

**Reto Wegmüller**

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

**Daniel Degen**

Pädagogische Hochschule Zürich

# Interdisziplinäre Teams als Folge von Berufsbildungsreformen?

## Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen an Schweizer Berufsfachschulen

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a621>

Die jüngsten Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“ haben den Übergang von einer fach- zu einer kompetenzorientierten Ausbildung eingeleitet. Diese Transformation erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen. Der vorliegende Beitrag analysiert die multiprofessionelle Kooperation an Schweizer Berufsfachschulen am Beispiel des Kaufmännischen Bildungszentrums Zug (KBZ). Die Untersuchung zeigt, dass strukturelle Anpassungen sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur erfolgreichen Implementierung der Reformen beitragen. Während die multiprofessionelle Zusammenarbeit vielversprechende Chancen für die Vorbereitung der Lernenden auf komplexe Arbeitsmarktanforderungen eröffnet, bringt sie erhebliche Herausforderungen mit sich. Die Entwicklung funktionierender Teamstrukturen erweist sich dabei als zentral.

*Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Berufsbildungsreform, Handlungskompetenzorientierung, Interdisziplinarität, Berufsfachschule*

## Berufsbildung im Wandel: Von fachlicher Tradition zu multiprofessioneller Kooperation

Die Ursprünge des Schweizer Berufsbildungssystems reichen bis in das Mittelalter zurück, als junger Handwerksnachwuchs noch in Zünften ausgebildet wurde. Als das Zunftwesen aufgrund des Aufschwungs der Fabrikproduktion im 19. Jahrhundert in die Brüche ging, fehlte es an qualifizierten Nachwuchskräften. Der Konkurrenzdruck aus dem Ausland führte mitunter

dazu, dass im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, wenn auch nur zögerlich, Zeichen- und Handwerksschulen entstanden. Die duale Berufsbildung, welche zwei Subsysteme aus Theorie und Praxis umfasst, war erst im Jahr 1884 geboren, als der Bund die Subventionierung von Gewerbeschulen lancierte (Wettstein, 2005). Von nun an entwickelte sich das Schweizer Berufsbildungssystem nach einem dual-korporatistischen Ausbildungsmodell weiter (Ebner, 2013). Neben der Dualität zwischen betrieblichen Praxisanteilen und schulischen Theorieinhalten formierte sich eine Steuerung durch Staat und Wirtschaft. Bis heute besteht eine Verbundpartnerschaft zwischen Bund, Kantonen und Branchenvertretungen, die die Berufsbildung gemeinschaftlich für neue Entwicklungen und Herausforderungen rüstet (SBFI, 2024).

Angesichts der wachsenden Dynamik und Komplexität in einer globalisierten und digitalisierten Berufswelt stand die duale Berufsbildung in den 1980er Jahren zunehmend vor einer solchen Herausforderung. Es zeigte sich, dass Jugendliche zwar über viel schulisch gelerntes Faktenwissen verfügen, dieses aber unzureichend in realen Praxisproblemen anwenden können. Mit der Handlungsorientierung, und später der Handlungskompetenzorientierung (HKO), will die Verbundpartnerschaft diesem Problem begegnen (Wiater, 2013). Mit einer stärkeren Verknüpfung der beruflichen Handlungssituationen mit den entsprechenden theoretischen Grundlagen versprach man sich eine Ausbildung, welche die Lernenden besser auf die bereits veränderten und zukünftigen Anforderungen der Berufspraxis vorbereitet (Straka & Macke, 2003). Das damals zuständige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erlies im Jahr 2007 das „Handbuch Verordnungen – Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung“. Darin beschrieb es, dass das „Ziel der beruflichen Grundbildung [...] die Aneignung von beruflichen Handlungskompetenzen [ist], um die Anforderungen im Beruf und Alltag zu meistern“ (BBT, 2007, S. 19).

Darauf berufen sich auch die neuen Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildungen von Kaufleuten und Detailhandelsleuten. Unter Artikel 7, Ziff. 2 definieren sie Handlungskompetenz als Grundsatz der entsprechenden Ausbildungen und beschreiben Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen als wesentliche Bestandteile der Ausbildung (SBFI, 2021). Die Lehrpläne enthalten praxisnahe Problemstellungen, deren Bearbeitung von den Lernenden neben Wissen auch überfachliche Kompetenzen verlangen. Weil das Arbeiten und Lernen mit Problemstellungen aus der Praxis kaum mit einer Fachlogik vereinbar sind, wichen in den neuen Verordnungen die bisherigen Fächer Handlungskompetenzbereichen. Aufgrund ihrer Situationsverbindung in die berufliche und lebensweltliche Praxis setzen diese wiederum Interdisziplinarität voraus. Anders als beim fachwissenschaftlichen Ansatz, dem durch eine theoretisch-abstrakte Wissensvermittlung ein mangelnder Transfer auf Anwendungssituationen nachgesagt wurde, verlangt der damit verbundene Ansatz von den Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit kontextualisierten Lerninhalten (Hasselhorn & Gold, 2006).

Der Wandel von der Fach- zu einer interdisziplinären Situationslogik brachte für die Lehrpersonen grössere Veränderungen mit sich. Zum einen braucht der Aufbau von (überfachlichen) Kompetenzen eine Didaktik, die die Lernenden konsequent ins Zentrum des Unterrichts und ihrer individuellen Lehrprozesse stellt (Siebert, 2013). Eine frontal geprägte Unterrichtspraxis vermag die Ziele eines kompetenzorientierten Bildungsplans nicht ganzheitlich umzusetzen.

HKO-Berufsreformen haben daher auch das Potenzial, einen gewünschten und oftmals längst überfälligen Nebeneffekt auszulösen, dass Unterricht auf mehr Eigenaktivität der Lernenden setzt (Degen, 2018). Zum anderen können interdisziplinäre Problemstellungen nur ungenügend mit Bezügen aus Monofächern bearbeitet werden (Defila & Di Giulio, 1998). Im kaufmännischen Bereich ist die Professionsbiografie der Lehrpersonen aber typischerweise fachakademisch geprägt. Viele studierten an einer Universität ein Fach wie zum Beispiel Englisch. Damit fehlt ihnen in der Regel der direkte Bezug in die berufliche Praxis und die Erfahrung in der Bearbeitung kaufmännischer Praxissituationen. Neu waren die Lehrpersonen aufgrund der HKO-Reform also gefordert, sich mit interdisziplinären Problemstellungen auseinanderzusetzen, die aus der betrieblichen Realität stammen und auch auf Kompetenzen anderer Fächer bauen. Eine fachübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen kann sicherstellen, dass der Unterricht alle Dimensionen aufnimmt, die zum Aufbau der geforderten Kompetenzen nötig sind. An vielen Berufsfachschulen bildeten sich deshalb interdisziplinär zusammengesetzte Teams, so auch am Kaufmännischen Bildungszentrum in Zug.

**Infobox: Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“**

Kaufleute und Detailhandelsfachleute sind in der Schweiz die häufigste und die dritthäufigste gewählte berufliche Ausbildung. Jedes Jahr beginnen knapp 20'000 Jugendliche und junge Erwachsene ihre dreijährige berufliche Grundbildung als Kauffrau/Kaufmann EFZ<sup>1</sup> bzw. als Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann EFZ, und weitere gut 2'000 starten mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung als Kauffrau/Kaufmann EBA<sup>2</sup> bzw. Detailhandelsassistentin/Detailhandelsassistent EBA. Dies entspricht rund 30 Prozent aller Neueintritte in die berufliche Grundbildung in der Schweiz. Beide Berufsfelder unterliegen einer schnellen Veränderung, wobei die Digitalisierung sowie das veränderte Konsumverhalten eine wichtige treibende Kraft ist. Die Lernenden müssen auf diese Realität vorbereitet werden. Deshalb wurden im Rahmen der jüngsten Totalrevision, die eingangs erwähnten Grundbildungen umfassend auf Ausbildungsbeginn 2022 respektive 2023 modernisiert. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Ausrichtung an Handlungskompetenzen und einer engeren Zusammenarbeit der drei Lernorte: Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse (Hohl et al., 2023; SBFI, 2019, 2024).

## Praktische Umsetzung der interdisziplinären Zusammenarbeit am Beispiel des Kaufmännischen Bildungszentrums Zug (KBZ)

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug (KBZ) ist zuständig für die berufliche Grundbildung der Kaufleute und Detailhandelsleute im Kanton Zug. Für die Umsetzung der Berufsbildungsreformen „Verkauf 2022+“ und „Kaufleute 2023“ und dem Anspruch einer erhöhten Interdisziplinarität setzt das KBZ auf eine multiprofessionelle und geteilte Führung (Wegmüller, 2021a). Die Reformen tangieren verschiedene Bereiche und Berufsgruppen mit divergieren-

den Vorstellungen bezüglich des Unterrichtes an einer Berufsfachschule, wodurch die zentrale Herausforderung in der systematischen Entwicklung und Implementierung einer multiprofessionellen Kooperationsstruktur liegt. Dabei erweist sich als erfolgskritisch, dass sämtliche betroffenen Akteur\*innen in relevanten Entscheidungsprozessen repräsentiert sind und ihre spezifischen Perspektiven frühzeitig in den Transformationsprozess einbringen können.

Zur Gewährleistung einer koordinierten Umsetzung wurden verschiedene organisationale Strukturen etabliert: Der „Steuerungsausschuss Reformen“ übernahm die Koordinationsfunktion zwischen den Teilprojekten sowie die Information und Klärung strittiger Punkte. Dieser Ausschuss konstituierte sich aus der Schulleitung und zwölf Teilprojektleitenden. Ergänzend hierzu operierten zwölf Teilprojektgruppen, welche die Verantwortung für die Implementierung spezifischer Reformaspekte wie bspw. die Ausarbeitung von Schullehrplänen, Anpassungen an der Infrastruktur oder den Einsatz von digitalen Medien trugen. Eine Validierungsgruppe, bestehend aus verschiedenen Fachlehrpersonen, stellte die einheitliche Ausrichtung der berufsspezifischen Teilprojekte sicher (Wegmüller & Brückel, 2022).

Die multiprofessionelle Struktur am KBZ manifestiert sich exemplarisch in der Diversität der Lehrpersonenfunktionen, bei welcher Fachlehrpersonen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen zusammenkommen. Jede Berufsgruppe arbeitet nach ihrer spezifischen Handlungslogik und verfolgt eigenständige Zielsetzungen. Die berufliche Sozialisation führt beispielsweise dazu, dass Sprach- und Wirtschaftslehrpersonen unterschiedliche Herangehensweisen an die Unterrichtsgestaltung oder Prüfungsformen entwickelt haben, was in der integrativen Umsetzung der Handlungskompetenzen mit Inhalten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen Koordinationsherausforderungen mit sich bringt (Wegmüller & Brückel, 2022).

Zur Bewältigung dieser multiprofessionellen Koordinationsherausforderungen wurden in vier der zwölf Teilprojektgruppen die Schullehrpläne für die jeweiligen Ausbildungen durch Lehrpersonen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen konzipiert. Massgebend für diese Arbeit waren die nationalen Vorgaben und Umsetzungsinstrumente. Die Teilprojektleitenden bearbeiten die zugewiesenen Teilprojekte autonom und in Kooperation mit weiteren Lehrpersonen. Im Vorfeld traf die Schulleitung die strategische Entscheidung, künftig mit drei bis vier Lehrpersonen-Typen für die Implementierung der Berufsbildungsreformen zu operieren, wobei es sich um Berufskunde-, ICT-, Sprach- und Sportlehrpersonen handelt. In einem ersten Arbeitsschritt erfolgte in den Teilprojekten die systematische Zuweisung der Lernfelder respektive Leistungsziele<sup>3</sup> entsprechend der fachlichen Passung zu den jeweiligen Lehrpersonen-Typen (Wegmüller, 2021b). In einem zweiten Schritt entstanden daraus interdisziplinäre Schullehrpläne, welche explizit ausweisen, ob eine Lehrperson ein Lernfeld eigenständig oder im Teamteaching mit einer zweiten Lehrperson mit anderem fachlichem Hintergrund mit den Lernenden erarbeitet (Kaufmännisches Bildungszentrum Zug, 2022).



Lernziele, welche durch die Berufskundelehrperson umgesetzt werden

Handlungskompetenzen 2. Lehrjahr	Jahres- lektionen	3. Semester	4. Semester	mit SP	mit ICT
<b>HKB A</b> «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen» <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeld 1: Portfolioarbeit: Ich als Privat- und Berufsperson</li> <li>Lernfeld 2a: Soziale Beziehungen und Wohnen</li> <li>Lernfeld 2b: Persönliche Finanzen</li> <li>Lernfeld 4a: Demokratie und Medien</li> </ul>	34 Lektionen	8 Lektionen  8 Lektionen	26 Lektionen 10 Lektionen 8 Lektionen 8 Lektionen		ICT
<b>HKB B</b> «Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld» <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeld 1: Mit betrieblichen Veränderungen umgehen</li> <li>Lernfeld 2+3: Grundlagen des Projektmanagements/ Projektverlauf anhand von einfachen Beispielen steuern und überwachen</li> <li>Grundlagenlernfeld 4: In der regionalen Landessprache kommunizieren</li> </ul>	36 Lektionen	12 Lektionen  12 Lektionen	24 Lektionen 14 Lektionen 10 Lektionen	SP	ICT
<b>HKB C</b> «Kordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen» <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeld 1: Betriebliche Prozesse umsetzen</li> <li>Lernfeld 2: Marketing- und Kommunikationsdokumente erstellen</li> <li>Lernfeld 3: Finanzielle Vorgänge erläutern und Rechnungsdokumente erstellen</li> </ul>	70 Lektionen	40 Lektionen  10 Lektionen 30 Lektionen	30 Lektionen 10 Lektionen 20 Lektionen		ICT SP
<b>HKB D</b> «Gestalten von Kunden- oder Lieferantenbeziehungen» <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeld 1: Verkaufs- und Verhandlungsgespräche führen</li> <li>Lernfeld 2: Kunden-/Lieferantenbeziehungen pflegen</li> </ul>	40 Lektionen	20 Lektionen 20 Lektionen	20 Lektionen 20 Lektionen	SP	
<b>HKB E</b> «Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt» <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeld 2: Statistiken und Daten aufbereiten und auswerten</li> </ul>	18 Lektionen	18 Lektionen 18 Lektionen	-		ICT
<b>Total</b>	198 Lektionen	98 Lektionen	100 Lektionen		

2

Abbildung 1: Auszug aus Schullehrplan Kaufleute 2. Lehrjahr Berufskundelehrperson (Kaufmännisches Bildungszentrum Zug, 2022)

Im Anschluss an diese strukturelle Grundlegung etablierten die Lehrpersonen in Zweierteams eine kollaborative Unterrichtsvorbereitung, die jahrgangsspezifisch erfolgt und den übrigen Lehrpersonen der entsprechenden Ausbildung zur Verfügung gestellt wird. Die Arbeit in diesen Zweierteams basiert auf den Schullehrplänen und erfolgt je nach Lernfeld disziplinär oder interdisziplinär. Diese Form der interdisziplinären Kooperation von Lehrpersonen bedeutet für das KBZ eine neuartige Organisationsform und führt zu intensivierten Abstimmungsprozessen. Zusätzlich wird die Bereitschaft der Beteiligten eingefordert, sich auf divergierende Fachperspektiven einzulassen, um gemeinsam handlungskompetenzorientierte Lernarrangements zu entwickeln. Bei der Umsetzung der Lernfelder im Unterricht werden die unterschiedlichen Anforderungen disziplinärer und interdisziplinärer Ansprüche berücksichtigt. So besteht die Möglichkeit, interdisziplinäre Elemente sowohl in konventionellen Unterrichtssequenzen zu integrieren als auch in spezifischen Teamteaching-Gefässen gemeinsam zu bearbeiten und zu vertiefen. Diese Neuerung des Teamteachings wurde gemäss den Evaluationen zur Durchführung der ersten Lehrjahre im Detailhandel und bei den Kaufleuten sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrpersonen positiv angenommen (Totter et al., 2025).

Der Übergang zur vermehrten Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams im Unterrichtsbereich am KBZ reflektiert eine allgemeine Tendenz zur interdisziplinären Kooperation,

welche der Erkenntnis geschuldet ist, dass eine Vielzahl beruflicher Herausforderungen aus einer singulären Fachdisziplin respektive Perspektive nicht mehr umfassend bewältigt werden kann. Gut sieht man dies an zahlreichen Unterrichtsinhalten in den reformierten Ausbildungen, wo beispielsweise ein Verkaufsgespräch auf Englisch geführt oder eine betriebswirtschaftliche Analyse mit digitalen Hilfsmitteln dargestellt werden muss. Exemplarisch lässt sich dies auch schulintern am KBZ am LearningLAB illustrieren, welches einerseits IT-Support-Leistungen für Lernende und Mitarbeitende erbringt und sich andererseits den pädagogischen Fragestellungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht widmet. In diesem Team kooperieren ein Informatiker und ein Medieningenieur je mit PICTS-Weiterbildung<sup>4</sup>, welche gleichzeitig als Lehrpersonen am KBZ tätig sind, erfolgreich mit einem Mediamatiker. Dieses Team wird zusätzlich von einer Mediamatiklernenden unterstützt und von einer Sprachlehrperson geleitet. Gemeinsam erfüllen sie den umfassenden Leistungsauftrag zugunsten der Lernenden und Mitarbeitenden am KBZ. Als weitere Ausprägungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit am KBZ können die Zusammensetzung der Schulleitung sowie die Vertretung unterschiedlicher Professionen bei anstehenden Umbauprojekten angeführt werden.

## Diskussion

Die Analyse der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schweizer Berufsfachschulen im Kontext der jüngsten Berufsbildungsreformen verdeutlicht sowohl vielversprechende Potenziale als auch substanzielle Implementierungsherausforderungen für die Bildungslandschaft.

### Potenziale kompetenzorientierter und multiprofessioneller Ansätze

Wir leben in einer hochdynamischen Welt. Digitalisierung, Globalisierung, Klimawandel und vieles mehr führen zu stetigen Veränderungen in unserer Lebens- und Arbeitswelt. Wer sich aktiv in die vielschichten Prozesse einbringen will, braucht ein grosses Repertoire an fachlichen und insbesondere überfachlichen Kompetenzen. Junge Erwachsene müssen in der Lage sein, unterschiedlichste Problemstellungen sowohl im Privaten als auch im Beruf zu erkennen, zu beurteilen und zu lösen. Die Berufsbildung ist daher gefordert, die Lernenden im Aufbau entsprechender Kompetenzen zu unterstützen. Eine kompetenzorientierte Unterrichtspraxis, die die Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden konsequent ins Zentrum setzt und aus unterschiedlichen Disziplinen auf den Prozess des Problemlösens fokussiert, bietet daher grosses Potenzial. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen modelliert dabei authentische Kooperationsformen, die Lernende in ihrer beruflichen Laufbahn benötigen werden.

### Strukturelle und didaktische Herausforderungen der Implementierung

Die Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildungen von Kaufleuten „Kaufleute 2023“ und Detailhandelsleuten „Verkauf 2022+“ versuchen diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen,



indem die Lehrpläne die Auseinandersetzung mit der Arbeit an praxisnahen Problemstellungen einfordern. Wie das Beispiel des KBZ zeigt, können die damit einhergehenden Veränderungen in der Zusammenarbeit sowie in der Planung und Umsetzung des Unterrichts durch Anpassungen und neue Strukturen auf organisationaler Ebene unterstützt werden. Der gestiegenen Relevanz von Interdisziplinarität wurde mit multiprofessionellen Teams begegnet. Es erstaunt kaum, dass der Wandel von der Fach- zu einer Kompetenzorientierung neben einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu zahlreichen weiteren Fragestellungen und Herausforderungen führt. Eine Projekt- und Teamstruktur, die solche Fragestellungen und Herausforderungen aus unterschiedlichen Disziplinen und mit multiprofessionellen Perspektiven angehen kann, trägt zu einer erfolgreichen Umsetzung der Reformziele bei. Die unterschiedlichen Handlungslogiken und beruflichen Sozialisationen der verschiedenen Lehrpersonengruppen erfordern intensive Koordinations- und Abstimmungsprozesse, welche zeitliche und personelle Ressourcen binden. Ferner verlangen interdisziplinäre Unterrichtskonzepte von den Lehrpersonen eine erhöhte Bereitschaft zur fachlichen Grenzüberschreitung und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer didaktischen Kompetenzen. Die Etablierung funktionierender Teamstrukturen erfordert zudem eine systematische Organisationsentwicklung, die über traditionelle Fachbereichsstrukturen hinausgeht und neue Führungs- und Kommunikationsformen implementiert.

### Perspektiven multiprofessioneller Zusammenarbeit

Trotz der aufgezeigten Implementierungsherausforderungen erweist sich die Entwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeitsformen an Berufsfachschulen als Notwendigkeit. Die zunehmende Komplexität beruflicher Handlungsfelder und die beschleunigte Transformation der Arbeitswelt machen eine entsprechende Anpassung der Bildungsstrukturen unumgänglich. Berufsfachschulen, die sich dieser Herausforderung stellen und systematische Ansätze zur multiprofessionellen Kooperation entwickeln, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der schweizerischen Berufsbildung. Dabei kommt der sorgfältigen Planung und Begleitung solcher Transformationsprozesse eine zentrale Bedeutung zu, um sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen zu gewährleisten.

### Literaturverzeichnis

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

Defila, R., & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: J. H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern — über den Dingen? Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 111–137). Wiesbaden: VS Verlag.

Degen, D. (2018). *Methodisch-didaktische Instrumente für den Aufbau von Handlungskompetenzen in den drei Lernorten der beruflichen Grundbildung zum/zur Informatiker/in EFZ und die Bedeutung der Lernortkooperation*. Zollikofen: EHB.

Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt: Campus Verlag.

Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Frankfurt am Main: Kohlhammer.

Hohl, R., Wegmüller, R., Hämmerle, P., & Basile, M. (2023). Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz. *#schuleverantworten*, 3(3), 6–17. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a357>.

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug. (2022). *Schullehrplan Kaufleute*. Internes Dokument Kaufmännisches Bildungszentrum Zug.

SBFI. (2019). *Prozess der Berufsentwicklung*. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bwb/bgb/berufsentwicklung/prozess.html>.

SBFI. (2021, 01.01.2024). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/495/de>.

SBFI. (2024, 15.07.2024). *Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen*. [https://www.sbf.admin.ch/dam/de/sd-web/PkLymKJM-WMt/BBCH\\_2024\\_DE.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/de/sd-web/PkLymKJM-WMt/BBCH_2024_DE.pdf)

Siebert, H. (2013). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Straka, G. A., & Macke, G. (2003). Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4, 43–47.

Totter, A., Wegmüller, R., & Zala-Mezö, E. (2025). Eine Berufsfachschule nimmt sich unter die Lupe. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 10(11). <https://transfer.vet/eine-berufsfachschule-nimmt-sich-unter-die-lupe/>.

Wegmüller, R. (2021a). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online bwp@*, 41.

Wegmüller, R. (2021b, November 3). KBZ Zug: *Organisationsmodell und Lehrpersoneneinsatz. Workshop Schulentwickler/-innen zu den Reformen 2022, virtuell*. <https://app.konvink.ch/DocumentManager/96/23150/1>

Wegmüller, R., & Brückel, F. (2022). Umsetzung von Reformen in Berufsschulen: Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte. *#schuleverantworten*, 2(2), 57–63. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a197>.

Wettstein, E. (2005). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.

Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 145–162.



## Anmerkungen

<sup>1</sup> EFZ: Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz

<sup>2</sup> EBA: Eidgenössisches Berufsattest einer zweijährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz

<sup>3</sup> Lernfelder bzw. Leistungsziele: Lernfelder: Lernfelder stellen ein didaktisches Konzept in der nationalen Umsetzungsinstrumenten dar. Sie orientieren sich an berufstypischen Arbeitssituation und zielen darauf ab, Handlungskompetenz systematisch zu entwickeln. Leistungsziele konkretisieren die in den Lernfeldern angestrebten Kompetenzen und definieren, welche spezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse die Lernenden erwerben sollen.

<sup>4</sup> PICTS: Pädagogischer ICT-Support

## Autoren

**Reto Wegmüller, MA, MAS**

Rektor am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug, Vorstandsmitglied der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen und Präsident Nationale Leitung Qualifikationsverfahren Kaufleute; davor Prorektor und Leiter Weiterbildung mit zusätzlicher Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung

Kontakt: [reto.wegmueller@zg.ch](mailto:reto.wegmueller@zg.ch)

**Daniel Degen, Dr. phil.**

Leiter des Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich; davor Studiengangleiter am Zentrum Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern, Gastdozent an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, Produktmanager bei login Berufsbildung und Erwachsenenbilder bei Raiffeisen Schweiz. Zudem Autor zum Selbstverständnis von Berufskundelehrpersonen, Berufsfelddidaktik, Kompetenzorientierung und Lernortkooperation.

Kontakt: [daniel.degen@phzh.ch](mailto:daniel.degen@phzh.ch)