, 302f.) um die bei den PISA-Tests 2012 eher schlechteren aus der Gruppe der künftigen GMM handelt, diese aber bei PISA immer klar besser abgeschnitten haben als die künftigen BMM und FMM, die später ein Studium an der PH aufgenommen haben. Zudem gelangt ein namhafter Anteil der eintretenden GMM erst nach einem abgebrochenen Studium an einer universitären Hochschule an eine PH (SKBF 2018, 261; 2023, 302; Eberle 2022, 23; Denzler 2018, 288).

Diese leistungsmäßige Verortung der GM, die später ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule aufnehmen, hat sich auch in einer Studie von Oepke und Eberle (2014) bestätigt. GMM, die später ein Studium der an einer PH gewählt haben, hatten in allen Testbereichen der nationalen Evaluationsstudie EVAMAR II (Eberle et al. 2008) insgesamt am schlechtesten abgeschnitten. Trotzdem weist in Tabelle 1 die Gruppe der GM mit den für das Studium an einer PH selektionierten BMM vergleichbare Studienerfolgswerte aus. Indirekt bestätigt sich damit einerseits die Annahme eines im Mittel tieferen Kompetenzniveaus in studienrelevanten Bereichen bei FMM (Niveau 1) im Vergleich mit GMM (Niveau 2). Andererseits zeigt sich aber auch, dass dieses Kompetenzniveau 1 für das Studium an einer PH (Primarstufe) ausreichend ist, und dass die mittels einer Aufnahmeprüfung zugelassenen BMM dieses Niveau 1 erreichen.



### 2.3 Verzicht auf Aufnahmeprüfungen für Berufsmaturandinnen und -maturanden?

Würden BMM auch ohne die Aufnahmeprüfungen über das Niveau 1 verfügen? In Kapitel 2.2 wurde bereits festgestellt, dass bei Personen mit einer BM im Hinblick auf die spezifische Studierfähigkeit für eine PH (Primarstufe) fachliche Lücken bestehen, deren Füllung mit den Aufnahmeprüfungen sichergestellt werden soll. Diesen Lücken wurde im ebenso genannten Gutachten von Eberle (2024b) nachgegangen. Dabei hat die Analyse von Studentafeln ergeben, dass BMM im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen des Normalzubringers FMPä, die, wie ebenfalls in Kapitel 2.2 festgestellt, in ihrer Ausbildung das Niveau 1 erreichen, bis zu 80.5 JWS bzw. 3'220 Unterrichtsstunden weniger belegen. Das entspricht rund zweieinhalb Jahren Vollzeitunterricht. Bei den einzelnen Fächern ergeben sich dabei wegen der verschiedenen Ausrichtungen der BM unterschiedlich große Differenzen. Im Hinblick auf die fachlichen Voraussetzungen in den Studiengängen Primarstufe an den PH sind das die folgenden Defizite:

#### Defizit 1: Fehlen ganzer Fächer

Die Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik kommen in den Ausrichtungen «Wirtschaft und Dienstleistungen», «Design» und «Soziale Arbeit» nicht vor, dafür das verwandte Fach Technik und Umwelt in der Ausrichtung «Wirtschaft». In allen anderen Ausrichtungen, in denen diese Fächer unterrichtet werden, liegen die Stundenzahlen in der Berufsmaturitätsschule erheblich unter jenen der Fachmaturitätsschule Pädagogik.

Das Fach Geografie fehlt an den Berufsmaturitätsschulen. Bildnerisches Gestalten und Kunst wird einzig in der BM-Ausrichtung «Design» unterrichtet, und zwar mit etwa gleich vielen Stunden wie an der Fachmaturitätsschule Pädagogik.

#### Defizit 2: Defizite bei der Breite und Tiefe der erworbenen Fachkompetenzen

Von den BM-Grundlagenfächern Erstsprache, zweite Landessprache, dritte Sprache/Englisch und Mathematik müssen an den Berufsmaturitätsschulen wesentlich weniger Unterrichtsstunden besucht werden. Einzig in den drei Ausrichtungen von «Technik, Architektur, Life Science» ist die Zahl der Unterrichtsstunden für Mathematik gleich hoch, weil bei diesen Ausrichtungen Mathematik ein Schwerpunktfach ist.

Geschichte (und Politik) wird in allen Ausrichtungen der Berufsmaturitätsschulen unterrichtet, aber nur etwa zur Hälfte der Unterrichtsstunden an den Fachmaturitätsschulen Pädagogik. Wirtschaft und Recht wird, mit Ausnahme der BM-Ausrichtung «Gestaltung und Kunst», ebenfalls in allen Ausrichtungen der Berufsmaturitätsschulen unterrichtet, mit Ausnahme der Ausrichtungen «Wirtschaft und Dienstleistungen» und «Soziale Arbeit», aber mit weniger Unterrichtsstunden als an der Fachmaturitätsschule Pädagogik.

In den meisten Fächern, die an den Berufsmaturitätsschulen ebenfalls unterrichtet werden, liegt also die Zahl der Unterrichtsstunden unter jener an den Fachmaturitätsschulen Pädagogik. Auch wenn Unterrichts- und Lernzeit nicht in einem konstanten Verhältnis liegen, dürfte in diesen Bereichen auch die Lernzeit tiefer sein. Das wirkt sich auf das erreichbare Kompetenz-

niveau aus, das ebenfalls vergleichsweise niedriger liegen dürfte. Denn es ist seit langem empirisch gut belegt, dass die effektive Lernzeit *ceteris paribus* zu jenen veränderbaren Variablen gehört, die den Lernerfolg am stärksten beeinflussen (vgl. z. B. Helmke/Weinert 1997).

## 2.4 Beurteilung der Passungsfragen

BMM verfügen laut der hier vorgelegten – und in erster Linie curricular begründeten Analysen – in einigen für die Primarstufe wichtigen Fächern nicht über Wissen und Können, das über die obligatorische Schule hinausgeht, und in den meisten anderen Fächern über weniger Wissen und Können als FMM. Diesbezüglich gibt es zudem große Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der BM.

Bei den an der Berufsmaturitätsschule fehlenden, aber für die PH relevanten Fächern ist in diesen Bereichen die Studierfähigkeit nicht gegeben. Das Wissen und Können aus der obligatorischen Schule sind nicht ausreichend. Bei den Grundlagenfächern Erstsprache, zweite Landessprache sowie dritte Sprache/Englisch und Mathematik gibt es hingegen keinen sicheren empirischen Nachweis, ob wegen des geringeren Umfangs des Kompetenzerwerbs in den Berufsmaturitätsschulen die Studierfähigkeit für die Studiengänge Primarstufe nicht gegeben ist. Denn es ist offen, ob das Niveau 1 bzw. die Fachmaturität Pädagogik wirklich die unabdingbare Mindestschwelle an vorausgesetztem Wissen und Können ist. Die folgenden qualitativen Überlegungen zu dieser Mindestschwelle sind empirisch nicht abgestützt, sollten aber beachtet und genauer untersucht werden.

Für den Fremdsprachunterricht auf der Primarstufe sind Sprachkompetenzen unabdingbar, die dem Mindestniveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) entsprechen und deshalb bereits beim Eintritt ins Studium auf dem Niveau B2 sein müssen<sup>6</sup>. Unterrichtende für Sprachen sollten sprachliche Vorbilder sein und vor allem auch die Sprachregeln perfekt beherrschen. Das gilt für die Unterrichtssprache noch viel mehr, in der ein Niveau C1 bereits beim Eintritt in das Studium vorausgesetzt werden sollte. Die Studie EVAMAR II (Eberle et al. 2008) hatte ergeben, dass dies nicht bei allen gymnasialen Maturandinnen und Maturanden der Fall ist. Es dürfte bei der FMPä noch weniger der Fall sein, und bei der BM aufgrund der massiv geringeren Unterrichtsstundenzahl in der ersten Landessprache noch weniger.

In der Mathematik sollten Primarlehrpersonen beispielsweise in der Lage sein, Aufgaben von Aufnahmeprüfungen ins Langzeitgymnasium – dem zumindest von einem Teil der Schülerinnen und Schüler höchsten zu erreichenden Kompetenzniveau – mit Leichtigkeit lösen und ihren Schülerinnen und Schülern lernwirksam erklären zu können. Dazu sollten sie qualitativ über ein mathematisches Können verfügen, das jenem der Verstehens- und Könnensqualität basaler mathematischer Kompetenzen für Allgemeine (universitäre) Studierfähigkeit entspricht, wie sie seit 2016 im Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen vorgegeben ist (EDK 2016; 2023). Dabei dürften für die Studiengänge Primarstufe die mathematischen Themen ausreichend sein, die im Lehrplan für die FMPä genannt sind. Wenn aber bereits ein beträchtlicher Teil der GMM

---

<sup>6</sup> Vgl. z. B. Pädagogische Hochschule Zürich:  
[https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/primarstufe/vollzeit-teilzeit/primar-vz-tz\\_fachbeschreibung\\_fremdsprachen\\_h23.pdf](https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/primarstufe/vollzeit-teilzeit/primar-vz-tz_fachbeschreibung_fremdsprachen_h23.pdf).

nicht über diese mathematischen Könnensqualitäten verfügt (vgl. Eberle et al. 2008), dürfte das bei den BMM mit ihren im Mittel wesentlich tieferen mathematische Kompetenzen (Eberle 2021) noch weit häufiger der Fall sein. Ähnliche Überlegungen können auch in den anderen Lückenbereichen angestellt werden.

Zu klären bleibt die Frage, ob die in der EFZ-Ausbildung erworbenen fachlichen Kompetenzen in praktischen Berufsbereichen die Lücken zur Studierfähigkeit an der PH (Primarstufe) in den an den Berufsmaturitätsschulen erworbenen fachlichen Kompetenzen decken. Polymechanikerinnen und Polymechaniker verfügen beispielsweise aufgrund der EFZ-Ausbildung<sup>7</sup> über spezifische Fachkompetenzen in den Bereichen Werkstoff-, Fertigungs-, Zeichnungs-, Maschinen-, Elektro- und Steuerungstechnik. Diese dürften die in den 4 JWS in Physik erworbenen Fachkompetenzen in diesem Bereich an der Berufsmaturitätsschule noch ergänzen und damit die Lücke von 1 JWS mindestens kompensieren. Diese spezifischen Fachkompetenzen stärken zudem sicher das Verständnis von Physik im Hinblick auf den Unterricht in Naturwissenschaften und Technik an der Primarschule und würden möglicherweise für diesen Fachbereich gar noch bessere Voraussetzungen für die künftige Berufstätigkeit schaffen, als sie die Studierenden mit einer Fachmaturität Pädagogik mitbringen. Die Defizite bei den anderen fachlichen Komponenten der Studierfähigkeit für die PH – Sprachen, Geschichte, Geografie, Chemie, Biologie usw. – bleiben aber. In anderen EFZ-Berufen würden die Defizite in anderen, nicht berufsspezifischen Fachbereichen ebenfalls weiter bestehen.

Ob sich im Weiteren die in der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit zusätzlich erworbenen Selbst- und Sozialkompetenzen in berufspraktischen Bereichen unterstützend auf die studienrelevanten überfachlichen Kompetenzen auswirken, muss mangels entsprechender Untersuchungen offenbleiben.

Möglicherweise erweisen sich die in der beruflichen Bildung und Tätigkeit erworbenen beruflichen Kompetenzen (inklusive Selbst- und Sozialkompetenzen) auch erst für die potenzielle Berufstätigkeit als Lehrperson als wesentlich. Zu dieser vielgeäußerten Vermutung gibt es allerdings «kaum Belege, die über Selbsteinschätzungen hinausgehen» (Bauer und Kost 2023, 395f.). Denkbar sind im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen Beispiele wie Resilienz und Kooperationsfähigkeit als Elemente der Selbstregulation, die bei dieser Gruppe wegen der beruflichen Erfahrungen mindestens so gut oder noch besser ausgeprägt sein könnten als bei Fach- und gymnasialen Maturandinnen und Maturanden. Dabei handelt es sich aber vor allem um solche Eigenschaften und Merkmale von Lehrpersonen, die zusätzlich zum Zulassungsausweis im Rahmen der Eignungsbeurteilung für die künftige Lehrtätigkeit abgeklärt werden. Allerdings können sie die Lücken bei den für die Studierfähigkeit relevanten Fachkompetenzen nicht kompensieren.

Im vierten Abschnitt wird dem zweiten Fragekomplex des hier vorgelegten Beitrags mit Blick auf bereits tätige Lehrpersonen in der kaufmännischen beruflichen Grundbildung nachgegangen.

---

<sup>7</sup> Vgl. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/45705>.

### **3 Ausbildung und Kompetenzen von Lehrpersonen für die kaufmännische berufliche Grundbildung in der Schweiz**

#### **3.1 Kontext und Modellierungen der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen für die kaufmännische berufliche Grundbildung in der Schweiz**

Die Ausbildungswege und die Kompetenzen von Lehrpersonen für die kaufmännische berufliche Grundbildung wurden im Rahmen des in der Einleitung erwähnten Leading-House-Projekts LINCA in der Deutschschweiz empirisch untersucht. Das übergreifende Ziel von LINCA war, Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, dem Unterricht im Kernfach „Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie der Kompetenzentwicklung von Lernenden empirisch und im Längsschnitt zu untersuchen. Aus den Ergebnissen sollten kompetenzförderliche Unterrichtsmerkmale und Hinweise auf die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen abgeleitet werden.

##### *3.1.1 Ausbildungswege von Lehrpersonen in der kaufmännischen beruflichen Grundbildung*

Lehrpersonen für Schulen im kaufmännischen Bereich hatten und haben in der Schweiz verschiedene Möglichkeiten, Lehrperson für die berufsbezogenen Fächer zu werden. Die Hauptwege unterscheiden sich hinsichtlich des fachlichen Abschlusses, der universitär oder eher berufspraktisch u. a. über eine Fachhochschule gewählt worden sein kann. Der universitäre Weg führt meist über ein Lehrdiplomstudium<sup>8</sup> für den Unterricht an (gymnasialen) Maturitätsschulen in der Schweiz. Das gymnasiale Lehrdiplom baut aus fachwissenschaftlicher Sicht i. d. R. auf einem universitären Masterabschluss auf und kann konsekutiv, parallel oder integriert erworben werden (Eberle et al. 2009, 685; EDK 2019, Art. 9).

Frühere Arbeiten weisen auf die Unterschiede und Besonderheiten zwischen der Ausbildung von Lehrpersonen an Gymnasien und kaufmännischen Berufsmaturitätsschulen hin (Criblez 2002; Eberle et al. 2009). Interessant ist, dass in der Schweiz bereits in der Vergangenheit Lehrpersonen fürs Gymnasium mit einem universitären Abschluss wegen der Fächerkombination (Wirtschaft und Recht) an Berufsfachschulen unterrichten konnten (vgl. Criblez 2002). Dieses Tätigkeitsfeld gewann nach der Etablierung der Berufsmaturität für die üblicherweise universitär ausgebildeten Gymnasiallehrpersonen nochmals an Bedeutung (Criblez 2002; Stalder und Nägele 2011). Für den Unterricht an Schulen der beruflichen Grundbildung gelten heute zudem die Vorgaben für Berufsbildungsverantwortliche des SBFI (2015). Die berufspädagogische Zusatzqualifikation (10 ECTS), die für den Unterricht an einer beruflichen Schule vorausgesetzt wird, wird heute von verschiedenen Institutionen angeboten. An der Universität Zürich beispielsweise können das Lehrdiplom für Maturitätsschulen und die Berufspädagogische Zusatzqualifikation kombiniert werden.

---

<sup>8</sup> Das Lehrdiplomstudium kann nicht eindeutig als Äquivalent zum Vorbereitungsdienst bezeichnet werden, weil es sich bezüglich institutioneller, struktureller und inhaltlicher Merkmale vom Vorbereitungsdienst unterscheidet.

### 3.1.2 Facetten professioneller Kompetenz von Lehrpersonen

Die Modellierung und die empirischen Untersuchungen der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen in LINCA basierten auf dem bereits erwähnten domänenübergreifenden Kompetenzstrukturmodell von Baumert und Kunter (2006; 2011a). Diese Modellierung kann auch als Grundlage für die Ausbildung und die curriculare Gestaltung für das Lehrdiplomstudium dienen, wie es unter anderem an der Universität Zürich der Fall ist.<sup>9</sup> In Anlehnung an COACTIV wurden das fachliche und das fachdidaktische Wissen sowie die Überzeugungen von Lehrpersonen empirisch erhoben. Bezüglich des Fachwissens gingen die Forschenden in COACTIV für das Unterrichtsfach Mathematik davon aus, dass Lehrpersonen über ein «Tieferes Verständnis der Fachinhalte des Curriculums der Sekundarstufe» und weniger über «Reines Universitätswissen» verfügen sollten (Krauss et al. 2011, 142). Das fachdidaktische Wissen modellierte COACTIV mithilfe der Kompetenzfacetten „Wissen über Erklären und Repräsentieren“, „Wissen über typische Schülerfehler und -schwierigkeiten“ und „Wissen über das multiple Lösungspotenzial von Mathematikaufgaben“ (Krauss et al. 2011, 138-139).

### 3.2 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Wie eingangs erwähnt geht es um die Frage der Effekte unterschiedlicher Ausbildungswege von Lehrpersonen in der kaufmännischen Grundbildung auf deren Kompetenzen. Hierzu werden Daten aus dem Leading-House-Projekt „Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich“ (LINCA) herangezogen. Aufbauend auf der Konzeption des Leading House wurden Lehrpersonen für das Fach „Wirtschaft und Gesellschaft“ in die Stichprobe einbezogen. Dieses Fach ist ein berufsbezogenes Kernfach für angehende Kaufleute und enthält auch allgemeinbildende Teile. Die Lehrpersonen unterrichteten in der Regel Klassen mit einem EFZ (vergleichbar mit IHK-Abschluss) und/oder mit einer Berufsmaturität I (vergleichbar in Deutschland mit IHK-Abschluss und integrierter Fachhochschulreife) (Details siehe Abschnitt 2). Details zu den Stichproben für die Ausbildungs- und Berufswege finden sich bei Rohr-Mentele et al. (2018), zum methodischen Vorgehen bei Holtsch (2018); Holtsch (2017) und für die Kompetenzbereiche von Lehrpersonen bei Holtsch (2018).

Der Fragebogen zu den Ausbildungs- und Berufswegen wurde spezifisch für die Zielgruppe konzipiert. Der Fragebogen enthielt sowohl Fragen beispielsweise zu den Institutionen (z. B. Fachhochschule, Universität), Orten (z. B. Zürich, St.Gallen), den Fachabschlüssen (z. B. Diplom, Master) und der Abschlussjahre. Zusätzlich wurden Fragen zur freien Beantwortung gestellt, damit die individuellen Wege der Lehrpersonen sichtbar gemacht werden konnten.

Das Fachwissen der Lehrpersonen wurde mit einer verkürzten und adaptierten Version des in Deutschland verwendeten Test of Understanding College Economics (TUCE) (Förster et al. 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2013; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2014) erhoben. Der Test erfasste das volkswirtschaftliche Wissen in den Bereichen Mikro- und Makroökonomie auf dem Bachelorniveau. Dabei lag das Anspruchsniveau höher als das in COACTIV model-

<sup>9</sup> [https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:91218b4e-3ba4-431e-bd25-6bc0724d608e/merkblatt\\_lp-kompetenzen\\_2016.pdf](https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:91218b4e-3ba4-431e-bd25-6bc0724d608e/merkblatt_lp-kompetenzen_2016.pdf).

lierte vertiefte Schulwissen, nämlich eher auf der Stufe Universitätswissen. Die Lehrpersonen beantworteten während 50 Minuten Testaufgaben mit dem Antwortformat Forced single choice (Holtsch 2018; Holtsch et al. 2019).

Für das fachdidaktische Wissen wurde für den schweizerischen Kontext ein Test entlang der drei an COACTIV angelehnten Facetten «Erklären von Unterrichtsinhalten», «(Fehl-)Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern» und «Kognitive Aktivierung» entwickelt und validiert (Holtsch 2018). Dieser Test enthielt offene Aufgaben, in denen die Lehrpersonen ihre Antwort formulieren mussten. Die Mehrheit der geschlossenen Aufgaben (z. B. Forced single choice-Aufgaben) mussten bei der Validierung zumeist wegen mangelnder Testgüte ausgeschlossen werden (Holtsch et al. 2018; Holtsch 2018; Holtsch und Forster-Heinzer 2020). Ein ähnlicher Umstand zu den geschlossenen Antwortformaten wurde auch in TEDS-M geschildert (Tatto et al. 2008).

### **3.3 Ausgewählte empirische Befunde zu Ausbildungs- und Berufswegen sowie fachlichem und fachdidaktischen Wissen**

Besonders aufschlussreich waren die verschiedenen Ausbildungs- und Berufswege von Lehrpersonen (Holtsch 2017). Es dominierte, wie vermutet, der universitäre Weg in den Beruf als Lehrperson an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen (79 %, N = 159). Allerdings waren die Ausbildungs- und Berufswege wesentlich vielfältiger als zunächst angenommen. Beispielsweise verzweigten sich anfänglich identische Wege über ein Fachstudium an einer Universität in individuelle Wege mit unterschiedlich langen (Dauer) und intensiven (Pensum) beruflichen Aktivitäten oder Unterrichtstätigkeiten. Außerdem absolvierten einige Lehrpersonen ihr Lehrdiplomstudium parallel zur Unterrichtstätigkeit; andere erst nach einer (mehrjährigen) Berufstätigkeit (Holtsch 2017). Zusätzlich wurde aus den Antworten ersichtlich, dass ein großer Teil der befragten Lehrpersonen (63%) ihr Lehrdiplom an einer Universität erworben hatte (Holtsch 2017). Die Wahrscheinlichkeit für ein universitäres Lehrdiplom war höher, wenn auch das Fachstudium an einer bzw. der gleichen Universität erfolgte (Holtsch 2017).

Die Lehrpersonen beantworteten die gleichen fachlichen und fachdidaktischen Fragen. Die statistischen Analysen zeigten, dass das volkswirtschaftsbezogene Fachwissen der Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen relativ stark ausgeprägt war (Holtsch 2018). Unter anderem beantworteten Lehrpersonen im Durchschnitt 67% der Fragen zu mikro- und makroökonomischen Sachverhalten korrekt. Auf deskriptiver Perspektive wurden mehr Fragen zu makroökonomischen Sachverhalten korrekt beantwortet als zu mikroökonomischen (Holtsch 2018). In dem Zusammenhang ist unter anderem zu erwähnen, dass die schulischen Curricula zum Befragungszeitpunkt „Gesamtwirtschaftliche und -gesellschaftliche Zusammenhänge“ adressierten (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT] 2011), die vor allem an makroökonomische Sachverhalte anknüpfen.

Bei den fachdidaktischen Fragen im Bereich der Volkswirtschaftslehre war der Anteil der korrekt beantworteten Fragen vergleichsweise niedriger. Allerdings zeigte sich, dass es den Lehrpersonen besonders gut gelang, die Aufgaben zur kognitiven Aktivierung zu bearbeiten im



Vergleich zu Aufgaben, in denen Unterrichtsinhalt erklärt werden sollte (Holtsch und Forster-Heinzer 2020). Eine zentrale Herausforderung bei der Erfassung des fachdidaktischen Wissens von Lehrpersonen bestand in der empirisch gestützten Testkonzeption, bei der letztlich zwischen Validität und Reliabilität abgewogen werden musste (Holtsch et al. 2018).

Mit Blick auf die Ausbildungs- und Berufswege zeigte sich, dass diese nicht eindeutig mit dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen zusammenhängen (Holtsch et al. 2018). Allerdings beantworteten Lehrpersonen mit einem berufspraktischen Weg – unter anderem über eine Fachhochschule – im Durchschnitt signifikant mehr fachdidaktische Fragen korrekt als Lehrpersonen mit einem universitären fachlichen Abschluss (Holtsch et al. 2018; Holtsch 2018).

## 4 Gesamtbetrachtung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen von zwei Teilanalysen der übergeordneten Frage nachgegangen, inwieweit die Flexibilisierung von Zugängen zum Lehrberuf zu erwartbaren Deprofessionalisierungstendenzen angesichts beschriebener Qualitätsanforderungen führt. Die vorgelegten Befunde bzw. Erkenntnisse können unter Einbezug der kontextuellen Rahmenbedingungen in vorsichtiger und ggf. eher hypothesengenerierender Weise auch auf Deutschland übertragen werden.

Die Analyse bzgl. eines möglichen Zugangsprüfungserlasses für Berufsmaturandinnen und -maturanden (Fragestellung 1) zeigt, dass durch die Aufweichung von fachwissenschaftlichen Anforderungen bei der Zulassung die Gefahr einer schleichenden Deprofessionalisierung besteht. Allerdings muss hier einschränkend festgehalten werden, dass diese Einschätzung auf curricular begründeten Überlegungen und der Analyse von Studienerfolgsindikatoren von Studierenden beruht, welche die Zugangsprüfungen noch absolvieren mussten. Eine saubere empirische Prüfung steht hierzu aus bzw. müsste bei entsprechender Einführung des Prüfungserlasses realisiert werden.

Methodisch – so zeigte die Fragestellung 2 – ist eine saubere, robuste Effektprüfung ein ausgesprochen anspruchsvolles Unterfangen. Die standardisierte Beschreibung individueller Ausbildungs- und Berufswege von Lehrpersonen stellt dabei nur eine Herausforderung dar. Wenn sich Lehrpersonen in Quereinstiegsprogrammen qualifizieren, müssten zudem weitere individuelle mitunter mehrjährige berufliche, pädagogische Erfahrungen berücksichtigt werden (z. B. Troesch und Bauer 2020; Ruitenburg und Tigchelaar 2021). Auf der Ebene der mittels Fachtests gemessenen Kompetenzen im Bereich Fachwissen/Fachdidaktisches Wissen konnten bei den hier vorgelegten Befunden aus LINCA zudem keine eindeutigen Divergenzen entlang von Ausbildungswegen der Lehrpersonen identifiziert werden. Die methodischen Herausforderungen werden ungleich schwerer, wenn auch weitere Teile der „Wirkungskette“ wie Effekte auf Seiten des Unterrichts und vor allem im Hinblick auf die Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern gemessen und verglichen werden sollten.

Ein Weg des Umgangs mit der Bewertung des Zugangs zu Studiengängen bzw. zum Lehrberuf könnte im Sinne von Terhart (2023) darin bestehen, statt Abgleichen mit dem jeweiligen

„Goldstandard“ die Definition von Mindeststandards vorzunehmen und hieran die Passung bzw. Nicht-Passung von individuellen Voraussetzungen zu beurteilen. Dazu sei bemerkt, dass die so genannten „Goldstandards“ in der Regel ebenfalls historisch gewachsene Schwächen aufweisen. So mangelt es beispielsweise den gerade im deutschen Kontext beschworenen forschungsorientierten Fachwissenschaften an Schulfeld- und Professionalitätsbezug. Dies muss nicht notwendigerweise eine Absenkung des Anspruchsniveaus bedeuten, sondern impliziert vielmehr eine Bezugnahme auf spätere Tätigkeitsfelder.

Schaut man etwas genauer in den Rückspiegel, so wird deutlich, dass Zyklen der Überfüllung sowie des Mangels an Lehrpersonen in der Schweiz und in Deutschland schon mehrfach stattgefunden haben (z. B. Criblez 2017; Terhart 2023; SKBF 2014, 239-240). Terhart (2023, 443) meint dazu: „Sowohl in der Mangel- als auch in der Überfüllungssituation stehen die etablierten Institutionen und standardisierten Wege zum Lehrberuf schnell zur Disposition und können so leicht zum Spielball anderer Interessen werden. Verändert sich die Lage, müssen die eingeleiteten Änderungen dann schrittweise wieder zurückgenommen werden.“ Gleichzeitig bieten fluide Phasen – wie wir sie aktuell haben – auch die Chance, verkrustete oder dysfunktionale Strukturen aufzubrechen und zukunftsfähigere Konzepte zu entwickeln. Da aktuell kein nahes Ende des Lehrkräftemangels absehbar ist, sind weitere einschlägige Gutachten und Empfehlungen zu erwarten. Auch und besonders die SWK wird hier wieder zu Wort kommen und damit auch Susan Seeber als Mitglied dieses Gremiums. Wir dürfen gespannt sein.

## Literatur

Ackermann, N. (2021): Didaktische Implikationen einer Grossreform: «Kaufleute 2022». Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, (2/2021) Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB).

Bacher-Hicks, A./Chin, M. J./Kane, T. J./Staiger, D. O. (2019): An experimental evaluation of three teacher quality measures: Value-added, classroom observations, and student surveys. *Economics of Education Review*, 73.

Bauer, C. E./Kost, J. (2023): Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388-403.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Baumert, J./Kunter, M. (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, 29-53.

Baumert, J./Kunter, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, 163-192.

Blömeke, S./Jentsch, A./Ross, N./Kaiser, G./König, J. (2022): Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79101600.

Brühwiler, C./Hollenstein, L./Affolter, B./Biedermann, H./Oser, F. (2017): Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 209-228.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT] (2011): Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung und Leistungszielkataloge für die Branchen und für die Schulen, Bern.

Criblez, L. (2002): Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Berufsbildung und der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II. Schlussbericht zuhanden der EDK. Bern.

Criblez, L. (2017): Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In: Bauer, C. E./Bieri Buschor, C./Safi, N. (Hrsg.): *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung*. Bern, 21-38.

Darling-Hammond, L./Hyler, M. E./Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto.

Denzler, S. (2018): Die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten angehender Lehrpersonen. Ausführungen zum Bildungsbericht Schweiz 2018. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 282-294.

Eberle, F. (2021): Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden. In: Dernbach-Stolz, S./Eigenmann, P./Kamm, C./Kessler, S. (Hrsg.): *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung*. Wiesbaden, 277-296.

Eberle, F. (2022): Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung «Passerelle» an den universitären Hochschulen. Studie im Auftrag der Schweizerischen Maturitätskommission, Bern.

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/passerelle.html> (16.10.2024).

Eberle, F. (2024a): Zugang zu universitären Hochschulen mit Berufsmaturität – Prüfung neuer Möglichkeiten, insbesondere mit Berufsmaturität im entsprechenden Fachbereich. Gutachten im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Eberle, F. (2024b): Zulassung von Absolventen und Absolventinnen einer Berufsmatura zur Primarlehrerausbildung. Bericht/Gutachten im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Eberle, F./Brüggenbrock, C./Schumann, S. (2009): Bologna, Tertiärisierung und Standortkonzentration – der Reformprozess der schweizerischen Lehrerbildung vor seinem Abschluss. *Pädagogische Rundschau*, 63(6), 683-694.

Eberle, F./Gehrer, K./Jaggi, B./Kottonau, J./Oepke, M./Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht der Phase II, Bern.

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/maturitaet/gymnasiale-maturitaet/evamar.html> (13.10.2024).

Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Brückner, S./Happ, R./Hambleton, R. K./Walstad, W. B./Asano, T./Yamaoka, M. (2015): Validating test score interpretations by cross-national comparison. Comparing the results of students from Japan and Germany on an American test of economic knowledge in higher education. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 14-23.

Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen, 71-176.

Holtsch, D. (2017): Ausbildungswege von Lehrpersonen für den Unterricht in „Wirtschaft und Gesellschaft“ an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 358-377.

Holtsch, D. (2018): Zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. In: Holtsch, D./Eberle, F. (Hrsg.): *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. Münster, 129-158.

Holtsch, D./Brückner, S./Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019): Gender gap in Swiss vocational education and training teachers' economics content knowledge and the role of teaching experience. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(3), 218-237.

Holtsch, D./Eberle, F. (2018): *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*, Münster.

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), 229-244.

Holtsch, D./Hartig, J./Shavelson, R. J. (2018): Do practical and academic preparation paths lead to differential commercial teacher “quality”? *Vocations and Learning*, 12(1), 23-46.

Keller-Schneider, M./Schneider Boye, S. (2023): Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 355-368.

Krauss, S./Blum, W./Brunner, M./Neubrand, M./Baumert, J./Kunter, M./Besser, M./Elsner, J. (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, 135-161.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster.

MAR (1995): Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 16. Januar 1995.

Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (2021): *Studienerfolg und Studienabbruch*, Wiesbaden.

Oepke, M./Eberle, F. (2014): Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In: Eberle, F./Schneider-Taylor, B./Bosse, D. (Hrsg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden, 185-214.

Rohr-Mentele, S./Vogel, S./Holtsch, D./Sticca, F./Isler, F. (2018): Ziehung, Zusammensetzung und Pflege der Stichprobe. In: Holtsch, D./Eberle, F. (Hrsg.): Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis. Münster, 33-42.

Ruitenburg, S. K./Tigchelaar, A. (2021): Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33(100389), 1-20.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2019): Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2016): Empfehlungen zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität. <https://edudoc.ch/record/121447?ln=de> (13.10.2024).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2023): Rahmenlehrplan Maturitätsschulen vom 8. September 2023. Vernehmlassungsvorlage. <https://www.edk.ch/de/dokumentation/vernehmlassungen> (13.10.2024).

Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen [SKKAB] (2020): Bildungsplan zur Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung für Kauffrau/Kaufmann EFZ («Kaufleute 2022»), Entwurf vom 1. Dezember 2020, Dokumente Anhörung 18.01.2021, Online (15.02.2021).

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2014): Bildungsbericht Schweiz 2014, Aarau.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018, Aarau.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023, Aarau.

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI] (2013): Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. 18. Dezember 2012 [2. Aufl., August 2013], Bern. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html> (12.10.2024).

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI] (2015): Rahmenlehrpläne – Berufsbildungsverantwortliche vom 01. Februar 2011 (Stand 1.1.2015), Bern.

Stalder, B. E./Nägele, C. (2011): Vocational Education and Training in Switzerland: Organisation, Development Challenges for the Future. TREE – Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study. Zürich, 18-39.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

Tatto, M. T./Schwille, J./Senk, S. L./Ingvarson, L./Peck, R./Rowley, G. (2008): Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework, East Lansing, MI.

Terhart, E. (2023): Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(3), 435-445.

Troesch, L. M./Bauer, C. E. (2020): Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. In: *Frontiers in Psychology*, 10(3067), 1-14.

Voss, T./Kunina-Habenicht, O./Hoehne, V./Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 18(2), 187-223.

Wissenschaftsrat [WR] (2023): Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik, Köln.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M./Brückner, S./Hansen, M./Happ, R. (2013): Modellierung und Erfassung der wirtschaftswissenschaftlichen Fachkompetenz bei Studierenden im deutschen Hochschulbereich. In: Zlatkin-Toitschanskaia, O./Nickolaus, R./Beck, K. (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Landau, 108-133.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M./Brückner, S./Happ, R. (2014): Insights from a German assessment of business and economics competence. In: Coates, H. (Hrsg.): *Higher education learning outcomes assessment. International perspectives*. Frankfurt a. M., 175-197.

## **Zitieren dieses Beitrags**

---

Flick-Holtsch, D./Eberle, F./Schumann, S. (2024): Ausbildung von Lehrpersonen in Zeiten des Fachkräftemangels: Flexibilisierung von Zugängen im Spannungsverhältnis von Deprofessionalisierung und Qualitätsanforderungen. In: *bwp@ Profil 10: Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung*. Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Michaelis, C./Busse, R./Wuttke, E./Fürstenau, B., 1-20. Online: [https://www.bwpat.de/profil10\\_seeber/flick-holtsch\\_etal\\_profil10.pdf](https://www.bwpat.de/profil10_seeber/flick-holtsch_etal_profil10.pdf) (24.11.2024).



## Die Autor:innen

---



### **Prof. Dr. DOREEN FLICK-HOLTSCHE**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Kantonsschulstrasse 3, CH-8001 Zürich

[doreen.flick-holtSCH@ife.uzh.ch](mailto:doreen.flick-holtSCH@ife.uzh.ch)

<https://www.ife.uzh.ch/de/research/flickholtSCH.html>



### **Prof. em. Dr. FRANZ EBERLE**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Kantonsschulstrasse 3, CH-8001 Zürich

[feberle@ife.uzh.ch](mailto:feberle@ife.uzh.ch)

<https://www.ife.uzh.ch/de/institut/emeritiundemeritae/eberlefranz.html>



### **Prof. Dr. STEPHAN SCHUMANN**

Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Universitätsstr. 10, 78457 Konstanz

[stephan.schumann@uni-konstanz.de](mailto:stephan.schumann@uni-konstanz.de)

<https://www.wiwi.uni-konstanz.de/schumann/personen/prof-dr-stephan-schumann/>