

bwp@ Spezial 16 | November 2019

**Berufsfelddidaktik in der Schweiz:
internationale Einbettung, Ausdifferenzierung und
konkrete Umsetzung**

Hrsg. v. Antje Barabasch & Carmen Baumeler

Markus MAURER & Karin HAUSER

(Pädagogische Hochschule Zürich)

**Die institutionellen Voraussetzungen der Ausdifferenzierung
von Didaktiken in der Berufsbildung:
Ein Beitrag zur Theoriebildung, ausgehend von drei
Berufsausbildungen in der Schweiz**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial16/maurer_hauser_spezial16.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die institutionellen Voraussetzungen der Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung: Ein Beitrag zur Theoriebildung, ausgehend von drei Berufsausbildungen in der Schweiz

Abstract

Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit sich Didaktiken in der Berufsbildung ausdifferenzieren? Der Beitrag untersucht diese Frage aus historisch-institutionalistischer Perspektive. Der Fokus liegt dabei auf der Schweiz, wo die Didaktik in der Berufsbildung im Allgemeinen wenig ausdifferenziert ist. Ein wesentlicher Grund für diese Tatsache liegt dabei darin, dass die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung nur wenig didaktische Spezialisierung im eigenen Beruf oder Berufsfeld verlangt.

Dennoch gibt es auch in der Schweiz einige wenige Berufsausbildungen, in denen die didaktische Spezifizierung weiter fortgeschritten ist. Aus Sicht der Theoriebildung sind gerade diese Fälle bedeutsam. Im Fokus des Beitrags stehen drei solche Beispiele: die kaufmännische Grundbildung, die Ausbildung für Fachleute Gesundheit und die für Landwirte. Es wird sich zeigen, dass die Genese der vergleichsweise stärker ausgeprägten didaktischen Spezifizierung in diesen Berufsausbildungen mit gesetzlich abgestützten Vorgaben für die Lehrpersonenausbildungen erklärt werden kann, dass sie aber auch von anderen Faktoren beeinflusst ist, insbesondere von der Nachfrage nach Lehrpersonen in einem bestimmten Berufsfeld.

1 Einleitung

Die Genese von Fachdidaktiken wird in der Literatur zum einen mit der Entwicklung entsprechender Unterrichtsfächer, zum andern mit dem Bedarf einer sich ausdifferenzierenden Ausbildung von Lehrpersonen erklärt (Criblez/Manz 2015, Hofstetter/Schneuwly 2000, Reusser 2003, Terhart 2011). Die Entstehung der Mathematikdidaktik wäre somit als Folge der Etablierung des Schulfachs Mathematik und von Lehrveranstaltungen an Universitäten und pädagogischen Hochschulen zu erklären.

In der Berufsbildung sind die Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung von Didaktiken ganz anders gelagert, gerade im Bereich der Sekundarstufe II im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Pahl 1998, Spöttl 2004). Erstens findet Berufsbildung auf dieser Stufe nicht nur in der Schule, sondern auch in Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungszentren statt; zweitens sind Berufsausbildungen meist nicht auf die Vermittlung von Kompetenzen in einem Fach, sondern in einem Beruf ausgerichtet; und drittens stammen Lehrpersonen und weitere Auszubildende aus vielen verschiedenen, zum Teil «kleinen» Berufen, für die sich nur unter großem Aufwand berufsspezifische didaktische Angebote entwickeln lassen. Dennoch wird auch in der Berufsbildung eine stärkere didaktische Ausdifferenzierung gefordert, etwa im Rahmen der Entwicklung von Berufsfelddidaktiken (Häfeli 2001, Pahl 1998, Rosen/Schubiger 2013). Inwiefern unter den besonderen Voraussetzungen der Berufsbildung eine Ausdiffe-

renzung der Didaktik wünschbar ist und sich fördern lässt, erscheint auch in der Literatur ungeklärt. Vor diesem Hintergrund untersuchen wir die Entwicklung didaktischer Diskurse und die Faktoren, die deren Entwicklung beeinflussen. Ziel ist, ausgehend von drei Fallstudien zu einer Theorie mittlerer Reichweite beizutragen, welche die institutionellen Voraussetzungen der Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung beleuchtet.

1.1 Definitionen und Annahmen des Beitrags

In diesem Beitrag betrachten wir Didaktik als öffentlich verhandelte Reflexion zu Entscheidungen, die mit Blick auf Intention, Inhalt, Methoden und Medien von Lehr- und Lernprozessen getroffen werden. Mit dieser Definition grenzen wir uns zum einen ab von Ansätzen, die in der Didaktik «die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens» sehen (Jank/Meyer 2005, 12); entsprechend manifestiert sich Didaktik unseres Erachtens in Diskursen, die zu einem wesentlichen Teil verschriftlicht und auf dieser Grundlage wissenschaftlicher Untersuchung zugänglich sind (Adick 2002, Hoffmann-Ocon/Metz/Oesch 2012). Zum anderen nehmen wir Bezug auf die Tradition der lerntheoretischen Didaktik (Heimann/Otto/Schulz 1977), welche die Fragen des «Wozu», «Was», «Wie» und «Womit» als Kernfragen der Didaktik versteht, und grenzen uns ab von der bildungstheoretischen Didaktik, die den Begriff auf Auswahl, Anordnung und Explikation schulischer Inhalte bezieht und die Methodik als ein von der Didaktik getrenntes, nachgelagertes Feld betrachtet (Klafki 1964).

Zum Zweck der folgenden Analyse unterscheiden wir vier Teilbereiche didaktischer Diskurse, von denen zwei u.a. von Criblez und Manz (2015) ebenfalls untersucht werden: Ein erster Teilbereich umfasst den didaktischen *Diskurs in der Aus- und Weiterbildung* von Bildungsverantwortlichen (z. B. Lehrpersonen, Ausbilder/innen). Er fokussiert primär die Vorbereitung auf die Unterrichts- und Ausbildungstätigkeit und die Reflexion professionellen Handelns. Ein zweiter Teilbereich umfasst den *Forschungsdiskurs*, dessen Blick vor allem auf der systematischen Suche nach neuen Erkenntnissen zu Lehr-Lern-Prozessen liegt. Ein dritter Teilbereich besteht im didaktischen Diskurs, wie er in der Form von öffentlich zugänglichem *Unterrichts- und Ausbildungsmaterial* (z. B. Lehrbüchern) sichtbar wird, und ein vierter schließlich bezieht sich auf *Bildungsentwicklung*, etwa auf die Überarbeitung curricularer Grundlagen einzelner Bildungsgänge.

Für das Verständnis dieses Beitrags ist zudem das Argument entscheidend, dass didaktische Diskurse ein unterschiedlich hohes Maß an Ausdifferenzierung bzw. Spezifizierung aufweisen können: Der Diskurs der Allgemeinen Didaktik ist zum Beispiel wenig spezifiziert (Reusser 2003), im Unterschied zu den Diskursen der Fachdidaktik (z. B. Mathematikdidaktik), deren Spezifizierung sich an der Dimension des Schulfachs orientiert, oder zu Didaktiken, die sich auf einen bestimmten Teilbereich des Bildungswesens beziehen (z. B. Hochschuldidaktik). Während in der Allgemeinbildung die Ausdifferenzierung von Didaktiken über die Entwicklung von Fachdidaktiken stark voranschritt, ist die Situation in der Berufsbildung weniger übersichtlich und stärker geprägt von den institutionellen Voraussetzungen im jeweiligen Land: In vielen Kontexten lassen sich zwar berufsbildungsspezifische didaktische Diskurse feststellen, doch nicht überall sind sie gleichermaßen stark ausdifferenziert, etwa hinsichtlich spezifischer Berufe oder Berufsgruppen oder aber ausgewählter Fächer.

Vor diesem Hintergrund ist das Konzept der Berufsfelddidaktik, das im Zentrum der vorliegenden Spezialausgabe steht, als Versuch zu betrachten, die auf die Berufsbildung bezogene Didaktik anhand von Berufsfeldern weiter auszudifferenzieren. Der Blick auf Deutschland, wo dieses Konzept zunächst diskutiert wurde (vgl. z. B. Pahl 1998), legt nahe, dass dessen Entwicklung in einem engen Zusammenhang mit den curricularen Vorgaben der Ausbildung für Lehrpersonen in der beruflichen Bildung Deutschlands zu sehen ist. Diese definieren gegenwärtig 16 «berufliche Fachrichtungen», die letztlich unterschiedliche Berufsfelder repräsentieren (KMK 2019, 7), und bilden die Grundlage fachrichtungs- bzw. berufsfeldspezifischer Ausbildungsgänge für Lehrpersonen der beruflichen Bildung. Das Konzept der Berufsfelddidaktik wurde auch andernorts aufgegriffen, so etwa in der Schweiz durch Rosen und Schubiger (2013). Deren Beitrag ist insofern bemerkenswert, als er im Sinne einer «allgemeinen Fachdidaktik» (vgl. z. B. Bank 2016) generische Leitfragen für die Entwicklung von Berufsfelddidaktiken formuliert (Rosen/Schubiger 2013, 55-78). Da dieses Konzept jedoch aufgrund der institutionellen Voraussetzungen in der Schweiz dort bisher wenig Durchsetzungskraft besaß (vgl. Abschnitt 2), richten wir unseren Fokus hier allgemeiner auf die Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung.

1.2 Drei Aspekte didaktischer Diskurse und Wirkungsfaktoren

Im Rahmen von drei Fallstudien untersuchen wir zunächst jeweils drei Aspekte didaktischer Diskurse. Der eine ist deren *Umfang*. So wäre etwa für die Pflegeberufe in Deutschland ein umfangreicherer didaktischer Diskurs festzustellen (vgl. z. B. Schüssler 2016) als für die gewerblichen Berufe in der Schweiz, und zwar insbesondere mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, aber auch auf die Forschung. Der zweite Aspekt ist jener der *Spezifizierung*: So lassen sich in einzelnen didaktischen Diskursen Reflexionen zu tatsächlich berufs- oder berufsfeldspezifischen didaktischen Zugängen feststellen, wie dies für die Pflegedidaktik in Deutschland zweifellos der Fall ist. Der dritte Aspekt ist jener der *zeitlichen Entwicklung*, wobei wir hier zwischen Entstehung und Weiterentwicklung unterscheiden.

Die Entwicklung berufs- bzw. berufsfelddidaktischer Diskurse untersuchen wir hier in allen drei Fällen in ihrer Abhängigkeit von unterschiedlichen Wirkungsfaktoren. Unser Hauptaugenmerk gilt dabei öffentlichen Reglementierungen (Institutionen). Weil in der Literatur zur Genese von Fachdidaktiken die Institutionalisierung der Ausbildung von Lehrpersonen als zentraler Faktor dargestellt wird (Criblez/Manz 2015, Hofstetter/Schneuwly 2000, Reusser 2003, Terhart 2011), prüfen wir deren Bedeutung für die drei dargestellten Fälle. Gleichzeitig werden wir im Rahmen der Fallstudien weitere institutionelle Faktoren eruieren, die für die Entwicklung der didaktischen Diskurse relevant waren. Dabei werden wir zentrale Argumente historisch-institutionalistischer Theoriebildung aufgreifen (Thelen 2003, 2004): Erstens be- greifen wir die Entwicklung von Institutionen als pfadabhängig und eingebunden in einen Prozess der Rückkopplungen, der Institutionen an zentrale Akteure bindet. Für das Verständnis der Entwicklung ist somit entscheidend, dass die didaktischen Diskurse von den institutionellen Voraussetzungen des jeweiligen Bildungssystems und den Akteurskoalitionen abhängen, die den Entwicklungspfad des Systems beeinflussen und gleichzeitig von diesem System beeinflusst werden. Zweitens werden wir zeigen, dass sich didaktische Diskurse unter gewis-

sen Bedingungen selbst dann erhalten, wenn sich Institutionen, die für die Genese der Diskurse entscheidend waren, transformieren oder verschwinden.

1.3 Auswahl der Fälle, Methodik und Aufbau des Beitrags

Die drei untersuchten Fälle (kaufmännischen Grundbildung/Ausbildung für Fachleute Gesundheit/Ausbildung für Landwirte) wurden aufgrund ihrer Relevanz für die Theoriebildung ausgewählt: So finden sich für alle drei Fälle im Kontext der schweizerischen Berufsbildung besonders umfangreiche didaktische Diskurse, die sich im Hinblick auf ihre Entwicklung jedoch stark unterscheiden. Besonders groß sind die Unterschiede bei den institutionellen Voraussetzungen für die Ausbildung von Lehrpersonen, die im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht.

Die didaktischen Diskurse wurden mithilfe inhaltsanalytischer Methoden (Mayring 2008) und auf der Grundlage öffentlich zugänglicher Dokumente untersucht, und zwar im Hinblick auf die Bereiche a) Aus- und Weiterbildung, b) Forschung, c) Unterrichtsmaterialien und d) Bildungsentwicklung. Dabei unterscheiden wir durchgängig zwischen einer früheren Phase des Diskurses («Genese») und einer weiteren, jüngeren Phase, wobei wir uns vor allem für die Jahre nach Einführung des revidierten (vierten) Berufsbildungsgesetzes (BBG) von 2004 interessieren. Die Untersuchung institutioneller Voraussetzungen richtete ihr Augenmerk auf die Entwicklung der Berufsausbildungen und die entsprechenden Ausbildungen für Lehrpersonen und stützt sich im Wesentlichen auf Sekundärliteratur.

Beleuchtet wird zunächst die Entwicklung didaktischer Diskurse in der schweizerischen Berufsbildung in Überblicksform und aus historischer Perspektive, mit Bezügen zur Entwicklung der Lehrpersonenausbildung und zur Ausgestaltung der curricularen Grundlagen der Berufsbildung in der Schweiz. Der Fokus im Hauptteil des Beitrags liegt auf der Untersuchung der Entwicklungen in den drei erwähnten Berufen. In der Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Theoriebildung zusammengeführt, und es werden Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik sowie für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik formuliert.

2 Zur Situation der Didaktik in der schweizerischen Berufsbildung

Der aktuelle didaktische Diskurs in der Berufsbildung der Schweiz konzentriert sich primär auf die Weiterentwicklung der curricularen Grundlagen der beruflichen Grundbildung, der sogenannten Bildungsverordnungen und Bildungspläne. Während sich diese curricularen Grundlagen lange wesentlich auf die Auflistung von Ausbildungsinhalten beschränkten, bildeten sich im Zusammenhang mit einer durch die Bundesbehörden angestoßenen Professionalisierung der Curriculumsentwicklung zunächst zwei konkurrierende didaktische Modelle heraus (BBT 2007, Maurer/Pieneck 2013), die sich mittlerweile jedoch beide am Primat der Förderung von «Handlungskompetenz» orientieren, mit deren Hilfe konkrete Handlungssituationen im beruflichen und privaten Alltag gemeistert werden sollen (SBFI 2012). Konkrete Ausbildungsinhalte sind, so ein zentrales Element dieses Diskurses, auf Ebene des Lehrplans und bei der konkreten Durchführung von Ausbildung in Schule und Betrieb so auszuwählen, dass sie die Entwicklung von Handlungskompetenz stärken.

Die im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsverordnungen und -plänen als wichtig erachtete Orientierung an Handlungskompetenzen steht auch im Diskurs zur Ausbildung der «Berufsbildungsverantwortlichen» im Zentrum. Dieser besteht mehrheitlich aus Beiträgen zur Lehrerbildung (Ghisla/Boldrini/Bausch 2014, Städeli et al. 2013), ist berufsübergreifend und orientiert sich entsprechend an einer allgemeinen Didaktik der beruflichen Bildung (vgl. z. B. Tramm/Casper/Schlömer 2018). Der Fokus des didaktischen Diskurses in der Ausbildung von Lehrpersonen liegt auf allgemeinen Fragen des Unterrichtsaufbaus und auf Unterrichtsmethoden, weniger auf Fragen der Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte. Dies ist zweifellos der Tatsache geschuldet, dass die curricularen Grundlagen der Berufsbildung in der Schweiz äußerst detailliert sind und so die inhaltliche Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen einschränken (Maurer/Pieneck 2013).

Im Unterschied zum didaktischen Diskurs zur Volksschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) (Reusser/Wyss 2000) oder etwa zum Gymnasium (Hofer 2012) hat sich der didaktische Diskurs für Lehrpersonen in der schweizerischen Berufsbildung erst spät entwickelt. Dies liegt primär darin begründet, dass diese Lehrpersonen rechtlich erst seit 1980 zu einer pädagogischen und fachlichen Ausbildung verpflichtet sind (Wettstein 1987, 43), die im Übrigen bis heute im internationalen Vergleich als wenig umfangreich bezeichnet werden darf. So wird von vollamtlichen Lehrkräften («im Hauptberuf») eine pädagogische Ausbildung im Umfang von 60 ECTS (=1800 Lernstunden) verlangt, von nicht vollamtlich («im Nebenberuf»), also in einem Umfang von bis zu 50 Prozent angestellten Lehrpersonen eine Ausbildung von lediglich 10 ECTS. Auch die Anforderungen an eine didaktische Vertiefung sind auf Bundesebene zurückhaltend formuliert: Zwar sollten Lehrpersonen in der Berufsbildung am Ende ihrer Ausbildung in der Lage sein, ihr Fach «theoretisch [zu] durchdringen und fachdidaktisch auf[zubereiten]» (SBFI 2011, 11). Gleichzeitig unterscheidet der entsprechende Rahmenlehrplan lediglich drei Kategorien von Lehrpersonen auf der Ebene der beruflichen Grundbildung, nämlich die für Berufskunde, die für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und die für den Sportunterricht. Für die meisten berufskundlichen Fächer existieren daher berufsübergreifende Studiengänge, mit nur wenigen berufs- oder fachspezifischen Ausnahmen (vgl. Abschnitt 3).

Der didaktische Diskurs zur betrieblichen Ausbildung ist noch weniger umfassend und im Allgemeinen berufsspezifisch kaum ausdifferenziert. Ausnahmen bilden insbesondere die Ausbildung in den Gesundheitsberufen und die der Kaufleute (vgl. Abschnitt 3). Maßgebend für die in der Regel nur wenige Tage dauernde Ausbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Betrieben ist das von den Kantonen herausgegebene Handbuch betriebliche Grundbildung (SDBB 2013). Dessen Fokus liegt auf Ausführungen zum Bildungssystem, zum Arbeitsrecht und zur Personalführung, der Begriff der «Didaktik» wird nicht diskutiert; immerhin beleuchtet ein Abschnitt mit methodischen Hinweisen für die betriebliche Bildung den Aufbau von Handlungskompetenzen und Ausbildungsplanung. Ein besonderes Augenmerk gilt zudem der Projektarbeit als Teil der betrieblichen Ausbildung.

Tatsächlich liegen für die Berufsbildung in der Schweiz, insbesondere für deren schulischen Teil, Beiträge vor, die unter Verwendung des Konzepts der Berufsfelddidaktik zu einer Ausdifferenzierung des didaktischen Diskurses beizutragen versuchten (vgl. z. B. Häfeli 2001,

Rosen/Schubiger 2013, Wild-Näf 2001). Diese Beiträge zu einer Stärkung spezifischerer Didaktiken werden, etwa in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, jedoch unterschiedlich und nicht flächendeckend wahrgenommen (vgl. z. B. Leumann et. al. 2019), und zwar unseres Erachtens vor allem deshalb, weil in der Schweiz die curricularen Grundlagen der Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung, im Unterschied zu Deutschland, keine berufsfeldspezifische didaktische Qualifizierung verlangen.

3 Die Entwicklung berufsbezogener Didaktiken in der Schweiz: Drei Fallbeispiele

Wie ausgeführt, ist der didaktische Diskurs in der beruflichen Bildung der Schweiz nur wenig ausdifferenziert. Für einige wenige Berufe sind allerdings Ausnahmen zu verzeichnen. Die drei unseres Erachtens auch mit Blick auf die Theoriebildung relevantesten Beispiele werden im Folgenden erläutert.

3.1 Kaufmännische Grundbildung

3.1.1 Institutionelle Voraussetzungen der Diskursentwicklung

Die berufliche Grundbildung der Kaufleute hat in der Berufsbildung der Schweiz eine Sonderstellung: Zunächst handelt es sich – gemessen an der Zahl der Lernenden – um die mit Abstand am häufigsten gewählte berufliche Grundbildung in der Schweiz. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass das Berufsbild breit geschnitten ist: Es umfasst 21 Branchen, zu denen das Automobilgewerbe ebenso zählt wie die Banken oder die Bundesverwaltung. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass der Unterricht an der Berufsfachschule nach disziplinar strukturierten Fächern organisiert ist, zu denen die beiden Fächer «Wirtschaft und Gesellschaft» (W&G) und «Information, Kommunikation und Administration» (IKA) gehören sowie Sprachen (eine regionale Landessprache sowie eine zweite Landessprache und/oder Englisch) – dies im Unterschied zu den meisten beruflichen Grundbildungen, wo zwischen dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) einerseits und der Berufskunde andererseits unterschieden wird.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand die Handelslehrausbildung, die an der 1910 gegründeten Handelshochschule St. Gallen (1910) und den handelswissenschaftlichen Abteilungen verschiedener Universitäten angeboten wurde (Wettstein 1987, 43). Als 1933 das erste Berufsbildungsgesetz (BBG) auf Bundesebene in Kraft trat, war der Beruf der Kaufleute entsprechend der einzige der durch dieses neue Gesetz regulierten Berufe, dessen Lehrpersonen über eine berufsspezifische pädagogisch-didaktische Ausbildung verfügten.

Entscheidend für die Ausformung dieser Ausbildung war zudem die Tatsache, dass es sich bei «Handel und Verwaltung» schon damals um eines der größten Berufsfelder handelte, mit einem hohen Bedarf an Lehrkräften (Wettstein 1987, 61). Der Kreis auszubildender Lehrpersonen wurde dadurch erweitert, dass die Qualifikation nicht nur zum Unterricht in der kaufmännischen Lehrlingsausbildung befähigte, sondern auch für den Wirtschaftsfächer-Unterricht an Handelsmittelschulen und Gymnasien. Entsprechend mussten Handelsschullehrpersonen über einen universitären Abschluss (heute auf Masterstufe) verfügen – während in

gewerblich-industriellen Berufsfeldern oft ein Abschluss auf Meisterstufe als Zulassungsvoraussetzung einer Lehramtsausbildung galt (Erziehungsrat des Kantons Zürich 1992, Universität St. Gallen 2014). Diese besondere Form der Qualifikation der Handelslehrkräfte – einmalig in der schweizerischen Berufsbildung – trug lange zu deren verhältnismäßig privilegierten Position unter den Berufsschullehrkräften bei.

Erst nach 2004, im Zuge der Umsetzung des vierten Berufsbildungsgesetzes, begann sich eine Normalisierung abzuzeichnen. Seither können auch Personen die Lehrbefähigung für das Fach «Wirtschaft und Gesellschaft» der kaufmännischen Grundbildung erreichen, die nicht über einen universitären Masterabschluss, sondern über einen Bachelorabschluss einer Fachhochschule verfügen. Lehrpersonen ohne Masterabschluss sind im Arbeitsmarkt der kaufmännischen Grundbildung jedoch hinsichtlich Gehalt und effektiver Chancen einer festen Anstellung weniger gut gestellt als solche mit einem Masterabschluss: Viele kaufmännische Schulen favorisieren bei Anstellungen weiterhin Lehrpersonen mit Masterabschluss (vgl. z. B. Regierungsrat des Kantons Zürich 1999).

3.1.2 *Genese des wirtschaftsdidaktischen Diskurses*

Vor dem Hintergrund der Ansiedlung der Handelsschullehrerausbildung an Hochschulen entwickelte sich in der Schweiz ein wirtschaftsdidaktischer, also primär fachdidaktischer und nicht berufsbildungsspezifischer Diskurs, der auf die Wirtschaftsfächer auf der Sekundarstufe II ausgerichtet ist. Dieser Diskurs wird bis heute maßgeblich von Wirtschaftspädagogen geprägt, die vornehmlich an Universitäten in die Ausbildung der Lehrpersonen von Wirtschaftsfächern involviert sind.

Ein Teilbereich dieses Diskurses zeigt sich in Grundlagenwerken für Lehrpersonen in Ausbildung (Dubs 2009, Dubs et al. 1974). Sie richten sich zwar nicht ausschließlich an Unterrichtende von Wirtschaftsfächern, doch werden sie in den entsprechenden Studiengängen bis heute rezipiert, nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Praxisbeispiele aus diesen Fächern. Methoden, wie sie insbesondere auch in der internationalen Literatur zur Wirtschaftsdidaktik diskutiert werden (Sender 2017, 84), spielen in diesem Teilbereich des wirtschaftsdidaktischen Diskurses eine wichtige Rolle, so etwa Fallstudien (Knecht 2008). Im Unterschied zu anderen Grundlagenwerken, die in der Schweiz gegenwärtig in der Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung verwendet werden, konzentrieren sich wirtschaftsdidaktische Beiträge zur Ausbildung von Lehrpersonen stärker auf die Förderung von *Fachkompetenzen* und weniger auf die von *Handlungskompetenzen*, die sich auf konkrete berufliche Handlungssituationen beziehen – und schließen damit an die entsprechende Gewichtung im gegenwärtigen Curriculum der Kaufleute an (SKKAB 2011).

Eine wichtige Rolle in der Frühphase des wirtschaftsdidaktischen Diskurses in der Schweiz spielte – ab den 1930er-Jahren – die Schweizerische Gesellschaft für Kaufmännisches Bildungswesen. Sie gab zwischen 1936 und 2005 eine Zeitschrift heraus, zu der Autorinnen und Autoren vornehmlich aus Wissenschaft und Schulfeld beitrugen. Sie beschäftigten sich dabei primär mit didaktischen Fragen des Wirtschaftsunterrichts (Dubs 2004, Metzger/Waibel 1993), jedoch immer wieder auch mit den betrieblichen Aspekten kaufmännischer Ausbildung (vgl. z. B. Keller et al. 2003) und mit der Weiterentwicklung der kaufmännischen Ausbildung

insgesamt (Dörig 2001). Bis heute ist auch die Entwicklung von Lehrmitteln ein Feld der Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Schulfeld. Eine wichtige Rolle spielt darin mittlerweile der problemorientierte Unterricht und die Arbeit mit Fallstudien (vgl. z. B. Conti et al. 2016, Fluder 2015).

3.1.3 *Zentrale jüngere Entwicklungen des Diskurses*

Deutlich angewachsen ist im Verlauf der Jahrzehnte der Forschungsdiskurs zur Wirtschaftsdidaktik in der Schweiz. Im Mittelpunkt dieser Forschungsbeiträge standen zu Beginn theoretische, sowohl allgemeindidaktische als auch stärker berufspädagogische Fragestellungen, etwa das Verhältnis zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung, immer bezogen auf den Wirtschaftsunterricht in der kaufmännischen Grundbildung oder am Gymnasium (Capaul 1991, Dubs 1989, 1999, Metzger 2006). Seit einigen Jahren nimmt die Bedeutung empirischer Forschung zu verschiedenen Aspekten des Wirtschaftsunterrichts zu, die sich in entscheidenden Teilen auf Kompetenzmessungen abstützt. Zu Beginn beschäftigte sich diese empirische Forschungsliteratur vor allem mit den ökonomischen Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (gymnasiale Maturität und Berufsmaturität) (vgl. z. B. Schumann/Oepke/Eberle 2011); ein jüngeres Projekt (LINCA) interessiert sich stärker auch für den Erwerb von Fachkompetenzen in der kaufmännischen *Grundbildung*, insbesondere von berufsorientierter «kaufmännischer Kompetenz» und von «wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz» (Eberle et al. 2016). Die Resultate wurden auch in Veröffentlichungen vorgestellt, die sich explizit an Akteure aus der Praxis der Bildungsentwicklung und des Schulwesens richten (Eberle/Holtsch 2017).

3.2 **Berufsausbildungen im Berufsfeld der Pflege**

3.2.1 *Institutionelle Voraussetzungen der Diskursentwicklung*

Im Berufsfeld Pflege sind in der Schweiz zurzeit drei Ausbildungswege von besonderer Bedeutung. Erstens der auf der Tertiärstufe angesiedelte Beruf der diplomierten Pflegefachleute, die an höheren Fachschulen ausgebildet werden. Zweitens die berufliche Grundbildung (Sekundarstufe II) der Fachfrauen bzw. -männer Gesundheit. Dieser Beruf ist verhältnismäßig jung: Er wurde ab 2003 eingeführt, und zwar als «Zubringerberuf» für die Ausbildung der erst ab dann eindeutig auf Tertiärstufe positionierten Pflegefachleute (Oda G ZH 2013). Deren Ausbildung war bis dahin auf postsekundärer Stufe angesiedelt und erforderte eine abgeschlossene, zwei Jahre dauernde Diplommittelschule sowie ein Mindestalter von 18 Jahren. Heute gehört der Beruf der Fachfrauen bzw. -männer Gesundheit zu den am meisten gewählten Berufen auf Stufe Grundbildung. Wie in vielen anderen Ländern etabliert sich, drittens, die Ausbildung der Pflegefachleute zunehmend im Rahmen der Bachelorausbildungen in Pflegewissenschaft an den Fachhochschulen (Stedter 2018). Diese Entwicklung ist in der Deutschschweiz weniger ausgeprägt als in der französischsprachigen Westschweiz.

Da in der Schweiz bis 2004 die Ausbildung der Pflegefachleute nicht dem Berufsbildungsgesetz unterstand, war bis dahin auch die Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte separat organisiert und lag in der Verantwortung eines vom Schweizerischen Roten Kreuz (SRK) getragenen Aus- und Weiterbildungszentrums (Braunschweig 2000). Die Ausbildung richtete

sich an diplomierte Pflegefachleute mit Berufserfahrung und dauerte in der Regel drei Semester.

Das revidierte BBG brachte 2004 für die bestehenden Lehrkräfte der Pflegefachleute entscheidende Veränderungen mit sich: Zum einen unterrichteten sie seither – sofern sie nicht auf die Tertiärstufe wechselten – jüngere Lernende, die den neu geschaffenen Abschluss als Fachfrau/Fachmann Gesundheit EFZ anstreben. Weil ferner ein dritter Lernort geschaffen wurde, die meist nicht an Berufsfachschulen organisierten, praxisorientierten überbetrieblichen Kurse, fokussiert sich nun ihre Unterrichtstätigkeit stärker auf die Vermittlung theoretischer Kenntnisse. Viele Lehrpersonen empfanden diese Entwicklungen als Herausforderung, insbesondere diejenigen, die nicht auch Pflegefachleute an den höheren Fachschulen (Tertiärstufe) unterrichteten (OdA G ZH 2013). Gleichzeitig veränderte sich die rechtliche Grundlage ihrer Ausbildung: Eine Anstellung als Lehrperson erforderte nun einen pädagogisch-didaktischen Abschluss auf Hochschulstufe (SBFI 2011). Weil aber das Aus- und Weiterbildungszentrum des SRK nicht über Hochschulstatus verfügte, schließen heute die Berufskundelehrpersonen der Fachleute Gesundheit ebenso wie die Dozierenden an den höheren Fachschulen im Bereich der Pflege ihre Ausbildung am eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) oder an einer pädagogischen Hochschule ab, in Studiengängen, die sie gemeinsam mit angehenden Lehrpersonen aus anderen Berufsfeldern belegen (vgl. Abschnitt 2). Für die Ausbildung der Lehrpersonen lässt sich im Berufsfeld der Pflege in der Schweiz also eine didaktische Entspezialisierung feststellen.

3.2.2 Genese des pflegedidaktischen Diskurses in der Schweiz

Die Entwicklung des pflegedidaktischen Diskurses in der Schweiz war stark an die Ausbildung der Lehrkräfte für Pflegefachleute geknüpft, die sich aufgrund der Ansiedlung der Pflegeausbildung außerhalb der formalen Berufsbildung als eigenständiges Angebot hatte etablieren können. Zweifellos war sein Umfang nicht vergleichbar mit dem oben dargestellten wirtschaftsdidaktischen Diskurs, doch zeichnet er sich bis heute durch eine berufsfeldbezogene Spezifizierung aus.

Fachpersonen, die in die Ausbildung der Lehrkräfte involviert waren, verfassten immer wieder pflegedidaktische Beiträge, die in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung Verwendung fanden (Mügler 1982, Schwarz-Govaers/Mühlherr 2001). Ein Hauptfokus lag dabei auf der systematischen Verknüpfung der theoretischen mit der praktischen Ausbildung. Dies war für die Pflegeausbildung deshalb in besonderem Masse relevant, weil sie in den meisten Kantonen in direkt an Spitäler angebotenen sogenannten Pflegeschulen stattfand, wo Lehrpersonen und Auszubildende theoretische Inhalte in praktischer Anschauung im Rahmen des «klinischen Unterrichts» am Krankenbett vertieften.

Das Verschwinden einer pflegespezifischen Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz führte auch zu einem Rückgang der didaktischen Beiträge in diesem Bereich, anders als etwa in Deutschland, wo sich die Pflegedidaktik an Hochschulen weiter etablierte und auch in jüngerer Zeit Grundlagenwerke für angehende Lehrpersonen erschienen (Ertl-Schmuck 2013, Oelker/Meyer 2013).

3.2.3 *Zentrale jüngere Entwicklungen des Diskurses*

Dennoch hat der pflergedidaktische Diskurs in der Schweiz weiterhin Bestand, wenn auch in neuer Form. Wesentliche Impulse für seine Weiterentwicklung gehen jedoch von Anbietern von Pflegeausbildungen auf Tertiärstufe aus, die zwar keine Lehrpersonen ausbilden, sich aber über ihre Forschungseinheiten in der Pflegeentwicklung engagieren und sich dabei mit Fragen der Aus- und Weiterbildung beschäftigen. Referenzpunkt dieses Diskurses stellt vor allem die Hochschuldidaktik dar (Schmied 2010, Steudter 2018); die Bezüge zur beruflichen Grundbildung der Fachleute Gesundheit EFZ bleiben gering.

Dies zeigt sich etwa beim Ansatz des problembasierten Lernens (PBL), der sich in der Schweiz – wie zuvor bereits in zahlreichen anderen Ländern – zunächst vor allem im universitären Medizinstudium etabliert hatte (vgl. z. B. Baroffio et al. 1997). So bauen die Ausbildungen an einigen höheren Fachschulen auf PBL (Careum 2013), das deshalb auch im Rahmen des berufsfeldspezifischen Erfahrungsaustauschs diskutiert wird (vgl. z. B. Careum 2018). Vereinzelt gibt es zur Verwendung des Ansatzes in der Pflegeausbildung auch wissenschaftliche Beiträge (Bauer-Klebl/Gomez 2010). Der pflegespezifische Diskurs zum PBL wird zwar im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen der Berufsfachschulen und der höheren Fachschulen kaum systematisch wahrgenommen, doch fließt er durch deren Weiterbildung in die Pflegeausbildung ein (vgl. z. B. Careum Stiftung/PHZH/ZHAW 2016).

Ähnlich verhält es sich mit dem Ansatz des Simulationstrainings, der in der Pflegeausbildung eine wichtige Rolle spielt. Auch hierzu gibt es einen intensiven Diskurs in Form eines intraprofessionellen, internationalen Erfahrungsaustauschs, an dem sich aus der Schweiz insbesondere Ausbildungsinstitutionen auf Tertiärstufe beteiligen (Pfister/Dörig 2017; Putscher-Ulrich/Meili-Hauser 2018), zum Teil auch auf der Basis wissenschaftlicher, empirischer Studien (Kerry/Ander/Davis 2019). Besonders letztere leisten einen Beitrag zur internationalen Literatur, die sich mit der Wirkung von Simulationen auf den Kompetenzerwerb beschäftigt (Medley 2005, Shin/Park/Kim 2015).

Gleichzeitig beziehen sich die aktuellen Lehrmittel der beruflichen Grundbildung der Fachleute Gesundheit EFZ (vgl. v. a. Amherd et al. 2017) kaum auf zentrale, oben dargestellte Ansätze in der Pflergedidaktik. Stattdessen orientieren sie sich im Sinne des auf nationaler Ebene definierten Bildungsplans an typischen Handlungssituationen, die im Zentrum des Unterrichts an Berufsfachschulen und der überbetrieblichen Kurse stehen sollen, während sich frühere Bücher in ihrem Aufbau stärker an einer disziplinären/fachlichen Sicht orientiert hatten (Verlag Careum 2007).

3.3 **Landwirtschaftliche Ausbildung**

3.3.1 *Institutionelle Voraussetzungen der Diskursentwicklung*

Die Ausbildung der Landwirtinnen und Landwirte war bis zur Inkraftsetzung des revidierten BBG 2004 durch das Landwirtschaftsgesetz geregelt und gehört heute mit Blick auf die Zahl der Lernenden zu den mittelgroßen beruflichen Grundbildungen. Die Vermittlung theoretischer Kenntnisse, insbesondere in der Berufskunde, erfolgt an insgesamt 20 landwirtschaftlichen Berufsfachschulen, die überbetriebliche Praxisausbildung in Kurszentren, die in der

Regel von der zuständigen Organisation der Arbeitswelt betrieben werden, zum Teil aber die Infrastruktur der landwirtschaftlichen Berufsfachschulen nutzen.

Die landwirtschaftliche Ausbildung wurde ab 1870 durch die Bundesbehörden unterstützt, und zwar im Rahmen von Maßnahmen zur Entwicklung der Landwirtschaft auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse. In diesem Zusammenhang wurde am Polytechnikum (heute: ETH) in Zürich eine landwirtschaftliche Abteilung eröffnet, die bald auch eine Ausbildung für Lehrpersonen anbot (Wettstein 1987, 31). Diese Ausbildung war ein fakultativer Teil des agrarwissenschaftlichen Studiums und ermöglichte den Zugang zu einer Tätigkeit an den damals sich etablierenden Winterschulen für Landwirte (Wettstein 1987, 30). Zur Ausbildung von Technikern in der Landwirtschaft wurde in den 1960er Jahren bei Bern zudem ein landwirtschaftliches Technikum (heute: HAFL) eröffnet, das ab den 1980er Jahren auch Lehrpersonen für landwirtschaftliche Berufsschulen ausbildete (SIL 1992). Beide Gruppen von Lehrpersonen waren jedoch nicht nur in der Ausbildung der Landwirte engagiert, sondern auch in der landwirtschaftlichen Beratung und hatten somit immer auch einen sehr direkten Bezug zum Berufsfeld, das ihre wissenschaftlich fundierte Expertise nutzte.

Die Integration der Agrarberufe in die durch das BBG geregelte Berufsbildung veränderte auch die Ausgangslage für die Ausbildung der Lehrpersonen: Da die existierenden, ins agrarwissenschaftliche Studium integrierten Lehrgänge nur 720 Lernstunden umfassten, sollten sie fortan nur mehr dazu ausreichen, einer Teilzeitanstellung bis maximal 50% an einer Berufsfachschule nachzugehen. Für eine Vollzeitanstellung war nun – wie schon länger für die anderen Berufskundelehrpersonen – eine umfassendere Ausbildung von jetzt 1800 Lernstunden nötig. Die Aussicht auf geringe Studierendenzahlen führte aber dazu, dass sich eine Ausbildung, die auf eine Vollzeitanstellung an landwirtschaftlichen Berufsfachschulen vorbereitet hätte, nicht entwickeln ließ.

Personen, die vollamtlich Landwirte unterrichten wollten, standen nun im Grundsatz die – nicht berufsfeldspezifischen – Ausbildungsangebote am SIBP (seit 2007 EHB) oder an pädagogischen Hochschulen offen, die im Unterschied zur ETH oder zur HAFL auch Berufsleute zuließen, die anstelle eines Hochschulabschlusses über einen Abschluss der höheren Berufsbildung (z.B. als Meisterlandwirt/-in) verfügten. In der Realität aber konnte sich dieser neue Qualifizierungsweg nicht etablieren: Die landwirtschaftlichen Berufsschulen erwarten von ihren Lehrpersonen in Berufskunde nämlich weiterhin eine hochschulische Fachausbildung auf Bachelor- oder Masterstufe an der ETH oder an der HAFL bzw. ihrer Vorgängerorganisationen. Gleichzeitig ist die große Mehrheit der Lehrpersonen an den landwirtschaftlichen Schulen weiterhin nur zu einem Teil, d.h. nicht mehr als 50% ihrer Anstellung an der Schule, im Unterricht tätig – und muss daher auch keine der nicht berufsfeldspezifischen Ausbildungen als Lehrperson absolvieren, die ihnen eine hauptberufliche Unterrichtstätigkeit ermöglicht hätte (Lehmann et al. 2014). Entsprechend decken ETH und HAFL bis heute nicht nur die fachwissenschaftliche Ausbildung des landwirtschaftlichen Unterrichtspersonals ab, sondern auch ihre pädagogisch-didaktische Ausbildung.

Diese Ausweidlösung auf der Ebene der landwirtschaftlichen Berufsfachschulen stellte zum einen sicher, dass deren Lehrpersonen eine hochschulische Fachausbildung durchlaufen, trug aber auch dazu bei, dass deren pädagogisch-didaktische Ausbildung durch die Beibehaltung

der Integration ins fachwissenschaftliche Studium einen starken Bezug zu den Fachinhalten aufweist. Tatsächlich verfügen heute in der schweizerischen Berufsbildung neben den Lehrpersonen in der Landwirtschaft nur jene für die kaufmännische Grundbildung (vgl. Abschnitt 3.1) über pädagogisch-didaktische Ausbildungsgänge, die sich an Personen aus einem einzelnen Berufsfeld richten.

3.3.2 *Genese des didaktischen Diskurses in der Landwirtschaft*

Obwohl die Landwirtschaft bis heute eines der wenigen Berufsfelder geblieben ist, die über eine eigenständige Ausbildung für Lehrperson verfügen, ist der didaktische Diskurs in dieser Ausbildung wenig berufsspezifisch ausgeprägt. Zwar findet in der Ausbildung der Lehrpersonen im Rahmen des agrarwissenschaftlichen Studiums an den beiden Hochschulen durchaus eine Auseinandersetzung mit berufsfeldspezifisch pädagogisch-didaktischen Fragestellungen statt, doch es kam es nur zu sehr wenigen Veröffentlichungen (vgl. z. B. Gubler et al. 2014), die sich primär an Lehrpersonen in Ausbildung richten und sich mit didaktischen Fragen des landwirtschaftlichen Unterrichts befassen. Beiträge aus Deutschland oder Österreich, wo die Ausbildung der Lehrpersonen die Form grundständiger Studien annimmt (vgl. z. B. Hepper 2016), werden in den entsprechenden Studiengängen in der Schweiz kaum rezipiert (vgl. BFH 2017, ETH Zürich 2011). Auch ein wissenschaftlicher Diskurs zum landwirtschaftlichen Unterricht entstand in der Schweiz so nicht.

Der didaktische Diskurs in der Landwirtschaft entwickelte sich stärker in den Bereichen Lehrmittel und Weiterbildung. Eine zentrale Rolle spielten dabei zwei Verbände, zunächst (und bis 1953) der Verband der Lehrer an landwirtschaftlichen Schulen, später der Verband der Ingenieur-Agronomen (heute: SVIAL) (SVIAL 2010). Der Verband der Lehrpersonen trat ab 1903 als Herausgeber von Lehrbüchern für landwirtschaftliche Schulen (z. B. Gräff 1922) in Erscheinung, ab 1950 (für nur drei Jahre) als Herausgeber einer Zeitschrift, die dem Informations- und Erfahrungsaustausch diente. Der Verband der Ingenieur-Agronomen, in vielerlei Hinsicht die Nachfolgeorganisation des Lehrerverbands, beschäftigt sich seit seiner Gründung etwas weniger stark mit landwirtschaftlichem Unterricht, engagiert sich jedoch bis heute bei der Entwicklung von Lehrmitteln (vgl. z. B. Koller 1972, Roder/Jutzeler/Lauener 2017) und richtet sich mit seinem Weiterbildungsangebot durchaus auch an Lehrpersonen. Diese Weiterbildungen zielen heute primär auf die Verbreitung von Informationen zu aktuellen Entwicklungen in den Agrarwissenschaften und der Landwirtschaft, sind aber auch immer wieder auf die Umsetzung neuer Lehrpläne und die Einführung neuer Lehrmittel ausgerichtet.

3.3.3 *Zentrale jüngere Entwicklungen des Diskurses*

Seit der Integration der landwirtschaftlichen Berufe in die Berufsbildung nach 2004 ist die Orientierung der Ausbildung an Handlungskompetenzen stärker in den Vordergrund gerückt. Dies kommt sowohl in der curricularen Grundlage, dem Bildungsplan (Oda AgriAliForm 2017), als auch in Lehrmitteln (z. B. Edition Imz 2017) zum Ausdruck.

Die zunehmende Bedeutung der Handlungsorientierung in der landwirtschaftlichen Ausbildung ist keine für das Berufsfeld spezifische Entwicklung, sondern Abbild des Diskurses im Bereich der Berufsentwicklung auf nationaler Ebene (vgl. Abschnitt 2). Die Handlungsorien-

tierung gewann in der landwirtschaftlichen Ausbildung aber auch dadurch an Bedeutung, dass seit der Reform nach 2004 die curriculare Ausgestaltung wesentlich in der Verantwortung der Organisation der Arbeitswelt und somit des Berufsstandes der Landwirte selbst liegt, der eine möglichst praxisorientierte Ausbildung einfordert. Tatsächlich, so legt eine Evaluation nahe (Lehmann et al. 2014), ist der Unterricht an den landwirtschaftlichen Schulen seit 2004 praxisorientierter geworden.

4 Fazit

4.1 Beitrag zur Theoriebildung

In den vorangehenden Abschnitten wurden die institutionellen Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung am Beispiel dreier Berufe auf Sekundarstufe II in der Schweiz untersucht. Dabei unterscheidet der Beitrag vier Bereiche didaktischer Diskurse in der Berufsbildung: den Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, den der Forschung, den des Unterrichtsmaterials und den der Bildungsentwicklung. Ziel des nun folgenden Abschnitts ist es, einige Anhaltspunkte für eine Theorie mittlerer Reichweite zur Etablierung und Weiterentwicklung berufs- bzw. berufsfeldspezifischer Didaktiken zu formulieren.

Erstens zeigen die drei Fallbeispiele, dass die Ausdifferenzierung des Ausbildungsangebots für Lehrpersonen mit der Entwicklung stärker spezifizierter, in unserem Fall stärker *beruflich* spezifizierter didaktischer Diskurse einhergeht. Damit bestätigt der Beitrag eine zentrale Erkenntnis der Literatur zur Genese von Fachdidaktiken (vgl. z. B. Criblez/Manz 2015). Wenig überraschend leistet ein stärker ausdifferenziertes Ausbildungsangebot für Lehrpersonen einen Beitrag zur Entwicklung des didaktischen Diskurses genau in diesem Bereich, in der Ausbildung der Lehrpersonen, eine Erkenntnis, die sich im Übrigen durch eine weiterführende Untersuchung der Entwicklung in Deutschland (vgl. Abschnitt 1.1) noch weiter stützen ließe.

Die zentrale Rolle der Lehrpersonenausbildung für die Ausdifferenzierung didaktischer Diskurse hat sich zunächst beim Blick auf die Berufsbildung in der Schweiz als Ganzes gezeigt: Insgesamt ist die Ausdifferenzierung der Didaktik hier wenig ausgeprägt, eine Tatsache, die mit dem geringen Ausmaß an Ausdifferenzierung im Ausbildungsangebot für Lehrpersonen korrespondiert. Stärker spezifizierte didaktische Diskurse können jedoch auch in der Berufsbildung entstehen, sofern sich die Ausbildung für Lehrpersonen entsprechend ausdifferenziert: So konnte sich im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrpersonen für den Wirtschaftsunterricht in der kaufmännischen Grundbildung und an Gymnasien ein auf die entsprechenden Fächer bezogener didaktischer Diskurs entwickeln, der sich auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen bezog. Eine ähnliche Entwicklung zeigte sich im Fall der Pflegeberufe: Auch hier haben sich berufsfeldspezifische Ausbildungsangebote und ein entsprechender didaktischer Diskurs entwickelt.

Zweitens zeigen unsere Ausführungen, dass die Ausdifferenzierung berufs- bzw. berufsfeldspezifischer Ausbildungsangebote für Lehrpersonen abhängig ist a) von gesetzlich abgestützten Regelungen (Institutionen), die von den Lehrpersonen eine didaktische Qualifizierung ein-

fordern, sowie b) vom Bedarf an Lehrpersonen in einem bestimmten Fach; dass aber gleichzeitig die Ausdifferenzierung solcher Angebote nicht zwingend zu einem umfangreichen, spezifizierten didaktischen Diskurs führen muss. Deutlich zeigt dies das Beispiel der landwirtschaftlichen Lehrpersonenausbildung: Sie entstand aufgrund der Ansiedlung der landwirtschaftlichen Ausbildung außerhalb der formalen Berufsbildung, doch blieb der Umfang der geforderten didaktischen Ausbildung – anders als in der Ausbildung der Lehrpersonen für Kaufleute und Pflegende – verhältnismäßig gering, sodass sich ein entsprechender Aus- und Weiterbildungsdiskurs nicht richtig etablieren konnte. Auch die Kurzlebigkeit der Zeitschrift für Lehrer in der landwirtschaftlichen Ausbildung ist ein Indiz hierfür.

Drittens legt der Beitrag nahe, dass ausdifferenzierte Ausbildungsangebote für Lehrpersonen zur Entwicklung entsprechend spezifizierter didaktischer Diskurse in mehreren Bereichen beitragen können, also nicht nur im – naheliegenden – Bereich der Lehrpersonenausbildung, sondern namentlich im Bereich der Forschung. Diese wiederum kann stark zur Weiterentwicklung des Diskurses im Bereich der Lehrpersonenausbildung, aber auch in den Bereichen des Unterrichtsmaterials und der Bildungsentwicklung beitragen. Ein umfassender spezifizierter didaktischer Forschungsdiskurs scheint sich jedoch in Abhängigkeit von erziehungswissenschaftlicher, an die Ausbildung von Lehrpersonen angebundener Forschungsinfrastruktur zu ergeben. So wurde die wirtschaftsdidaktische Forschung von Wirtschaftspädagogen vorangetrieben, die stark in die Ausbildung von Lehrpersonen involviert waren. Weniger oder kaum ausgeprägt hat sich entsprechend der Forschungsdiskurs zur landwirtschaftlichen Ausbildung und zur Pflegedidaktik, obwohl in beiden Fällen Hochschulen mit gewichtigen Forschungskapazitäten zentrale Akteure sind.

Viertens zeigt der Beitrag, dass sich spezifizierte didaktische Diskurse auch dann weiterentwickeln können, wenn Ausbildungen für Lehrpersonen, denen die Diskurse ihre Genese verdanken, nicht mehr existieren. Der Fokus der Diskurse wird sich unter diesen Umständen jedoch verschieben, weg von der Ausbildung hin zu anderen Bereichen, etwa zur Bildungsentwicklung oder zu den Unterrichtsmaterialien. Dies legt der didaktische Diskurs für die Pflegeberufe nahe: Obwohl die Ausbildung für Lehrpersonen dieser Berufe aufgrund einer Reform nach der Jahrtausendwende in berufsfeldübergreifenden Studiengängen für Berufsschullehrpersonen aufgegangen ist, besteht der Diskurs bis heute fort, wird allerdings primär von Personen weitergeführt, die auf Hochschulstufe Pflegefachkräfte ausbilden. Die Teilhabe der meisten Lehrpersonen an diesem Diskurs erfolgt primär über Weiterbildung und formalisierten Erfahrungsaustausch.

Fünftens erinnert der Beitrag daran, dass Vorgaben auf der Ebene von Lehrplänen ein zentraler Faktor in der Entwicklung didaktischer Diskurse sind (vgl. Hopmann/Riquarts 1995). Dies gilt in der schweizerischen Berufsbildung sogar in zunehmendem Maß: Hier ist die Handlungs- bzw. Situationsorientierung zum dominanten didaktischen Paradigma der auf nationaler Ebene definierten Bildungspläne geworden und wird zunehmend auch in der Ausbildung von Lehrpersonen aufgegriffen. Der Fall des wirtschaftsdidaktischen Diskurses in der Schweiz legt allerdings nahe, dass Letzteres auf Ausbildungen, in denen sich eigenständige berufs- bzw. berufsfeldspezifische didaktische Diskurse mit einem starken Forschungsanteil etabliert haben, in geringerem Masse zutrifft. Entsprechend ließe sich auch erklären, weshalb

die Handlungs- und Situationsorientierung im Diskurs der Ausbildungen der Fachleute Gesundheit und der Landwirte mittlerweile so zentral ist.

4.2 Implikationen für die Berufsbildungspolitik und die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Der vorliegende Beitrag legt nahe, dass sich die Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung in enger Abhängigkeit von Ausbildungsgängen für Lehrpersonen ergibt. Den Schluss, dass eine Ausformung stärker auf bestimmte Berufe oder Berufsfelder bezogener Ausbildungen für Lehrpersonen deren Wirksamkeit im Unterricht erhöhen würde, lässt unser Beitrag allerdings nicht zu. Gerade in der Schweiz wäre es entsprechend wenig angebracht, die Schaffung von berufs- bzw. berufsfeldspezifischen Ausbildungen für Lehrpersonen in der Berufsbildung zu verlangen. Vielmehr ist zu akzeptieren, dass sich eine Spezifizierung da ergibt, wo die entsprechende Nachfrage besteht (z. B. für das Fach «Wirtschaft und Gesellschaft»), und dass im Rahmen einer bis auf Weiteres wenig umfangreichen Ausbildung das Hauptgewicht auf pädagogisch-didaktischen Grundlagen und allgemeinen Prinzipien guten Unterrichts in der Berufsbildung liegt. Tatsächlich gibt es zurzeit sogar Bemühungen, bestehende Grenzen zwischen den Ausbildungen für die Lehrpersonen der Allgemeinbildung und der Berufskunde zu überwinden (Sterel/Pfiffner/Caduff 2018).

Aus Sicht der Disziplin ist auch die am Beispiel der Pflegeberufe diskutierte Verschiebung einzelner berufsfeldbezogener didaktischer Diskurse hin zu den Fachwissenschaften relevant. Diese Verschiebung ist Ausdruck der Tatsache, dass die berufliche Qualifizierung zunehmend auf Hochschulstufe stattfindet. Vor diesem Hintergrund wäre es für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angezeigt, sich noch umfassender mit Fragen der beruflichen Qualifizierung zu beschäftigen, sich also weniger auf Bildungsangebote zu konzentrieren, die auf einer bestimmten Bildungsstufe (v. a. Sekundarstufe II) stattfinden oder die auf der Grundlage eines bestimmten gesetzlichen Rahmens (z. B. BBG) organisiert werden. Insofern hätte die Disziplin zweifellos auch wichtige Beiträge zu einem Feld zu leisten, das zunehmend aus der Perspektive einzelner Fachwissenschaften und aus jener der Hochschuldidaktik bearbeitet wird.

Literatur

Adick, C. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung, 55, H. 4, 397-416.

Amherd, J./Plattner, J.-M./Ruf, S./Snozzi, N. (2017): Fachfrau/Fachmann Gesundheit FaGe. Zürich.

Bank, V. (2016): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – ein unmögliches Verhältnis? Zum intensionalen Begriff der Didaktik. In: Wegner, A. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, 113-128.

Baroffio, A./Giacobino, J./Vermeulen, B./Vu, N. (1997): The new preclinical medical curriculum at the university of Geneva: processes of selecting basic medical concepts and problems for the PBL learning units. In: Scherpier, A./Van der Vleuten, C./Rethans, J. (Hrsg.): Advances in medical education. Dordrecht, 498-500.

Bauer-Klebl, A./Gomez, J. (2010): Qualitätsfaktoren von Problem-based Learning (PBL): Evaluation einer Curriculumimplementierung im Berufsfeld Gesundheit und Pflege. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW, 106, H. 3, 399-426.

BBT (2007): Handbuch Verordnungen: Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung. Bern.

BFH (2017): Modulübersicht Minor Unterricht und Beratung. Zollikofen.

Braunschweig, S. (2000): Lernen, was das Zeug hält. 50 Jahre Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe SRK. Aarau.

Capaul, R. (1991): Das Wahlpflichtfach B «Wirtschaft, Recht, Gesellschaft und Informatik» (Integrationsfach) im neuen Lehrplan für den kaufmännischen Angestellten als Beispiel einer Schulinnovation: Probleme bei der Einführung und Bestandesaufnahme. Bamberg.

Careum (2013): Problem basiertes Curriculum Höhere Fachschule: Curriculum-Buch 1. Zürich.

Careum (2018). Erleben Sie PBL live! Online: www.careum-bildungszentrum.ch/de-ch/hoehere-fachschulen/erleben-sie-pbl-live.html (15.07.2019).

Careum Stiftung/PHZH/ZHAW (2016): Kongress /Conference Problem-based Learning. PBL – Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. 16./17.6. 2016, Zürich, Schweiz (Programmheft). Careum Stiftung/PHZH/ZHAW.

Conti, D./Finocchiaro, D./Hossmann, M./Isler, I./Luongo, R. (2016): W+G kompakt. Zürich.

Criblez, L./Manz, K. (2015): Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33, H. 2, 200-214.

Dörig, R. (2001): Die Reform der kaufmännischen Grundbildung: Konzept und kritische Analyse. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 95, H. 4, 202-237.

Dubs, R. (1989): Der Stellenwert des Wissens im Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85, H. 7, 634-643.

Dubs, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung - Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beitrag zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a.M., 300-323.

Dubs, R. (2004): Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung? In: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 98, H. 1, 11-23.

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Zürich.

Dubs, R./Metzger, C./Hässler, T./Seitz, H. (1974): Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung: ein Modell für Praktiker. Zürich.

Eberle, F./Holtsch, D. (2017): Wie der kaufmännische Unterricht noch besser werden kann. Einige Ergebnisse der Forschungen des Leading House LINCA. Schweizerische Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung SGAB, Newsletter 102017. Online: www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-derkaufmaennische-unterricht-noch-besser-werden-kann (15.07.2019).

Eberle, F./Schumann, S./Kaufmann, E./Jüttler, A./Ackermann, N. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland. In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld, 93-117.

Edition Imz (2017): B Tierhaltung, 1. Lehrjahr. Zollikofen.

Ertl-Schmuck, R. (2013): Pflegedidaktische Handlungsfelder (Pflegepädagogik). Weinheim.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (1992): Reglement über die Diplomprüfung für das höhere Lehramt in den Handelsfächern an der Universität Zürich. Zürich.

ETH Zürich (2011): Didaktisches Zertifikat Agrar- und Lebensmittelwissenschaften: Verteilung der Lernstunden und Modulübersichten. Zürich.

Fluder, D. (2015): W&G anwenden und verstehen. 6. Semester. B-Profil. Zürich.

Ghisla, G./Boldrini, E./Bausch, L. (2014): S i D – Situationsdidaktik: Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung. Lugano.

Gräff, H. (1922): Die Verwertung des Obstes : Leitfaden für den Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen und Lehrbuch für den praktischen Landwirt. Frauenfeld.

Gubler, L./Müller, Y./Schwab, P./Stähli, R./Vogt, B. (2014): Methoden und Werkzeuge : Methodenvielfalt in der Aus- und Weiterbildung. Zollikofen.

Häfeli, K. (2001): Vergleichende Berufsfelddidaktik - ein Forschungsprogramm. In: Häfeli, K./Wild-Näf, M./Elsässer, T. (Hrsg.): Berufsfelddidaktik: Zwischen Fachsystematik und Handlungsorientierung. Baltmannsweiler, 9-15.

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1977): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover.

Hepper, J. (2016): Agrarische Lehrerbildung. Berichte über Landwirtschaft, 94, H. 3, 1-14.

Hofer, R. (2012): Wissen und Können : begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium. Münster.

Hoffmann-Ocon, A./Metz, P./Oesch, D. (2012): Aufgabenkulturen in historischer Perspektive: Didaktische Diskurse in den Zeitschriften «Schulpraxis» und «Neue Schulpraxis» 1945 bis 2000. In: Keller, S./Bender, U. (Hrsg.): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze, 62-80.

Hofstetter, R./Schneuwly, B. (2000): L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation: L'exception genevoise? In: Criblez, L./Hofstetter, R. (Hrsg.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Bern, 267-298.

Hopmann, S./Riquarts, K. (1995): Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, 9-34.

Jank, W./Meyer, H. (2005): Didaktische Modelle. Berlin.

Keller, M./Pilz, M./Calörtscher, M./Capaul, R. (2003): Leitfaden für die Erstellung von Ausbildungseinheiten (AE). In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 97, H. 1, 28-47.

Kerry, M. J./Ander, D. S./Davis, B. P. (2019): Interprofessional simulation training's impact on process and outcome team efficacy beliefs over time. *BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning*. Online: doi:10.1136/bmjstel-2018-000390 (15.07.2019).

Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Klafki, W. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Hannover, 5-34.

KMK (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019). Bonn.

Knecht, M. (2008): Grundlagen des Unterrichtens. Zürich.

Koller, J. (1972): Landwirtschaftliche Marktlehre. Frauenfeld.

Lehmann, R./Krummen, M./Heinimann, E./Stähli, R. (2014): Evaluation der beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Landwirtschaft: Schlussbericht. Zollikofen.

Leumann, S./Keller, A./Degen, D./Gut, J. (2019): Berufs(feld)spezifische Didaktik oder generelle Didaktik der beruflichen Bildung? Konzeptionelle Positionen in der didaktischen Ausbildung von Berufskundelehrpersonen. *bwp@*.

Maurer, M./Pieneck, S. (2013): Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In: Maurer, M./Gonon, P. (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven. Bern, 81-100.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Medley, C. F. (2005): Using simulation technology for undergraduate nursing education. In: *Journal of Nursing Education*, 44, H. 1, 31.

Metzger, C. (2006): Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit – gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung. In: *bwp@*, H. 8, 1-11.

Metzger, C./Waibel, R. (1993): Sind die kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen gültig? In: *Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen*, 87, H. 5/6, 240-268.

Mügglar, E. (1982): Klinischer Unterricht. Basel.

Oda AgriAliForm (2017): Bildungsplan für das Berufsfeld Landwirtschaft und deren Berufe (Version vom 1.3.2017). Brugg/Lausanne.

- OdA G ZH (2013): OdA Gesundheit Zürich zu 10 Jahren FaGe. Zürich.
- Oelker, U./Meyer, H. (2013): Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Berlin.
- Pahl, J.-P. (1998): Berufsfelddidaktik zwischen Berufsfeldwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. In: Bonz, B./Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart, 60-87.
- Pfister, A./Dörig, C. (2017): Simulationen im Skills-Lab: Benefit für den Berufsalltag. In: Hochschule für Gesundheit (Hrsg.): 3. Interprofessioneller Ausbildungskongress für Lehrende in Gesundheitsfachberufen (9.-10. März 2017): Veranstaltungsdokumentation. Bochum.
- Putscher-Ulrich, C./Meili-Hauser, C. (2018): Interprofessionelle Lernsettings im Skills- und Simulationstraining. In: InPASS (Hrsg.): InSiM 2018: Interdisziplinäres Symposium zur Simulation in der Medizin, 12.-14. September 2018. Aschaffenburg.
- Regierungsrat des Kantons Zürich (1999): Mittelschul- und Berufsschullehrerverordnung (MBVO) vom 7. April 1999 (Stand vom 01.11.2017). Zürich.
- Reusser, K. (2003): Was ist das «Allgemeine» an der Allgemeinen Didaktik: Anmerkungen zu Ansprüchen und Problemen der Allgemeinen Didaktik aus kognitionspädagogischer Sicht. Internationale Tagung «Allgemeine Didaktik revisited» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Zürich.
- Reusser, K./Wyss, H. (2000): Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18, H. 1, 7-16.
- Roder, N./Jutzeler, M./Lauener, J. W. (2017): Alpwirtschaft : Lehrmittel für das Wahlfach Alpwirtschaft in der landwirtschaftlichen Grundbildung. Zollikofen.
- Rosen, S./Schubiger, A. (2013): Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung: Ein generischer Ansatz zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken. Bern.
- SBFI (2011): Rahmenlehrpläne: Berufsbildungsverantwortliche (Stand: 1.1.2015). Bern.
- SBFI (2012): Bildungsplan: Leitvorlage vom 31.08.2012 (Stand am 01.07.2018). Bern.
- Schmied, L. (2010): Bachelor of Science–Studiengang Pflege an der Berner Fachhochschule: Transfer-Coaching in der Praxisausbildung. In: Sittner, E. (Hrsg.): Wie wird Wissen zum Können? Die praktische Ausbildung in der Pflege als gemeinsamer Auftrag von Theorie und Praxis. Wien, 61-76.
- Schumann, S./Oepke, M./Eberle, F. (2011): Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund, Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick. In: Fasshauer, U./Aff, J./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Opladen, 51-63.
- Schüssler, M. (2016): Pflegepädagogik/Pflegedidaktik: Ausgewählte Themen (Vol. Band 3, Gesundheit und Pflege). Berlin.
- Schwarz-Govaers, R./Mühlherr, L. (2001): Fachdidaktikmodell Pflege. Aarau.

- SDBB (2013): Handbuch betriebliche Grundbildung. Bern.
- Sender, T. (2017): Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Komplexität, Entrepreneurship und Ökonomische Bildung. Wiesbaden.
- Shin, S./Park, J.-H./Kim, J.-H. (2015): Effectiveness of patient simulation in nursing education: meta-analysis. *Nurse education today*, 35, H. 1, 176-182.
- SIL (1992): 25 Jahre Schweizerische Ingenieurschule für Landwirtschaft. Zollikofen.
- SKKAB (2011): Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung. Bern.
- Spöttl, G. (2004): Berufs(feld)wissenschaft in der Lehrerbildung im Lichte von BA und MA-Modellen. In: Herkner, V./Vermehr, B. (Hrsg.): *Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung: Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung*. Bremen, 211-222.
- Städeli, C./Grassi, A./Rhiner Grassi, K./Obrist, W. (2013): *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA©-Modell*. Bern.
- Sterel, S./Pfiffner, M./Caduff, C. (2018): *Ausbilden nach 4K: Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. Bern.
- Stedter, E. (2018): Pflege und Hochschulbildung in der Schweiz. In: Sahmel, K.-H. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe*. Berlin, 121-129.
- SVIAL (2010): *Analyse und Strategie 2010-2015*. Zollikofen.
- Terhart, E. (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, H./Harms, U./Muszynski, B./Ralle, B./Rothgangel, M./Schön, L.-H./Vollmer, H.J./Weigand, H.-G. (Hrsg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster, 241-256.
- Thelen, K. (2003): *How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis*. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (Hrsg.): *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge, 208-240.
- Thelen, K. (2004): *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge.
- Tramm, P. T./Casper, M./Schlömer, T. (Eds.). (2018): *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bielefeld.
- Universität St. Gallen (2014): *Reglement für die Ausbildung in Wirtschaftspädagogik und zur Erlangung der Lehrdiplome für Berufsfach- und Maturitätsschulen für die Fächer Wirtschaft und Recht (Sekundarstufe II) an der Universität St.Gallen vom 15. September 2014*. St. Gallen.
- Verlag Careum (2007): *Lehrmittel Fachangestellte Gesundheit*. Zürich.
- Wettstein, E. (1987): *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau.

Wild-Näf, M. (2001): Einsam oder gemeinsam? Die beruflichen Ausbildungen «Holz», «Körperpflege» und «Informatik» im Vergleich. In: Häfeli, K./Wild-Näf, M./Elsässer, T. (Hrsg.): Berufsfelddidaktik: Zwischen Fachsystematik und Handlungsorientierung. Baltmannsweiler, 175-182.

Zitieren dieses Beitrages

Maurer, M./Hauser, K. (2019): Die institutionellen Voraussetzungen der Ausdifferenzierung von Didaktiken in der Berufsbildung: Ein Beitrag zur Theoriebildung, ausgehend von drei Berufsausbildungen in der Schweiz. In *bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. Barabasch, A./Baumeler, C., 1-21. Online: https://www.bwpat.de/spezial16/maurer_hauser_spezial16.pdf (18.11.2019).

Die AutorInnen



Prof. Dr. MARKUS MAURER

Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich

markus.maurer@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/markus.maurer>

KARIN HAUSER

Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich

karin.hauser@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/karin.hauser>