



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement für
Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI
Berufliche Grundbildung

Januar 2025

Totalrevision des Rahmenlehrplans für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung

Bericht über die Ergebnisse der Vernehmlassung
(25. März 2024 bis 1. Juli 2024)





Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	3
2	Vernehmlassung	4
3	Übersicht über die eingegangenen Stellungnahmen	4
3.1	Kantone	5
3.2	Politische Parteien.....	6
3.3	Wirtschaft	6
3.4	Bildungsbereich.....	7
3.4.1	Gesamtschweizerische und interkantonale Organisationen	7
3.4.2	Regionalorganisationen	8
3.5	Weitere interessierte Kreise	9
3.6	Privatpersonen	11
4	Stellungnahmen zum Rahmenlehrplan	11
4.1	Einleitung.....	11
4.1.1	Die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung	11
4.1.2	Funktion und Zielsetzung des Rahmenlehrplans	12
4.2	Grundlagen.....	12
4.2.1	Ziele der Allgemeinbildung	12
4.2.2	Kompetenzen und Vermittlung der Allgemeinbildung	13
4.2.3	Berücksichtigung des Wandels	15
4.3	Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen	16
4.4	Lernbereich Sprache und Kommunikation	18
4.5	Lernbereich Gesellschaft	19
4.6	Qualifikationsbereich Allgemeinbildung	22
4.7	Schullehrplan.....	24
4.8	Anhang	26
5	Weitere Bemerkungen zum Rahmenlehrplan	26
Anhang 1: Liste der Vernehmlassungsteilnehmer		27
	Kantone und kantonale Konferenzen.....	27
	Politische Parteien	27
	Gesamtschweizerische Dachverbände der Gemeinden, Städte und Berggebiete.....	27
	Wirtschaft	28
	Bildungsbereich - Gesamtschweizerische und interkantonale Organisationen.....	29
	Bildungsbereich - Regionalorganisationen	29
	Weitere interessierte Kreise	30
	Privatpersonen	30



1 Ausgangslage

Die Allgemeinbildung ist Teil des ganzheitlichen Bildungsansatzes in der beruflichen Grundbildung. Sie ist Bestandteil aller beruflichen Grundbildungen. Der Erwerb von Allgemeinbildung soll die Lernenden dazu befähigen, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Weiter vermittelt die berufliche Grundbildung, und damit auch die Allgemeinbildung, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die zu einer nachhaltigen Entwicklung sowie zum lebenslangen Lernen und zum selbstständigen Urteilen und Entscheiden beitragen (Art. 15 Abs. 2 Bst. b–d des Berufsbildungsgesetzes^[1] vom 13. Dezember 2002 (BBG). Arbeitsmarkt und Gesellschaft verändern sich. Um den Entwicklungen der vergangenen Jahre Rechnung zu tragen und um die Weiterentwicklungen zu antizipieren, sollen die Verordnung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung^[2] und der Rahmenlehrplan des SBFI für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung^[3] (RLP) revidiert werden.

Die Totalrevision der Bildungsgrundlagen hat die folgenden Stossrichtungen verfolgt:

- Stärkung der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung
- Verbesserung der schweizweit einheitlichen Konkretisierung der Ziele der Allgemeinbildung im allgemeinbildenden Unterricht und im Qualifikationsbereich Allgemeinbildung
- Weiterentwicklung der Allgemeinbildung im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen im Zusammenhang mit den in der Allgemeinbildung zu erwerbenden Kompetenzen

Die Vernehmlassungsvorlagen wurden im Rahmen des 2018 lancierten Projektes «Allgemeinbildung 2030», ein Projekt der Initiative Berufsbildung 2030, verbundpartnerschaftlich erarbeitet. Als Grundlage für die Revision der Verordnung vom 27. April 2006 über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung und der Erarbeitung eines neuen RLP dienen insbesondere der vom SBFI in Auftrag gegebene Bericht von Interface Politikstudien Forschung Beratung «Review Allgemeinbildung 2030» in der beruflichen Grundbildung» (2021)^[4] und die daraus resultierenden verbundpartnerschaftlich definierten Grundsätze^[5] für die Revision der Bildungsgrundlagen für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung.

Das Projekt wurde unter der Co-Projektleitung des SBFI und der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) geführt und von der Tripartiten Berufsbildungskonferenz (TBBK) begleitet. Die Fachexpertise der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, der Pädagogischen Hochschulen Luzern, St. Gallen und Zürich sowie eine verbundpartnerschaftlich zusammengesetzte Begleitgruppe wurden einbezogen und die drei Sprachregionen berücksichtigt.

^[1] SR 412.10

^[2] SR 412.101.241

^[3] https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf

^[4] Feller et al. (2021): Review «Allgemeinbildung 2030» in der beruflichen Grundbildung, Luzern

^[5] [Grundsätze für die Revision](#)



2 Vernehmlassung

Am 25. März 2024 hat das SBFi das Vernehmlassungsverfahren zur Totalrevision der Verordnung des SBFi über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung eröffnet. Das Vernehmlassungsverfahren dauerte bis am 1. Juli 2024. Der Entwurf des RLP wurde den Vernehmlassungsunterlagen beigelegt.

Zur Teilnahme an der Vernehmlassung eingeladen wurden die Kantone, die in der Bundesversammlung vertretenen politischen Parteien, gesamtschweizerische Dachverbände aus dem Bildungsbereich, der Wirtschaft sowie weitere interessierte Kreise. Darüber hinaus haben weitere Organisationen und Privatpersonen an der Vernehmlassung teilgenommen (vgl. Anhang 1). Vor diesem Hintergrund zeichnet sich das Bild der eingegangenen Stellungnahmen wie folgt:

Adressaten	Eingeladene	Rückmeldungen insgesamt	Rückmeldungen von Eingeladenen	Rückmeldungen von weiteren Vernehmlassungsteilnehmenden
Kantone und kantonale Konferenzen	28	27	26	1
Politische Parteien	10	4	4	0
Gesamtschweizerische Dachverbände der Gemeinden, Städte und Berggebiete	3	0	0	0
Wirtschaft	12	43	8	35
Bildungsbereich	5	43	3	40
Weitere interessierte Kreise	5	10	3	7
Privatpersonen	0	11	0	11

3 Übersicht über die eingegangenen Stellungnahmen

Stellungnahmen zur Vorlage der Verordnung des SBFi über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung finden sich in einem separaten Ergebnisbericht. In diesem Kapitel findet sich eine Übersicht über eingegangene Stellungnahmen zum RLP der Kantone, der politischen Parteien, der Organisationen aus der Wirtschaft, der Organisationen aus dem Bildungsbereich, der weiteren interessierten Kreise und der Privatpersonen in jeweils separaten Abschnitten. Weitere Bemerkungen, Vorbehalte und Vorschläge zu einzelnen Kapiteln des RLP finden sich im Kapitel 4. Genaue Formulierungsvorschläge der Vernehmlassungsteilnehmer sind in der jeweiligen Stellungnahme in der Sammlung der Stellungnahmen nachlesbar. Eine Liste mit allen Vernehmlassungsteilnehmern und mit den für sie in diesem Bericht verwendeten Abkürzungen finden sich im Anhang 1. Nicht alle Vernehmlassungsteilnehmer haben sich zum RLP geäußert. In den Kapitel 3 und 4 werden nur diejenigen Vernehmlassungsteilnehmern aufgeführt, die sich explizit zum RLP geäußert haben.



3.1 Kantone

AI, AR, FR, LU, NE, NW, OW, SH, SO, SZ, UR, VD, ZG, ZH, SBBK erachten den ganzheitlichen Prozess des Kompetenzerwerbs durch den curricularen Aufbau des RLP sowie die Stärkung von Sprache und Kommunikation als positiv.

BE begrüsst den expliziten Einbezug von gesellschaftlichen Veränderungen mit Auswirkung auf den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) in den neuen RLP sowie den curricularen Aufbau und die Kompetenzorientierung des RLP.

BL begrüsst die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und auch die Beschreibung zur Umsetzung durch die kantonalen Schullehrpläne. Er begrüsst, dass die Schlussarbeit (ehemals Vertiefungsarbeit) klarer definiert wird, nicht hingegen den Wegfall der Schlussarbeit bei der zweijährigen beruflichen Grundbildung.

BS, ZG bewerten es als positiv, dass der RLP zukünftig in regelmässigen Zyklen überarbeitet werden soll. Gemäss **ZG** kommen digitale Themen wie Datenschutz, Datensicherheit, Urheberrecht, Dateimanagement beziehungsweise Ordnungsstrukturen zu kurz – könnten aber die Bedeutung und Zukunftssicherheit des ABU gegenüber dem Berufskundlichen Unterricht (BKU) steigern. Auch die Gestaltung von digitalen und analogen Dokumenten, wie Briefe, Plakate, Präsentationen und Broschüren (evtl. Bilder, Videos), könnte dem ABU zusätzliches Gewicht verleihen.

FR begrüsst die Orientierung des ABU an Schlüsselkompetenzen und an spezifischen gesellschaftlichen Kompetenzen. Für ihn ist die Stärkung des Kompetenzbereichs Sprache und Kommunikation zu kleinschrittig. Eine stärkere Integration der neuen digitalen Kompetenzen in diesen Bereich wären interessant gewesen.

GE, NE mahnen zu einer akkuraten Übersetzung des RLP und zu einem Einsatz einer stringenten Terminologie, um die möglichst präzise Auslegung der auf Deutsch erarbeiteten Inhalte zu ermöglichen.

Gemäss **GE** befürchten die Lehrpersonen, dass sie die Lernenden in ihren eigenen Wertvorstellungen nicht begleiten und bewerten können. Er weist auf die beträchtliche Anzahl von Schlüsselkompetenzen und Aspekten hin, die in der Schlussarbeit zu bewerten sind.

GR erachtet den ganzheitlichen Prozess des Kompetenzerwerbs durch den curricularen Aufbau des RLP als positiv und die angemessene Berücksichtigung der Laufbahngestaltungskompetenzen im RLP als wichtig. Aus seiner Sicht sollen die Schulen und die kantonalen Berufs-, Studien und Laufbahnberatungen (BSLB) auch während der beruflichen Grundbildung zusammenarbeiten. Die nationale BSLB-Strategie (Strategische Stossrichtung 1: Schülerinnen, Lernende, Studierende, Punkt 1.2), wonach Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen gefördert und auf Übergänge vorbereitet werden sollen, ist im RLP angemessen zu berücksichtigen.

JU betont die Notwendigkeit, allen Lehrkräften eine Weiterbildung anzubieten.

TI begrüsst insbesondere den auf die Entwicklung des kritischen Denkens gelegte Schwerpunkt, der die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und der wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten umfasst. Er begrüsst weiter die angestrebte Stärkung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, die das Verständnis für eine zunehmend vernetzte und globalisierte Welt ermöglichen sowie den Dialog mit sich selbst und mit anderen fördern. Für ihn schafft der vorgeschlagene pädagogische Ansatz, der auf der integrierten Entwicklung von drei Kompetenzbereichen (lebenslanges Lernen, Sprache und Kommunikation sowie Gesellschaft) beruht, die Voraussetzung dafür,



dass die Allgemeinbildung den aktuellen und künftigen Bedürfnissen der Lernenden in der beruflichen Grundbildung gerecht wird. Weiter legt die Koordination mit dem BKU den Grundstein für Synergien, die es den Lernenden ermöglichen, die verschiedenen Aspekte ihres Lebens in eine systemischere Sichtweise zu integrieren.

SG begrüsst die Abstraktionsebene des RLP, bedauert jedoch die komplizierte akademische Sprache und betrachtet es als wichtig, dass auch Lernende den Text verstehen.

VD unterstützt die Bestimmungen zur Nachhaltigkeit. Er erachtet aber das Drei-Sphären-Modell der nachhaltigen Entwicklung mit einem möglichen Gleichgewicht zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt als veraltet.

VS begrüsst die eingeführte Differenzierung der Anforderungen für die verschiedenen Bildungsstufen sowie die Stärkung der Koordination zwischen ABU und BKU. Im Lernbereich Gesellschaft wünscht er sich eine klarere Beschreibung der Kompetenzen in Zusammenhang mit wählbaren Themen.

3.2 Politische Parteien

GRÜNE begrüssen die ausdrückliche Erwähnung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der psychischen Gesundheit. Sie bemängeln, dass in der Beschreibung der acht Aspekte des Lernbereichs «Gesellschaft» nirgendwo auf die kritische Betrachtung der verschiedenen religiösen Weltanschauungen hingewiesen wird. Weiter verweisen sie auf den Bildungsbedarf der Lehrkräfte.

3.3 Wirtschaft

APMöb, APParf, APSchuhe, APSEU, APTex, ASMAS, BDS, BIKAS, HotellerieSuisse, IGKG, KFMV, SAV, SAVOIRSOCIAL, SBV, sgv, SWISS RETAIL, Swissmem, VBV, VöV, VSP begrüssen die Kompetenz-, Themen- und Handlungsorientierung. Sie begrüssen ausdrücklich auch weitere Massnahmen in der Umsetzung, um die übergeordnete Schnittstelle zwischen BKU und ABU zu optimieren sowie die Verbindlichkeit und Qualitätssicherung zu erhöhen. **BIKAS, SBV, sgv, Swissmem, SAV, SAVOIRSOCIAL, VBV, VSSM** stellen fest, dass sich der RLP, dies trotz grossen Aufwandes, insbesondere im kritischen Lernbereich Gesellschaft, kaum verbessert hat. Ob er eine erhöhte Verbindlichkeit und Qualität erreicht, wird sich in der nächsten Sieben-Jahre-Periode zeigen beziehungsweise wird unter Einbezug der Verbundpartner zu evaluieren sein. Aufgrund der geringen Verbesserung der Verbindlichkeit des RLP wünschen sich **BDS, BIKAS, sgv, SWISS RETAIL, VBV** eine Wiederaufnahme der Ausnahmeregelung in der Verordnung. Die Streichung der Ausnahmeregelung ist für **VBV** bedenklich beziehungsweise irritierend – insbesondere vor dem Hintergrund der mit der Revision angestrebten Verhinderung von integrierten Lösungen bei den wichtigsten Berufsfeldern, dies aus kompetenz- und qualitätsorientierter Sicht, sowie auch inhaltlich betrachtet, nicht zuletzt angesichts der Entwicklungen in Wirtschaft, Technologie, Gesellschaft und Politik in den letzten Jahren.

VöV begrüsst ebenfalls, dass die Ziele im RLP als Kompetenzen formuliert werden und der ABU kompetenzorientiert ausgerichtet wird, wie es seit einigen Jahren für die Bildungspläne der beruflichen Grundbildungen gilt. Dadurch wird eine Voraussetzung geschaffen für bessere Synergien zwischen dem BKU und dem ABU. Für die Umsetzung einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen BKU und ABU bedarf es einer entsprechenden Konkretisierung in den kantonalen Schullehrplänen sowie Gefässe für den regelmässigen Austausch zwischen den ABU- und BKU-Lehrpersonen.

Der **SBV** stellt fest, dass für den RLP, den RLP Berufsmaturität sowie für die Bildungspläne der Berufsbildung unterschiedliche Kompetenzmodelle verwendet werden. Für **BDS, BIKAS, SWISS RETAIL**



sind die Ziele der Allgemeinbildung und die aufzubauenden Kompetenzen zu wenig fassbar. **SA-VOIRSOCIAL, sgv** sind der Ansicht, dass die Berufsentwicklung gegenüber der Entwicklung der Allgemeinbildung benachteiligt ist: Die Ansprüche an die Kompetenzbeschreibungen und an die Prozesse sind für die Berufsentwicklung deutlich höher.

Auch der **VSSM** bemängelt, dass sich der RLP trotz des grossen Aufwandes kaum verbessert hat. Mit der Erläuterung, dass das Qualifikationsverfahren vereinfacht wurde, wird nur illustriert, dass sich der Aufwand reduziert, nicht aber, wie eine höhere Qualität erreicht werden kann. Der Abstimmung zwischen BKU, ABU und dem Lernort Betrieb wird zu wenig Gewicht gegeben, dies sollte entsprechend ergänzt werden und auch, wie im ABU eine erhöhte Qualität sichergestellt werden soll. **DIY, IG UNBB** verlangen insbesondere auch eine klare Regelung der Schlüsselkompetenzen. Zudem erachten sie eine Vertretung durch eine ABU-Lehrperson in den Kommissionen für Berufsentwicklung & Qualität (B&Q) nicht für sinnvoll und plädieren hingegen für die Zusammenarbeit der ABU-Lehrpersonen mit den BKU-Lehrpersonen.

H+, OdASanté erachten die Abstützung auf Weinerts Definition akzeptabel, auch wenn diese hauptsächlich den Vorstellungen aus dem deutschsprachigen Raum entspricht. Sie bemängeln jedoch, dass auf diese Definition im RLP nicht weiter Bezug genommen wird, auch nicht bei den für die sogenannten «Schlüsselkompetenzen» oder den für die beiden Lernbereiche verwendeten Kompetenzbeschreibungen, die alle mit eigenen Kompetenzdefinitionen operieren – was die Umsetzung und die Koordination, insbesondere mit dem BKU, erschwert. Sie schlagen die ersatzlose Streichung des Konzepts der «Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen» und der Integration solcher Kompetenzen in die beiden Lernbereiche vor.

AG LMT, PBS wünschen, dass das Themenfeld Sozialmedia im Bereich der Schlüsselkompetenzen aufgenommen wird.

Travail.Suisse unterstützt inhaltlich die Stellungnahme des SVABU und von profunda.

3.4 Bildungsbereich

3.4.1 Gesamtschweizerische und interkantonale Organisationen

BCH bemängelt die fehlenden ICT-Kompetenzen im RLP und eine ausstehende verbindliche Vorgabe hinsichtlich des Umgangs mit KI – insbesondere in Bezug auf die geplante Schlussarbeit, dies in Anbetracht des Ziels der Revision, die Allgemeinbildung auf die künftigen Anforderungen in der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes auszurichten. Sollte der Revisionsentwurf wie vorliegend zur Umsetzung kommen, braucht es genauere Vorgaben und allenfalls Materialien, die beim Erstellen der Schlussarbeit hilfreich sind, um die Eigenleistung und den Lerngewinn der Kandidatinnen und Kandidaten sichern und bewerten zu können.

KSHW, SKKBS begrüßen die Kompetenz-, Themen- und Handlungsorientierung. Sie begrüßen ausdrücklich auch weitere Massnahmen in der Umsetzung, um die übergeordnete Schnittstelle zwischen BKU und ABU zu optimieren und um die Verbindlichkeit und Qualitätssicherung zu erhöhen. **KSHW** stellt fest, dass sich der RLP, trotz grossem Aufwand, kaum verbessert hat. Ob der RLP eine erhöhte Verbindlichkeit und Qualität erreicht hat, wird sich in der nächsten Sieben-Jahre-Periode zeigen beziehungsweise wird unter Einbezug der Verbundpartner zu evaluieren sein. Aufgrund der geringen Verbesserung der Verbindlichkeit des RLP wünscht sie sich eine Wiederaufnahme der Ausnahmeregelung in der Verordnung.



SVABU begrüsst die zukünftig geplante Mitarbeit von ABU-Vertreterinnen und -vertretern bei den Revisionen der Bildungsverordnungen, die Benennung der zwölf Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen sowie den Wegfall der Schlussprüfung. Er unterstützt die Idee eines kompetenzbasierten Unterrichts.

SDK, TRBS sind der Meinung, dass der RLP nicht genug Gewicht auf digitale Kompetenzen legt und machen dazu Vorschläge.

HSNW, LCH machen Änderungsvorschläge zu einigen Kapiteln des RLP. Diese sind im Kapitel 4 aufgeführt.

3.4.2 Regionalorganisationen

alv stellt fest, dass der RLP recht offen formuliert ist. Dies ermöglicht es, dass die Schulen in ihren Schullehrplänen die Inhalte konkretisieren können. Ihm scheint wichtig, dass die allgemeinbildenden Inhalte nicht ausschliesslich in einem separaten Fach unterrichtet werden müssen, dass also insbesondere im Berufsfeld Kaufleute, mit der meistgewählten Berufslehre «KV», die ABU-Inhalte wie bisher in den Fachunterricht integrieren werden können.

BFS Bülach unterstützt den neuen RLP in allen Punkten und auch die Überlegung, dass eine stärkere Begleitung der Umsetzung des neuen RLP in den Kantonen das Fach weiter stärkt. Aus ihrer Sicht kann es sinnvoll sein, dass sich die Kantone untereinander mehr koordinieren und auch eine stärkere Kooperation zwischen den Berufsfachschulen implementiert wird. Zudem erachtet sie es als wichtig, dass Reformbestrebungen sich stets mit empirischen Befunden erklären lassen können. Sie schliesst sich inhaltlich den Aussagen der Stellungnahme des SVABU an.

BFS Davos schätzt den RLP als sinnvoll und grundsätzlich umsetzbar für den gewerblichen Beruf «Schreiner/Schreinerin EFZ» ein. Für die Berufsfelder Kaufleute und Detailhandel wäre eine Implementierung des RLP im Jahr 2026 desaströs – es soll kein separater ABU für diese Berufe geben.

BBZ Herisau bedauert die komplizierte akademische Sprache des RLP.

BFS Winterthur S vermisst die Erwähnung der überfachlichen Kompetenzen und schlägt vor, die überfachlichen Kompetenzen unter dem Begriff «Schlüsselkompetenzen» aufzuführen.

BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee sind der Ansicht, dass die digitalen Entwicklungen und die entsprechenden Kompetenzen dazu zu kurz kommen.

BB Winterthur fordert die Überarbeitung der Schlüsselkompetenzen dahingehend, dass digitale Kompetenzen, wie Anwendung von digitalen Instrumenten und in diesem Zusammenhang zentrale Selbstkompetenzen (z.B. Selbstmanagement) und Sozialkompetenzen (sozialer Umgang mit digitalen Inhalten und Instrumenten), konkret definiert sind.

Gemäss **BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe** sollten bestimmte zentrale Normen im RLP explizit eine Nennung erfahren, um sie zu stärken. Zudem sollte klar sein, wie verbindlich die Auflistung der Textsorten im RLP sind. In Bezug auf die Vorgaben zur Schlussarbeit müsste das Ziel sein, eine Balance zu finden zwischen den teils abweichenden Dispositionen der Lernenden, der Vorgaben, der Einheitlichkeit, der Qualitätssicherung, den verschiedenen Ansätzen der Berufsfachschulen, den spezifischen Bedürfnissen der unterschiedlichen Berufe usw.



BZ Rorschach-Rheintal begrüsst die ganzheitlichen Prozesse des Kompetenzerwerbs und den beibehaltenen curricularen Aufbau des RLP. Es ist der Meinung, dass der vorliegende RLP geeignet ist für die Erstellung zeitgemässer Schullehrpläne. Es bemängelt die Intransparenz der Konstituierung des Gremiums, das den RLP entwickelt und verantwortet, und wünscht sich, dass in diesem Gremium in Zukunft mehr praktizierende, erfahrene Lehrpersonen Einsitz nehmen.

SUFFP macht Änderungsvorschläge zu einigen Kapiteln des RLP. Diese sind im Kapitel 4 aufgeführt.

ZLB plädiert für eine sprachlich und inhaltlich grundlegende Überarbeitung des RLP.

SVMEP relève l'introduction de compétences-clés comme un élément important de la révision. Il est interpellé par le fait que le nouveau PEC de culture générale manque de référence à l'importance du lien social, qui est au centre de l'école comme de la transmission de notre patrimoine culturel.

3.5 Weitere interessierte Kreise

GFCH begrüsst grundsätzlich den neuen RLP für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung, der die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft berücksichtigt. Die zunehmende Bedeutung der psychischen Gesundheit wird sowohl in den neu formulierten Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen als auch im Lernbereich Gesellschaft explizit aufgegriffen. Sie begrüsst auch dass, im Anhang zudem im Zusammenhang mit Ökologie und Klimawandel auf die Gesundheit ganz allgemein Bezug genommen wird. Sie regt aber an, die Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit physischer und psychischer Gesundheit noch stärker hervorzuheben sowie die Ernährung stärker einzubinden.

NGO wünscht die Integration spezifischer Lernziele und Module zur nachhaltigen Entwicklung und die Aufnahme von Klimawandel, Biodiversitätsverlust und nachhaltigen Wirtschaftspraktiken als zentrale Themen im RLP. Sie schlägt vor, die Rolle der Lehrpersonen als Multiplikatoren für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung durch regelmässige Schulungen und Weiterbildungsmöglichkeiten zu stärken und das Indikatorensystem MONET+ zur Überwachung der Fortschritte im Bereich BNE zu nutzen.

Gemäss **VPOD** sind einige Inhalte des RLP zu überarbeiten, um den gesetzten Zielen besser gerecht zu werden, nämlich die Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für alle beruflichen Grundbildungen durch Formulierung der Ziele der Allgemeinbildung sowie die Schaffung einer Grundlage für die Organisation des Unterrichts und die Beurteilung. Zu diesem Zweck sind die angestrebten Kompetenzen zu vereinfachen, um einen kohärenten Rahmen für die Umsetzung durch die Schullehrpläne und im Unterricht zu bieten. Der hohe Qualitätsstandard des ABU ist zu gewährleisten, indem dieser möglichst nahe an die persönlichen, beruflichen und sozialen Realitäten der Lernenden angepasst wird. Für eine bessere Sichtbarkeit und Relevanz sollen die Ziele des ABU in der Verordnung selbst aufgeführt werden.

In Kapitel 2 des RLP müssen die Ziele der neuen Verordnung übernommen werden, während die Ausführungen in Kapitel 1 so anzupassen sind, dass die Berufsbildung nicht auf einen Beitrag zur Besorgung von qualifizierten Fachkräften reduziert wird.

Die Kompetenzen sollen im Hinblick auf die Erreichung der Ziele der Allgemeinbildung formuliert und zudem so klar definiert werden, dass dieser Bezug für Lehrpersonen und Lernende erkennbar ist.

Der Aufbau mit drei Kompetenzebenen (Schlüsselkompetenzen, Kompetenzen aus dem Bereich «Sprache und Kommunikation» und Kompetenzen aus dem Bereich «Gesellschaft») ist sehr komplex und widerspricht dem erklärten Willen, die Allgemeinbildung auf ein spiralförmiges Curriculum und auf eine aktive Pädagogik auszurichten, da er zu grosse Klassengrössen, vollgepackte Lehrpläne und be-



grenzte Zeit nicht beachtet. Für ein Gleichgewicht zwischen der Anzahl Kompetenzen, pädagogischem Ehrgeiz und pädagogischer Freiheit ist es unerlässlich, die Anzahl der Kompetenzen stark zu reduzieren und angemessene Unterrichtsbedingungen, beispielsweise durch die Festlegung einer maximalen Klassengrösse, zu gewähren.

Gemäss **VPOD** sollen die «Schlüsselkompetenzen» nicht nur für das lebenslange Lernen nützlich sein, sondern auch zur persönlichen, beruflichen und sozialen Entfaltung der Lernenden beitragen und sie dazu befähigen, ihre Umwelt zu beeinflussen. Ausserdem ist der ideelle Charakter dieser Kompetenzen anzuerkennen, da sie nicht objektiv messbar sind. Schliesslich muss ihr Status in Bezug auf die anderen Kompetenzkataloge, aber auch auf den RLP im Allgemeinen, geklärt werden, um die Komplexität zu reduzieren.

VPOD bemängelt die unklare Formulierung der Kompetenzen im Bereich «Gesellschaft» aufgrund der Bezugnahme auf die «Aspekte» und dass sie aus der Beschreibung der «Handlungsfelder» abgeleitet werden müssen. Ausserdem sollte in Anbetracht der Vertrautheit der Verantwortlichen für den ABU mit den Begrifflichkeiten zur Definition der Aspekte wie Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur usw. dieser Teil stark vereinfacht werden, indem «Leitgedanken» formuliert werden, die einen strengen wissenschaftlichen Rahmen einhalten. Zudem sollen die im Teil «Handlungsfelder» angestrebten Kompetenzen aufgelistet werden, die mit den Bildungszielen und den Schlüsselkompetenzen übereinstimmen und die bewertbar sind.

VPOD äussert sich kritisch zu den Überlegungen in Abschnitt 2.4 und im Anhang unter den Stichworten «Berücksichtigung von Veränderungen», «Querschnittsthemen», «Megatrends», «sektorale Veränderungen und zeitliche Entwicklungen» usw. Er schreibt diesen Stichworten einen eher politischen als wissenschaftlichen Inhalt zu und erachtet sie aus diesem Grund ungeeignet für ein Dokument mit institutioneller und pädagogischer Zielsetzung. Er kritisiert zudem das daraus resultierende Gesamtbild, das heterogen und inkohärent wirkt. Er bestreitet nicht, dass der RLP an die Veränderungen der Welt angepasst werden muss, kritisiert jedoch die Kategorien, auf die Bezug genommen wird und die nicht denjenigen wissenschaftlichen Standards entsprechen, auf die sich Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung ihres Unterrichts und der Aktualisierung ihrer eigenen Kompetenzen stützen. Darüber hinaus ist nicht ersichtlich, wie sie bei der Erstellung von schulischen Lehrplänen helfen könnten. Die Möglichkeit, die Kursinhalte an eine sich ständig verändernde Welt anzupassen, soll beibehalten werden. Die künftigen Tendenzen sind jedoch mit Vorsicht zu erfassen. Sie sollen sich auf solide wissenschaftliche und methodische Grundlagen wie Geschichte, Wirtschaft, Philosophie, Geografie oder Soziologie stützen und gleichzeitig die pädagogische Freiheit garantieren. Er plädiert für den Einbezug der Lehrpersonen bei der Konzipierung und Erarbeitung der Schullehrpläne und verlangt Unterstützung für deren kontinuierliche Weiterbildung, da die bevorstehenden tiefgreifenden Veränderungen im Wesentlichen auf Klassenebene bewältigt werden müssen.

SWR sieht die von der Tripartiten Berufsbildungskonferenz im Jahr 2021 beschlossenen Grundsätze für die Revision nur teilweise umgesetzt und stellt sich die Frage, ob damit die angestrebte Stärkung des Stellenwertes der Allgemeinbildung erreicht werden kann. Er bedauert, dass, obwohl der RLP auf die «Berücksichtigung des Wandels» verweist, keine systematischere Analyse von relevanten Themenbereichen durchgeführt und die Aspekte nicht detaillierter gefasst wurden, was zum Teil zu einem «angestaubten» Text oder zum Risiko von einem «Flickwerk» führt. Er hofft, dass im Teilprojekt 4 Klärungen und Präzisierungen vorgenommen werden. Die geplanten Leitdokumente zur Erhöhung der Qualität und der Verbindlichkeit in der Umsetzung sind für ihn ein zentraler Bestandteil der Revision. Zudem bedauert er, dass keine systemische Betrachtungsweise bei der gleichzeitigen Revision der drei Rahmenlehrpläne, 1) für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung, 2) für die eidgenös-



sische Berufsmaturität und 3) für die gymnasiale Maturität, entwickelt wurde und empfiehlt eine Kooperation bei der Erarbeitung der definitiven Dokumente, zum Beispiel hinsichtlich abgestimmter Erläuterungen und Begriffsklärungen.

SWR hat bezüglich Digitalisierung und Digitalität eine Zusammenstellung der notwendigen Kompetenzen, über die alle Personen bei einem Lehrabschluss verfügen sollten, geliefert. Weil ein Teil der beschriebenen digitalen Kompetenzen in je nach berufliche Grundbildung unterschiedlichem Ausmass bereits im Betrieb, in den überbetrieblichen Kursen und im BKU erworben werden, bestehen unterschiedliche «Kompetenz-Deltas». Aus seiner Sicht drängen sich für den ABU zur Lückenfüllung im Lernbereich Digitalität der beruflichen Grundbildung angepasste Kompetenzziele auf. Deshalb erachtet er es als zentral, die Abstimmung von ABU und beruflicher Ausbildung an den drei Lernorten differenziert zu klären.

profunda, SK BSLB machen Änderungsvorschläge zu einigen Kapiteln des RLP. Diese sind im Kapitel 4 aufgeführt.

VBB schlägt den Einbezug von Laufbahngestaltungskompetenzen in den RLP vor.

3.6 Privatpersonen

Atzenweiler unterstützt inhaltlich die Stellungnahme des SVABU, die im Detail unter den jeweiligen Kapiteln wiedergegeben ist.

4 Stellungnahmen zum Rahmenlehrplan

4.1 Einleitung

4.1.1 Die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung

BBZ SH begrüsst die Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft sowie die Förderung einer ganzheitlichen und anschlussfähigen Bildung.

VPOD wehrt sich hingegen dagegen, dass die Berufsbildung auf einen Beitrag zur Besorgung von qualifizierten Fachkräften reduziert wird.

Für **bTG** impliziert diese Orientierung, dass auf Stufe Kanton ein Konsens abgefragt werden muss, was die verschiedenen OdAs und die Gesellschaft für eine Allgemeinbildung wünschen.

BZ Rorschach-Rheintal schlägt eine Ergänzung vor, die festhält, dass die berufliche Grundbildung sich auch an den Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden orientiert.

H+, OdASanté merken an, dass die festgehaltene Definition der Aufgabe der Berufsfachschule suggeriert, dass in der Schule passiv gelernt wird. Diese sollte mit dem Auftrag an die Berufsfachschule gemäss Botschaft zum BBG (S. 5701): «Der Schule kommt die Aufgabe zu, das situationsbezogene Erfahrungslernen in übergeordnete Zusammenhänge zu stellen, die für eine dauerhafte Orientierung wichtig sind.» ergänzt werden.

SUFFP weist auf die Aussage hin, dass die Allgemeinbildung Teil des ganzheitlichen Bildungsansatzes in der beruflichen Grundbildung ist und bittet um eine Klärung, was unter einem solchen «ganzheitlichem Bildungsansatz» zu verstehen ist. Allenfalls ist dies nur aufgrund eines Übersetzungsproblems unklar.



SBV erachtet es als wichtig, dass sich die Lernenden durch den ABU in der Gesellschaft als Individuen entwickeln können und Erfahrungen sammeln können. Er schlägt folgende Ergänzung vor: «[...] den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen sowie sich in der Gesellschaft zu entwickeln und sich in die Gesellschaft zu integrieren.»

VBB empfiehlt, die Förderung der Laufbahngestaltungskompetenzen bereits in der Einleitung zu erwähnen und schlägt folgende Ergänzung vor: «[...] den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Deshalb sollen die Lernenden insbesondere ihre Laufbahngestaltungskompetenzen* entwickeln können.» Diese Ergänzung soll mit einer Definition von Laufbahngestaltungskompetenzen in einer Fussnote gekoppelt werden (Textvorschlag liegt vor).

SG macht einen sprachlichen Hinweis.

4.1.2 Funktion und Zielsetzung des Rahmenlehrplans

SBV plädiert für einen Kompetenzaufbau der Lernenden über die verschiedenen Schulstufen und dafür, dass sich der RLP auf Sekundarstufe II auf die drei regionalen Lehrpläne der Sekundarstufe I bezieht. Er bedauert, dass dies beim RLP anscheinend zu wenig berücksichtigt wurde. Weiter bedauert er, dass sich die Formulierung von vielen Schlüsselkompetenzen von den Kompetenzen und den dabei geforderten Lernzielen des Lehrplans 21 abhebt und die Kompetenzen des Lehrplans 21 im RLP nicht weiterentwickelt beziehungsweise nicht vertieft worden sind.

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, SFG Bern-Biel, SVABU, fbbe sind der Meinung, dass durch die zukünftig geplante Mitarbeit von ABU-Fachpersonen bei den Revisionen der Bildungsverordnungen mit der Zeit eine breitere Abstimmung mit der Berufskunde erfolgt.

BE schlägt folgende Umformulierung vor, da der Grund für die Kompetenzorientierung des neuen RLP nicht die Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für alle beruflichen Grundbildungen ist: «~~Dazu wurde der~~ Der Rahmenlehrplan ist auf Kompetenzen ausgerichtet.»

4.2 Grundlagen

Gemäss **BBZ SH** werden die rechtliche Verankerung des RLP und die klar definierten Ziele der Allgemeinbildung, wie die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, kritisch-reflexivem Denken und lebenslangem Lernen, als essenzielle Grundlagen anerkannt.

4.2.1 Ziele der Allgemeinbildung

BFS Winterthur A merkt an, das Ziel «die Förderung von Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen» mit der integrierten Allgemeinbildung im Detailhandel aufgrund ihrer berufsspezifischen Ausrichtung nicht annähernd erreicht wird. Sie sieht eine Benachteiligung der Lernenden im Detailhandel bezüglich lebenslangen Lernens, persönlicher Entwicklung, gesellschaftlicher Teilhabe und der Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen und moniert, dass eine Behebung dieser Benachteiligung mehr Lektionen für den integrierten ABU sowie die Anpassung der Bildungsverordnung im Detailhandel erfordern würde.

TI regt an, unter den Elementen, die durch die Allgemeinbildung gefördert werden, die Auflistung mit «Gender-Gleichstellung» (parità di genere) zu ergänzen, damit das Thema in die Schullehrpläne Eingang findet. Beide Hinweise zur nachhaltigen Entwicklung und zur Chancengerechtigkeit für alle Lernenden sollen dem letzten Punkt der Auflistung hinzugefügt werden, da diese beiden Achsen bei einer



zukunftsgerichteten Denkweise untrennbar sind (ein Textvorschlag liegt vor). Schliesslich macht er einen sprachlichen Hinweis.

VD unterstützt die Bestimmungen zugunsten der nachhaltigen Entwicklung, bedauert jedoch, dass sich der RLP auf das als veraltet bezeichnete Modell der drei in Gleichgewicht zueinander stehenden Dimensionen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt bezieht. Er plädiert für die Berücksichtigung der Definition der Universität de Lausanne, gemäss welcher die Gewährleistung langfristiger Stabilität und menschlicher Entfaltung über Generationen hinweg erfordert, dass die Auswirkungen menschlicher Aktivitäten innerhalb der ökologischen Grenzen des Planeten begrenzt bleiben, während gleichzeitig die Grundbedürfnisse aller Menschen gesichert und Gerechtigkeit in all ihren Dimensionen gefördert werden.

GRÜNE begrüssen die ausdrückliche Erwähnung der BNE. Sie sind der Meinung, dass diese Bildung Bürgerinnen und Bürger hervorbringen soll, die sich der grossen Umweltprobleme unserer Zeit bewusst sind, um deren negative Auswirkungen auf sozialer und wirtschaftlicher Ebene zu vermeiden. Aus- oder Weiterbildungen sind für Lehrerinnen und Lehrer unerlässlich. Sie unterstützen ebenfalls die Stärkung der politischen Bildung.

Gemäss **bTG** impliziert der Passus «[...] Als Bestandteil der beruflichen Grundbildung trägt die Allgemeinbildung zudem zur Verwirklichung der Chancengerechtigkeit für alle Lernenden bei.», dass auf Stufe Kanton ein Konsens über Art/Definition von Chancengerechtigkeit vorhanden sein muss. **BB Winterthur** plädiert dabei für eine Formulierung, die die Vielfalt der Lernenden stärker begrifflich darstellt, wie im bisherigen RLP. Sie verlangt eine Klärung der Begriffe mittels Definitionen, insbesondere des Begriffes «Chancengerechtigkeit», der den Begriff «Chancengleichheit» ersetzt hat. Sie begrüsst die verstärkte Ausrichtung auf Megatrends und erachtet die in Abschnitt 2.2 formulierten Ziele, insbesondere die Förderung von Kompetenzen hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung, als wertvoll.

LBZ, profunda, SK BSLB, VBB empfehlen, die Förderung der Laufbahngestaltungskompetenzen in die Ziele der Allgemeinbildung im Hinblick auf Arbeitsmarkt und Weiterbildung und als Grundlage für lebenslanges Lernen aufzunehmen (ein Textvorschlag liegt vor). **NE** schlägt hingegen vor, Laufbahngestaltungskompetenzen unter den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen aufzunehmen.

SG, H+, OdASanté machen sprachliche und redaktionelle Verbesserungsvorschläge.

4.2.2 Kompetenzen und Vermittlung der Allgemeinbildung

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, SVABU, SFG Bern-Biel unterstützen die Arbeit an Schlüsselkompetenzen, Handlungs- und Themenorientierung, welche die etablierte Praxis und die Tradition und Stärke des 1996 eingeführten RLP weiterführen, sowie den Bezug auf die transversalen Themen, damit sich die Inhalte aktualisieren.

SWR kritisiert die missverständliche Bezeichnung der Schlüsselkompetenzen als «disziplin- und kontext-unabhängig». Dabei werden sie gemäss der zugrunde gelegten Kompetenzdefinition von Weinert 2001 im Fachkontext erworben, danach sind sie kontextübergreifend anwendbar. Er empfiehlt deshalb eine Präzisierung hierzu.

SUFFP stellt eine Inkohärenz fest zwischen der Kompetenzorientierung und der situationsbezogenen Kompetenzdefinition nach Weinert einerseits und den Schlüsselkompetenzen, die als «kontextunabhängig» definiert sind. Diese Abkoppelung vom Kontext sieht sie als zentralen Mangel, der sich auf die didaktische Umsetzung niederschlägt, wo dann nicht mehr von Situationen, sondern von Themen aus-



gegangen wird. Sie fordert auf, zu erklären, wie Schlüsselkompetenzen situationsbezogen aufzubauen und wie sie im Verhältnis zu den Kompetenzen der Lernbereiche Gesellschaft und Sprache zu verstehen sind. Den gleichen Einwand hat sie auch in Bezug auf die Aspekte des Lernbereichs Gesellschaft, die eher der Fachlogik entsprechen, sowie für die Themenorientierung, die für die Vermittlung der Allgemeinbildung vorgesehen ist. Themen sollten als Situationen definiert werden mit einem erkennbaren Bezug auf Kompetenzen und auf unterschiedliche kommunikative und gesellschaftliche Ressourcen. Sie schlägt daher vor, im RLP zu präzisieren, dass in den Schullehrplänen prägnante Situationen definiert werden, damit die Handlungsfelder aus dem RLP konkretisiert werden. Schullehrpläne sollten entsprechend für jede Situation eine Beschreibung sowie eine Analyse der Ressourcen (inkl. Wissen) liefern. Eventuell könnten bedeutende übergreifende Situationen im RLP festgehalten werden, die dann lokal in den Schullehrplänen präzisiert werden.

SBV fordert, dass der Abschnitt zu den Kompetenzen aus dem Lernbereich Gesellschaft in seiner fachlichen Tiefe analog zum Lernbereich Sprache und Kommunikation angepasst wird. Zudem schlägt er eine redaktionelle Anpassung vor, wonach dieser Lernbereich die Lernenden auch zur Bewältigung von Lebenssituationen und von damit verbundenen komplexen Problemstellungen befähigt. Für **SAV**, **sgv** ist der Begriff «Alltagssituationen» mit «Lebenssituationen» zu ersetzen, da einige solcher Situationen im Alltag der Jugendlichen noch nicht relevant sind oder sie betreffen nicht per sé den Alltag, sind jedoch gleichwohl wichtig (politische Abstimmungen finden auch nicht jeden Tag statt).

bTG macht Vorschläge dazu, wie die als zu allgemein beurteilten Definitionen der Schlüsselkompetenzen und auch die Kompetenzen zum Lernbereich Sprache und Kommunikation (mit Angaben zum Sprachniveau) präziser definiert werden können.

BB Winterthur macht geltend, dass die Definitionen der Schlüsselkompetenzen einem traditionellen Weltbild entsprechen und mit einer Form von Kollaboration und Co-Agency sowie mit einem Hinweis auf Abhängigkeiten ergänzt werden sollen. Zudem können Schlüsselkompetenzen nie ganz kontextunabhängig sein.

BFS Winterthur A weist darauf hin, dass die integrierte Allgemeinbildung nicht ausreicht, um einerseits Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, andererseits auch Kompetenzen aus den Lernbereichen Sprache und Kommunikation und Gesellschaft «berufsunabhängig» zu fördern.

gibb Bern bemängelt, dass nicht sofort und ausreichend klar erwähnt wird, dass die Lernbereiche Sprache und Kommunikation und Gesellschaft vernetzt unterrichtet werden müssen und schlägt vor, die Grafik auf S. 8 RLP entsprechend zu ergänzen.

GRÜNE weisen auf die Herausforderungen, die die ausgewählte Kompetenzorientierung mit sich bringt (konstruktivistische Didaktik, Interdisziplinarität, thematischer Unterricht beim gleichzeitigen Aufbau der Kompetenzen der beiden Lernbereiche), die die Lehrkräfte nur mit einer entsprechenden Aus- oder Weiterbildung bewältigen können, wofür die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Gemäss **Swissmem** sollten die Schlüsselkompetenzen, insbesondere im Lernbereich Gesellschaft, konkretisiert werden, dies mit der Zuschreibung einer grösseren Bedeutung für das unternehmerische Denken und Handeln sowie der Berücksichtigung von Themenbereichen wie Arbeitsrecht, Aussenhandel (inkl. Dessen Bedeutung für den Wohlstand der Schweiz), Staats- und Kantonssteuern (inkl. Ausfüllen einer Steuererklärung), Versicherungsrecht (Personen-/Haft-/weitere Versicherungen) sowie Elemente der Altersvorsorge.



SDV moniert, dass die Themenwahl im RLP vielfach nicht aktuell ist und den aktuellen Gegebenheiten anzupassen ist.

SUFFP erachtet es als inakzeptabel, dass die Allgemeinbildung einer gemässigt konstruktivistischen und interdisziplinären Didaktik folgt. Sie möchte wissen, was unter einer «gemässigt konstruktivistischen Didaktik» zu verstehen ist, warum die Allgemeinbildung einem konstruktivistischen Ansatz folgt und ob die interdisziplinäre Didaktik Aspekte- oder fächerübergreifend zu verstehen ist.

TI, H+, OdASanté, SUFFP stehen dem Begriff «Vermittlung» kritisch gegenüber und weisen auf die bidirektionale Natur des Prozesses hin, was sowohl die Vermittlung durch die Lehrperson als auch die Aufnahme beziehungsweise das Erlernen seitens der Lernenden beinhaltet. Aus diesem Grund schlagen sie vor, die «Vermittlung der Allgemeinbildung» zu überprüfen und neu zu definieren. **TI** macht weitere redaktionelle oder sprachliche Verbesserungsvorschläge auf Italienisch.

H+, OdASanté bitten um eine Ergänzung bezüglich des Verhältnisses zwischen dem ABU, dem BKU und dem Sportunterricht. Zudem sind sie der Ansicht, dass der RLP auch im Lernbereich Gesellschaft zwingend Kompetenzen definieren soll. Diese Aufgabe an die Schulen zu delegieren, wäre nicht legitim; es wäre ausserdem inkonsistent mit der erklärten Absicht der Revision sowie mit dem Aufbau des RLP, der die «Schlüsselkompetenzen» und die Kompetenzen im Lernbereich Sprache und Kommunikation präzise definiert. Der RLP hätte damit die grundlegendste Steuerungsfunktion eines Lehrplans nicht erfüllt. Sie schlagen vor, die Kompetenzen als Bewältigung von Alltagsherausforderungen zu beschreiben.

BFS Winterthur S plädiert für die Berücksichtigung von prozeduralem Wissen bei der Definition der Kompetenzorientierung in der Vermittlung der Allgemeinbildung und ergänzt: «Der Grad des kompetenten Handelns unterscheidet sich durch die Zunahme von Fakten-, Konzept-, Handlungs- und Prozesswissen...»

alv, LCH sind der Ansicht, dass die Didaktik nicht enger vorgegeben werden sollte – die Lehrpersonen sollen die Didaktik situativ selbst entscheiden können. **alv** wünscht sich eine Jahrespromotion für Berufsfelder, die nur eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung vorsehen.

JU stellt fest, dass eine erhebliche Anpassung der aktuellen Praxis bedingt, wenn die Allgemeinbildung kompetenz- und themenorientiert unterrichtet werden soll. Dies wiederum erfordert eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen. Die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB) soll ein entsprechendes Angebot aufbauen.

alv bemängelt, dass die durch den alten RLP gewährten Freiheiten für die Berufsfachschulen in der Organisation des ABU nicht mehr erwähnt werden und empfiehlt, sie wieder aufzunehmen.

4.2.3 Berücksichtigung des Wandels

BB Winterthur verlangt eine Klärung der Kategorien der transversalen Themen und Megatrends und deren Inhalten. Sie bemängelt zudem, dass die Berücksichtigung des Wandels in den Aspekten und den Schlüsselkompetenzen zu wenig erwähnt wird.

Aus Sicht von **H+, OdASanté** beschreibt dieser Abschnitt ausschliesslich Gemeinplätze oder Selbstverständlichkeiten für jeden State-of-the-Art-Unterricht und kann ersatzlos gestrichen werden. Dies gilt auch für die Darstellung, die man fälschlicherweise so deuten könnte, dass die Berücksichtigung des Wandels nur durch die Schlüsselkompetenzen «hindurch» in den Kompetenzen der beiden Lernbereiche erfolgen kann.



Für **BFS Winterthur A** widerspricht die Berücksichtigung des Wandels dem Konzept des integrierten ABU diametral. Denn genau dieser Aspekt zeigt klar, dass das Fach ABU einen weit umfassenderen Auftrag hat als nur die Unterstützung der Berufskunde. Im Rahmen des BKU können die aktuellen und globalen Veränderungen nicht erfasst werden.

GE macht einen konkreten Textvorschlag. Il propose d'ajouter une perspective historique et géographique qui permet aux personnes en formation de mesurer l'importance de des mégatendances et d'en saisir les enjeux.

JU stellt fest, dass aufgrund der wachsenden Bedeutung der Digitalisierung in der Allgemeinbildung zielgerichtete Schulungen oder Weiterbildungen für die Lehrpersonen erforderlich sein könnten.

SWR wünscht, dass seine Bemerkungen zu den Schlüsselkompetenzen auch in die Abbildung fließen, und empfiehlt eine entsprechende Präzisierung..

TI, SUFFP machen Vorschläge für redaktionelle Anpassungen des ersten beziehungsweise letzten Absatzes des Abschnitts 2.4.

SG bringt eine sprachliche Verbesserung ein.

4.3 Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Gemäss **BBZ SH, BBZB Heimbach LU, BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, SVABU, SFG Bern-Biel** ist die Benennung der zwölf Schlüsselkompetenzen, die anspruchsvoll sind, eine gute Richtschnur für den Unterricht, der lebenslanges Lernen anstrebt. Für **BE** ist die konsequente Benennung im RLP und die explizite Verknüpfung mit der Schlussarbeit eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Angabe von vielen unterschiedlichen Selbst-, Sozial-, Methoden- und Portfolio-Kompetenzen im Unterricht beziehungsweise in den Schullehrplänen. Gemäss **BCH, LCH** braucht es jedoch auch konkrete Vorgaben für die Entwicklung von Schullehrplänen, die die Schlüsselkompetenzen ersichtlich und messbar in Handlungskompetenzen aus den beiden Lernbereichen einbetten.

SVMEP salue le fait nouveau d'introduire des compétences-clés indiquant à la fois le sens de la culture générale et un consensus sur sa définition. Pour **SVMEP** le choix des compétences-clés en lien avec la numérisation, le développement durable et l'équité est discutable. La numérisation imposée comme élément propre de la culture générale, perd son caractère d'outil de facilitation à la transmission des compétences pour devenir un contenu idéologique imposé, le développement durable donne du sens à la responsabilité commune vis-à-vis d'un avenir social, si tant est que son contenu conserve une approche qui intègre des perspectives polysémiques et l'équité est un principe propre à la justice, qui, hors de ce champ, peut devenir très problématique, notamment s'il se substitue au cadre plus général du régime démocratique ou s'il en fait perdre de vue l'importance dans d'enseignement de la culture générale. Pour **SVMEP**, le premier paragraphe en 3.2. du PEC est incompréhensible en l'état et que les points 3.3.8 (résilience), 3.3.10 et 3.3.11 sont très problématiques et relèvent plus de la subordination au travail que d'éléments de pédagogie propre au développement intellectuel de l'apprenti ou de l'apprenti.

SBV begrüsst ebenfalls die Förderung von transversalen Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen durch den ABU, fordert jedoch eine Präzisierung deren Formulierung sowie eine Abgleichung der Schlüsselkompetenzen mit der Sekundarstufe I.



DIY, IG UNBB, SAV, sgv stellen fest, dass im RLP, im RLP Berufsmaturität und in den Bildungsplänen der Berufe unterschiedliche Kompetenzmodelle verwendet werden. **DIY, IG UNBB** verlangen zudem eine Abstimmung der Kompetenzen auf die einzelnen Niveaus der zwei- und dreijährigen beruflichen Grundbildungen.

BBZG Sursee ist der Meinung, dass die Schlüsselkompetenzen nur zum Teil dem 4K-Modell des Lernens entsprechen und verlangt einen Abgleich mit diesem Modell.

SUFFP weist auf grosse Überschneidungen von gewissen Schlüsselkompetenzen mit den Kompetenzen aus Sprache oder Gesellschaft (z.B. Schlüsselkompetenz 3.3.9) hin und verlangt eine Klärung, ob und wie Schlüsselkompetenzen bei der didaktischen Umsetzung des ABU notwendig sind und wie die Abgrenzung zu den Kompetenzen aus den Lernbereichen Gesellschaft und Sprache und Kommunikation ist.

TI macht redaktionelle sowie sprachliche Verbesserungsvorschläge zur Erläuterung der Funktion von Schlüsselkompetenzen und verlangt eine Erklärung des Begriffs «Spiralcurriculum» (auf Italienisch mit «didattica a spirale» übersetzt). Er schlägt zudem eine Umformulierung auf Italienisch der Beschreibungen in der Spalte «Kontextualisierung der Schlüsselkompetenzen» der Übersicht der Schlüsselkompetenzen in Abschnitt 3.3 vor, liefert ein Beispiel für die Schlüsselkompetenz 3.3.2 und verbessert die Übersetzung von der Schlüsselkompetenz 3.3.6. Schliesslich wünscht er sich ein Literaturverzeichnis für Schlüsselkompetenzen. Er macht ausserdem sprachliche und zum Teil redaktionelle Verbesserungsvorschläge zu den Schlüsselkompetenzen 3.3.7, 3.3.9, 3.3.10 und 3.3.11.

S'appuyant sur le fait que les écoles et, au sens large la société, se dirigent de plus en plus vers le numérique et que, par ailleurs, le travail final peut prendre diverses formes, dont celle des multimédias, le canton de **FR, TRBS, SDK** estiment que le PEC ne met pas assez l'accent les compétences numériques proposent d'ajouter une compétence-clé supplémentaire dans ce sens.

Mit einer ähnlichen Begründung machen sich **AG LMT, PBS, Strickhof** für eine grössere Gewichtung des Themenfelds «Social-Media-Konsum» stark. **SWR** schlägt eine Ergänzung der Kompetenzen zur zeitgemässen Nutzung der IKT-Anwendungen sowie zum kritischen Umgang mit KI-Anwendungen vor.

NE juge certaines compétences-clé pas assez concrètes ou trop ambitieuses et recommande de revoir la formulation des compétences-clé 3.3.3, 3.3.4, 3.3.7, 3.3.9, 3.3.11, 3.3.12.

Les VERTES saluent la mention explicite de la santé mentale dans la description de la compétence clé 3.3.8. car il est primordial d'acquérir dès cette âge les compétences nécessaires pour prendre soin de sa santé mentale et savoir quand et où demander de l'aide.

GFCH empfiehlt eine Ergänzung der Schlüsselkompetenz 3.3.8 durch Erwähnung der Ressourcenstärkung und Selbstwirksamkeit zum Aufbau der physischen und psychischen Gesundheit. **SWR** empfiehlt, die Erwähnung des Aufbaus physischer und psychischer Gesundheit aus der Schlüsselkompetenz 3.3.8 zu streichen.

BB Winterthur bemängelt eine willkürliche Auswahl der Schlüsselkompetenzen ohne Angabe von Quellen. Neben digitaler Anwendungskompetenzen vermisst sie weitere grundlegende Schlüsselkompetenzen, beispielsweise Stärkung der Persönlichkeit, Umgang mit Aufmerksamkeit/Ablenkung, Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit usw. Sie macht einen Textvorschlag.

SG nimmt eine sprachliche Korrektur bei der Schlüsselkompetenz 3.3.9 vor.



LBZ, profunda, SK BSLB, VBB empfehlen, die Förderung der Laufbahngestaltungskompetenzen im Abschnitt 3.2 explizit zu erwähnen, da sie die Grundlage für lebenslanges Lernen darstellen. Sie verweisen auf einen Bericht der Universitäten Bern und Lausanne im Auftrag der Schweizerischen Konferenz für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung und machen einen konkreten Textvorschlag für eine neue Schlüsselkompetenz 3.3.13.

AR, BBZ Herisau zeigen sich sowohl in Bezug auf die Formulierungen der Schlüsselkompetenzen (sehr akademisch) als auch auf deren Umsetzung skeptisch. Sie befürchten zudem die Gefahr von Subjektivität bei der Bewertung.

H+, **OdASanté** schlagen die ersatzlose Streichung des ganzen Kapitels 3 vor.

4.4 Lernbereich Sprache und Kommunikation

H+, **OdASanté** begrüßen die Konkretisierungen gegenüber dem bisherigen RLP und stellen fest, dass im Lernbereich Sprache und Kommunikation die Absicht der Revision grösstenteils erfüllt wurde. Sie bemängeln, dass die ausgewiesenen Kompetenzen keine Angaben zu einem bestimmten Niveau enthalten und machen einen konkreten Textvorschlag. Auch **BS, bTG** vertreten die Meinung, dass der Passus mit dem Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu kurz gehalten ist und sie wünschen sich Angaben zu angestrebten Zielen des Sprachniveaus.

BBZ SH begrüsst die Betonung der Sprach- und Kommunikationskompetenzen als zentrale Elemente der Allgemeinbildung und schätzt den Bezug zum GER und die umfassende Förderung von rezeptiven, produktiven und interaktiven Sprachhandlungen. **BBZG Sursee** ist der Ansicht, dass die Kompetenzen vollständig aufgeführt und verständlich sind.

VöV betont die Wichtigkeit von Sprachkompetenzen in der jeweiligen Landessprache und der Vermittlung von transversalen Kompetenzen für die öV-Branche. Er fordert, dass Raum für die Förderung der weiteren Landessprachen respektive für Fremdsprachen erhalten bleibt für diejenigen beruflichen Grundbildungen, die dies erfordern. ABU und BKU sollen also auch im Bereich der praxis- und berufsorientierten Vermittlung von Fremdsprachen stärker zusammenarbeiten.

TI plädiert für eine Ergänzung vom ersten Absatz im Kapitel 4 in dem Sinne, dass der Mensch durch die Sprache die Wirklichkeit einerseits erschliesst und sie andererseits aufbaut. Für eine bessere Verständlichkeit schlägt er eine Umformulierung von Abschnitt 4.2 vor und betont dabei, dass der Aufbau der Sprachkompetenzen transversal erfolgt.

Gemäss **BFS Winterthur A** büssen Sprachkompetenzen an Wert ein, wenn sie vorwiegend im beruflichen Umfeld und mit berufsspezifischen Themenbereichen trainiert werden; sie fordert, dass die Lernenden im Rahmen des ABU die Möglichkeit haben, sich gedanklich und somit auch sprachlich mit gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen.

Selon **TRBS** le renforcement du domaine de compétence « Langue et communication » est un peu trop timoré. Plus de témérité et l'intégration plus marquée des nouvelles compétences numériques dans ce domaine aurait été intéressant. **FR, TRBS** et **SDK** proposent de compléter les ch. 4.1 (**FR**) ainsi que 4.2 et 4.3 (**FR, TRBS** et **SDK**) pour y intégrer la prise en compte de l'évolution numérique de la société et donc des contenus numériques. **BB Winterthur** verlangt seinerseits, dass der ganze Lernbereich Sprache und Kommunikation (Kap 4) zwingend unter prominentem Einbezug von KI/digitalen Kompetenzen überarbeitet wird. Es macht ebenfalls Vorschläge für eine bessere Verständlichkeit von Kap. 4.2.



SWR schlägt Konkretisierungen vor bei der medienabhängigen Kommunikationskompetenz, beim Umgang mit KI-gestützten Geräten sowie beim Umgang mit einer Sprache, die man nicht aktiv erworben hat, und somit bei Übersetzungstools.

VS propose d'inclure un critère d'auto-évaluation à l'écrit et à l'oral, qui répondrait à la compétence-clé 3.3.2 (p. 8 « se fixer des objectifs, de les évaluer et d'adopter un comportement adaptatif »).

SVMEP déplore la perte de l'aspect « Compréhension » en Langue et Communication. Il estime que ce terme mérite une place centrale dans un PEC de culture générale. En effet, comprendre, c'est aborder et exprimer de manière holistique des éléments de réalités culturelles et sociales, et c'est également autoriser des synthèses, en complément et en coordination avec l'esprit critique et d'analyse, retenu par le nouveau PEC.

SUFFP lobt, dass Interaktion für den Aufbau von Sprach- und Kommunikationskompetenzen als wesentlich betrachtet wird, vermisst jedoch die Erwähnung von kooperativen Interaktionen in der Tabelle in Abschnitt 4.3 und plädiert für eine Ergänzung in diesem Sinne. Sie wünscht sich zudem einen theoretischen Referenzrahmen für die festgelegte Taxonomie, ein solcher wäre bei der Erarbeitung der Schullehrpläne und der Unterrichtsplanung nützlich.

BE, BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, SDK, SFG Bern-Biel, SVABU, TRBS beurteilen die Übersicht der Sprach- und Kommunikationskompetenzen als umfassend und umsetzbar, haben aber Fragen zu deren Verbindlichkeit. Sie würden eine Konkretisierung der kommunikativen und sprachlichen Konventionen und Normen begrüßen.

FR, TRBS et **SDK** proposent une phrase pour indiquer que les éléments du tableau sont des suggestions pédagogiques et non des contenus obligatoires, en considération que certains contenus paraissent difficiles ou inadéquat pour certains types d'élèves. Pour la même raison ou pour un manque de précision, **VD** souhaite le réexamen du tableau.

Für **ZG** ist unklar, ob die Aufzählung der Sprachkompetenzen in der Tabelle verbindlich und vollständig ist. Seiner Ansicht nach sind es zu viele Kompetenzen, insbesondere für dreijährige berufliche Grundbildungen. Er macht deshalb einen Vorschlag: Mindestens zwei verschiedene Kompetenzen aus jeder Sprachhandlung sind in jedem Lehrjahr zu vertiefen.

TI schlägt eine neue Formulierung und einen neuen Titel für den Abschnitt 4.3 vor, um den Abschnitt verständlicher zu gestalten und die darauffolgende Tabelle besser einzubetten und zu erläutern. Er bemerkt zudem, dass mündliche und schriftliche, jedoch keine interaktiven Sprachhandlungen erwähnt sind. **Er** merkt an, dass im italienisch-sprachigen Raum Texttypen gewöhnlich anhand ihres Erarbeitungszwecks (Beschreibung, Erläuterung, Argumentation, Regulierung) und anhand von Textarten und Textunterarten (Brief, Geschäftsbrief usw.) klassifiziert werden. Er empfiehlt, diese Klassifizierung in der Tabelle einzuhalten. Er macht ausserdem Verbesserungs- und Ergänzungsvorschläge in Bezug auf die in der Tabelle aufgelisteten Kompetenzen und verwendete Terminologie.

4.5 Lernbereich Gesellschaft

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, SFG Bern-Biel, SVABU sind der Ansicht, dass sich die Aspekte im alten RLP bewährt haben und durch die Handlungsfelder konkretisiert und eingegrenzt werden, was einen curricularen Aufbau mit lebensnahen Lehr- und Lernprozessen fördert. **SG** begrüsst den Verzicht auf konkrete Bildungsziele zugunsten von Handlungsfeldern.



BBZ SH bewertet verschiedenes positiv, so die detaillierte Beschreibung der acht Aspekte des Lernbereichs Gesellschaft und deren Relevanz für die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Förderung interdisziplinärer Problemlösungsansätze und die themen- und handlungsorientierte Vermittlung von Kompetenzen.

H+, OdASanté stellen fest, dass die Auswahl der Aspekte unverändert geblieben ist und dass die Aspekte versuchen, die wichtigsten Disziplinen als Blickwinkel in den RLP einzubringen. Welche Disziplinen jedoch wichtig sind, ist nicht eindeutig zu beantworten. Sie verlangen deshalb, dass die Auswahl der Aspekte begründet wird und Kompetenzen als Bewältigung von bestimmten Alltagsherausforderungen definiert werden.

DIY, IG UNBB weisen darauf hin, dass die Aspekte unverändert geblieben sind, was zur Übernahme von alten Inhalten führen könnte. Wiederum sind die Leitgedanken sehr breit formuliert, so dass die Gefahr besteht, dass die Kompetenzen für die Schullehrpläne sehr unterschiedliche formuliert werden. Sie empfehlen zudem eine klare Angabe der Kompetenzen, die pro Niveau – zwei-, drei- und vierjährige berufliche Grundbildungen – entwickelt werden, dies auch zur besseren Unterstützung der Berufskennntnisse.

SAV, SBV, sgv beklagen eine ungenügend klare Formulierung der Zielhorizonte und Kompetenz durch die Lernziele in den acht Aspekten. **SBV** vermisst eine Abgleichung mit den bereits auf der Sekundarstufe I geforderten Kompetenzen (Doppelspurigkeit), **SAV, SBV, sgv** vermissen Lernziele in den acht Aspekten zur Befähigung der Lernenden bezüglich des Arbeitsrechts, der Staats-/Kantonssteuern (Ausfüllen einer Steuererklärung), des Versicherungsrechtes (z.B. Personen-/Haftpflucht- und Arbeitslosenversicherung) und im Bereich der Altersvorsorge. Gemäss **SAV, sgv** sollte auch dem unternehmerischen Denken und Handeln eine grössere Bedeutung zukommen. **SAV, SBV, sgv** verlangen deshalb eine grundlegende Überarbeitung des Lernbereichs Gesellschaft in diesem Sinne.

Gemäss **FR, TI, SDK, SUFFP, TRBS** ist die Bezeichnung «Champs d'action» / «Handlungsfelder» / «Ambiti d'intervento» eine unnötige Verkomplizierung, sie empfehlen den Begriff «Kompetenzen» und bei Bedarf eine kompetenz-konforme Umformulierung.

AG LMT, PBS, Strickhof merken an, dass der Lernbereich Gesellschaft durch die Ausformulierung der Leitideen und Handlungsfelder im Verhältnis zum Bereich Sprache und Kommunikation sehr ausführlich ist und schlagen eine auflistende Form der Leitidee- und Handlungsfelder pro Aspekt vor, um diese Ungleichbehandlung zu beheben.

SWR merkt zu Abschnitt 5.1 an, dass gemäss des Verweises auf Weinert der zusätzlich eingeführte Begriff «Fertigkeiten» entweder gelöscht oder ausgeführt werden sollte. In Bezug auf Abschnitt 5.2 weist er darauf hin, dass bei den Schlüsselkompetenzen ein Spiralcurriculum Sinn macht und empfiehlt die Streichung der thematischen Orientierung. **H+, OdASanté** empfehlen zu erwähnen, dass die Kompetenzen im Lernbereich Gesellschaft nur zusammen mit Sprach- und Kommunikationskompetenzen aufgebaut werden können. **DIY, IG UNBB** bedauern die zu hohe Flughöhe und Unklarheit des Abschnitts 5.2, was eine Vereinheitlichung der kantonalen Schullehrpläne und deren Umsetzung verunmöglicht. **TI** macht sprachliche Verbesserungsvorschläge zu den Abschnitten 5.1 und 5.2.

kfmv verlangt eine genauere Definition der Kompetenzen im Bereich Wirtschaft.

BBZG Sursee schlägt vor, für den Lernbereich Gesellschaft konkrete überfachliche Kompetenzen aufzulisten, beispielsweise Reflexion, Kreativität, Gesundheitskompetenz, Präsentationskompetenz, Organisationskompetenz usw.



BFS Winterthur A vermisst Inhalte zu den Aspekten Technologie, Ethik, Identität und Sozialisation. Sehr knapp und oberflächlich vertreten ist der Aspekt Recht. Der Aspekt Kultur ist nur in Form von Kunst vertreten, weggefallen sind die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen. Beim Aspekt Politik sind zwar sehr viele Leistungsziele enthalten, diese sind aber innerhalb der effektiv zur Verfügung stehenden Lektionenzahl nicht vertieft bearbeitbar beziehungsweise es fehlt der Spielraum, um auch aktuelle Ereignisse sinnvoll einzubeziehen und zu diskutieren. Bei den Handlungskompetenzbereichen (HKB) A, B, C und D handelt es sich um berufsspezifische Inhalte. ABU-Themen wie Ökologie sind teilweise auch Inhalte in den HKB, aber immer mit dem Fokus auf den Beruf.

JU demande l'introduction d'un champ d'action « histoire fédérale et locale » dans l'aspect culture. **Les VERT-E-S** déplorent le fait que dans le descriptif des huit aspects du domaine « Société » il n'est nulle part fait allusion à la considération critique des différentes conceptions religieuses du monde et que cela ne tient pas compte du fait que l'appartenance religieuse est une composante de l'identité, avec une influence sur le positionnement éthique ainsi que sur la culture.

Par rapport à 5.3.1 **VS** constate une confusion entre éthique et morale.

Par rapport à 5.3.2 **SVMEP** observe que l'aspect « Identité et socialisation » revêt une approche psychologisante, donne une définition univoque et peu scientifique de la socialisation, échappant à la question centrale des déterminations sociales, si importante pour que l'apprentie ou l'apprenti, en tant que personne, se comprenne, apprenne et évolue. **NE** recommande de renforcer les éléments liés à la socialisation ou de modifier le titre de l'aspect et de clarifier sa focalisation sur l'identité. **Les VERTES** demandent un langage inclusif et l'utilisation de formulations épiciènes, si possible, et proposent de remplacer "homme" par "être humain" (et cela aussi sous 5.3.3). **LBZ, profunda, SK BSLB, VBB** empfehlen, auf die Wichtigkeit der Laufbahngestaltungskompetenzen beim Aspekt «Identität und Sozialisation» hinzuweisen und machen einen konkreten Textvorschlag. **SWR** schlägt zwei Ergänzungen vor, um auf das Umfeld "in der realen wie der virtuellen Welt" und auf Gewaltformen "offline und online" hinzuweisen.

Zu Aspekt 5.3.3 empfiehlt **SWR** ein Überdenken der Beschreibung von Kultur in Bezug auf einen möglichen Wandel durch den Einfluss von KI.

Zu Aspekt 5.3.4 empfiehlt **SWR**, die Themen Biodiversität und Ernährungssicherheit aufzugreifen. **NE** hält fest, dass die Benennung von ökologischer Kompetenz in Widerspruch zur Formulierung anhand von Aspekten steht und verlangt eine terminologische Klärung. **SAV, SBV, sgv, Swissmem** empfehlen, die Kompetenzen im Bereich der Ökologie nach den 17 UNO-Zielen für Nachhaltige Entwicklung auszurichten, da diese von vielen Unternehmen als Orientierungs- und Strategierahmen verwendet werden. **Swissmem** verlangt, dass dabei faktenbasiert, unideologisch und mit Verweis auf den Beitrag durch den technologischen Fortschritt unterrichtet wird.

Zu Aspekt 5.3.5 hält **HSNW** fest, dass die Beschreibung im Bereich «Politik» eine Mischung aus Beschreibungen, was die politischen Anforderungen an Bürgerinnen und Bürger sind, und Andeutungen von Lernzielen enthält. Eine konkrete Ausformulierung von Lernzielen fehlt, dies wäre jedoch von einem steuerungswirksamen Curriculum zu erwarten. **HSNW** macht konkrete Änderungsvorschläge, um den Wert der individuellen Freiheit in pluralistischen Gesellschaften zu berücksichtigen und um politische Partizipation durch eine positive Formulierung und unter Erwähnung ihrer unterschiedlichen Formen ins Zentrum zu rücken. Sie macht zudem Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Leitgedanken Partizipation und Eigenerfahrung und zahlreiche weitere redaktionelle Empfehlungen, unter anderem zur Beschreibung der Handlungsfelder.



SAV, SBV, sgv verweisen darauf, dass es das Ziel der Politikdidaktik ist, Lernende zu befähigen, am politischen Prozess teilzunehmen. Wichtiger als explizit auf politische Ereignisse einzugehen ist es, dass die Jugendlichen lernen, wie sie sich bei politischen Fragestellungen gründlich informieren und sich eine eigene Meinung bilden und damit bewusst politische Entscheidungen fällen und aktiv am politischen Prozess beteiligen können: ein konkreter Anpassungsvorschlag liegt vor.

SWR empfiehlt, unter Aspekt 5.3.5 die Möglichkeiten neuer Technologien zur Beeinflussung respektive Manipulation aufzunehmen.

BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee empfehlen die Aufnahme von zwei neuen Handlungsfeldern zu historischen Ereignissen und zu den wichtigsten internationalen Organisationen, ein Textvorschlag liegt vor.

HSNW vermisst bei Aspekt 5.3.6 die Erwähnung der Menschenrechte und macht weitere Ergänzungsempfehlungen.

SWR wünscht sich bei Aspekt 5.3.7 eine systemische Neubewertung der Leitgedanken und macht einen Verbesserungsvorschlag. Er macht zudem einen konkreten Änderungsvorschlag zu den Handlungsfeldern. **HSNW** bringt einige Ergänzungen zu Chancen und Risiken von künstlicher Intelligenz und maschinellem Lernen ein.

LBZ, profunda, SK BSLB, VBB empfehlen bei Aspekt 5.3.8 eine Ergänzung, um auf die Wichtigkeit der Laufbahngestaltungskompetenzen hinzuweisen, ein konkreter Vorschlag liegt vor.

4.6 Qualifikationsbereich Allgemeinbildung

H+, OdASanté empfehlen die Streichung des Ausdrucks «(...) der meisten beruflichen Grundbildungen» aus der Definition des Qualifikationsbereichs Allgemeinbildung.

BBZ SH äussert sich positiv zur Schlussarbeit als Nachweis für die erworbenen Kompetenzen sowie zur prozessorientierten Erstellung der Schlussarbeit. Auch **BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, gibb Bern, SVABU, SFG Bern-Biel** befürworten den Wegfall der Schlussprüfung. **VöV** unterstützt die Konzentration auf die Schlussarbeit und deren Erweiterung durch Präsentation und ein vertiefendes Gespräch, da dadurch Formen geschult werden, die näher an den künftig verlangten Kompetenzen und am Arbeitsmarkt sind.

BZ Rorschach-Rheintal bemängelt, dass keine Begründung zur Abschaffung der Schlussprüfung geliefert wurde und drückt seine Sorge darüber aus, dass ohne Schlussprüfung das Leistungsniveau sinkt und der Druck auf Erfahrungsnote und Schlussarbeit steigt. Es schlägt zudem eine Anpassung der Gewichtung (2/3 Erfahrungsnote, 1/3 Schlussarbeit) vor.

BBZB Heimbach LU hält fest, dass die Rundung auf halbe Noten ungenau ist und wünscht eine Rundung auf die Zehntelnote.

TI macht sprachliche Verbesserungsvorschläge zu Kapitel 6.

BCH, LCH merken an, dass nebst der verrechneten Endnote in Allgemeinbildung auch die Resultate gesplittet nach den Lernbereichen ersichtlich bleiben sollten, um die Aussagekraft der Semesterzeugnisnoten (auch im Hinblick auf die Analyse von Unterstützungsbedarf für die Lernenden) hochzuhalten. **gibb Bern** spricht sich gegen eine separate Benotung der zwei Lernbereiche aus und macht einen alternativen Textvorschlag. **AG, BBZ Herisau** begrüßen grundsätzlich lernbereichsübergreifende



Leistungsbewertungen, diese sollten jedoch nicht zwingend vorgeschrieben sein, dies, um situativ Spielraum für Prüfungen zu einzelnen Themen und Lernbereichen zu gewährleisten, ein Änderungsvorschlag liegt vor. Gemäss **ZG** sind lernbereichsübergreifende Prüfungsformen nicht immer sinnvoll umsetzbar. Er unterstützt daher die Forderung nicht, bei jedem Leistungsnachweis eine Note in den Lernbereichen Gesellschaft sowie Sprache und Kommunikation zu generieren. **SG** erachtet die Formulierung zur lernbereichsübergreifenden Leistungsbewertung und Notengebung unklar und liefert einen konkreten Textvorschlag. **H+**, **OdASanté** unterstützen die Regelung in Abschnitt 6.1 nicht. Diese bringt keine Verbesserung. Sie verweisen auf ihre Rückmeldung zu den Art. 7 und 8 der Verordnung.

DIY, IG UNBB wünschen sich in Bezug auf das zu erarbeitende Produkt für die Schlussarbeit eine offene Formulierung, so dass auch der Bezug zum Beruf möglich ist.

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, gibb Bern, fbbe, SFG Bern-Biel, SVABU melden Bedenken an in Bezug auf den Umgang mit KI, dies aufgrund der breiten Palette an Umsetzungsmöglichkeiten für die Schlussarbeit. Sie wünschen hierzu eine Harmonisierung auf nationaler Ebene. Eine Reduzierung der Anforderungen – ein konkreter Vorschlag liegt vor – würde die Umsetzung erleichtern. **BCH** hält fest, dass der Verzicht auf eine Schlussarbeit in der zweijährigen beruflichen Grundbildung gemäss Verordnungsentwurf sowohl hinsichtlich der Durchlässigkeit als auch hinsichtlich der angestrebten Kompetenzorientierung nicht konsequent ist. **BCH** verweist zudem auf die Vorbehalte respektive ungeklärten Fragen betreffend die Schlussarbeit, die zu Art. 6 a–d des Verordnungsentwurfs beschrieben wurden. **BE** befürchtet in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten für die Schlussarbeit Beliebigkeit, fehlende Vergleichbarkeit und Uneinheitlichkeit, was der Chancengleichheit, dem einheitlichen Ressourceneinsatz und der Qualitätssicherung hinderlich sein könnte. Er plädiert für eine gute Balance verschiedener Ansprüche. **SUFFP** stellt eine hohe Flughöhe bezüglich der Anforderungen für die Erarbeitung der Schlussarbeit fest und empfiehlt die Festlegung der wesentlichen Merkmale (Stichworte: mediale Produkte, Kriterien für gesellschaftsrelevante Fragestellungen, Einsatz von KI, Originalität der Arbeit) der Schlussarbeit im RLP zugunsten der Erarbeitung der Schullehrpläne und einheitlicher Anforderungen.

NE partage le souci concernant le choix d'une question pertinente pour la société et demande une définition plus claire de cette notion qui risque d'être subjective.

Auch gemäss **TI** ist die gesellschaftsrelevante Fragestellung eine weitere Komplexitätsstufe für einige Lernende. Er empfiehlt ausserdem, zu präzisieren, wer die Begleitung der Schlussarbeit übernimmt und wer das Thema der Schlussarbeit auswählt. Bezüglich der Anzahl nachzuweisender Kompetenzen plädiert er für eine qualitative und nicht quantitative Anforderung sowie für eine Senkung der angeforderten Kompetenzen für Personen, die eine zweijährige berufliche Grundbildung ausserhalb eines geregelten Bildungsgangs absolvieren.

LU erachtet die Konzeption der Schlussarbeit als zielführend, die nachzuweisenden Kompetenzen sind jedoch sehr umfangreich, weshalb er eine Fokussierung auf weniger Kompetenzen empfiehlt. Er macht ausserdem geltend, dass nicht alle vierjährigen beruflichen Grundbildungen ein höheres Leistungsniveau ausweisen und daher die höheren Anforderungen bei der Schlussarbeit nicht immer realistisch sind.

BL verlangt eine Präzisierung dazu, wie und wo die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen bewertet werden. Er erachtet die numerische Nennung der Schlüsselkompetenzen für die Schlussarbeit je Niveau als sehr starr und empfiehlt eine Streichung. Er macht zudem einen Vorschlag zum Leistungsnachweis bei zweijährigen beruflichen Grundbildungen, falls bei einer Änderung der Verordnung die Schlussarbeit auch für zweijährigen beruflichen Grundbildungen zur Pflicht würde.



GE propose de supprimer le paragraphe relatif au travail final pour les AFP et remplacer le Travail final par la note mise par l'école, car en cas d'absence de notes d'expérience, les apprentis AFP de filière non réglementée ne seraient pas en mesure de répondre aux exigences d'inclure cinq compétences clés dans le travail final.

BBZB Bahnhof LU, BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee, BB Winterthur bewerten die Anforderungen an die Schlussarbeit (drei oder vier Aspekte, nachzuweisende Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen) als zu anspruchsvoll, die Regelung zudem als unklar und sehr komplex. **BB Winterthur** schlägt weiter eine flexible Handhabung der Vorgaben vor, nicht von der Dauer der Grundbildung, sondern vom Beruf oder von der Klassensituation abhängig ist. **BBZB Bahnhof LU, BBZG Sursee** liefern Vorschläge für eine Senkung der Vorgaben. Auch **BFS Lenzburg, SDK, TRBS** erachten die Vorgaben für die nachzuweisenden Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen als zu anspruchsvoll und machen einen konkreten Änderungsvorschlag. **SG** schlägt für die Schlussarbeit reduzierte Mindestvorgaben zu den Aspekten aus den Lernbereichen und keine Vorgabe zu den Schlüsselkompetenzen vor. **BS** plädiert aufgrund der Klassengrößen für die Erarbeitung der Schlussarbeit in Team, während Einzelarbeiten nur in Sonderfällen zugelassen werden sollen. Im Sinne der Umsetzbarkeit empfiehlt **ZG**, anstelle der Vorgabe von mehreren Aspekten des Lernbereichs Gesellschaft nur einen deutlichen Bezug zu einem der gesellschaftlichen Aspekte zu verlangen, ein Vorschlag liegt vor. **BZ Rorschach-Rheintal** weist darauf hin, dass die Ausrichtung der Schlussarbeit an den vorgegebenen Kompetenznachweis innovative Arbeiten ausschliesst und empfiehlt eine Ergänzung, um dies zu korrigieren. Sein Textvorschlag beinhaltet auch eine Senkung der Vorgaben.

H+, OdASanté schlagen mit einem konkreten Textvorschlag eine Ausgestaltung der Schlussarbeit als Kompetenznachweis vor, der sich auf die «privaten, gesellschaftlichen oder beruflichen Alltagsherausforderungen» anstelle der unklar definierten «gesellschaftsrelevanten Fragestellung» bezieht, den Umgang mit KI transparent regelt, die Bezüge auf die Schlüsselkompetenzen streicht, die multimediale Form sowie die Einzel- beziehungsweise Gruppenleistung zulässt. Diese Ausgestaltung würde die Festlegung von Kompetenzen in beiden Lernbereichen erfordern, um Bewertungskriterien für die Schlussarbeit darauf abstützen zu können.

AR, BBZ Herisau sind der Ansicht, dass die zwölf aufgeführten Schlüsselkompetenzen schwierig zu evaluieren und kaum messbar sind; sie sind zwar zu fördern, aber nicht zu bewerten. Aus diesem Grund sollte der Hinweis auf ihre Beurteilung im Qualifikationsverfahren («Aufgrund ihrer Relevanz [...]») ersatzlos gestrichen werden.

4.7 Schullehrplan

H+, OdASanté begrüßen das Bestreben, die Schullehrpläne stärker als bisher durch den RLP zu regeln. **BBZ SH** hält fest, dass die klare Strukturierung und Organisation des Unterrichts sowie die themenorientierte Gestaltung der Unterrichtseinheiten wesentlich für die Sicherstellung der Qualität und Konsistenz des ABU sind und bestätigt, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden und die Differenzierung nach den verschiedenen beruflichen Grundbildungen notwendig und sinnvoll sind. Für **BBZG Sursee** müssten Lernziele in den Lernbereichen Gesellschaft sowie Sprache und Kommunikation schon im Schullehrplan verknüpft werden.

BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee betonen, dass der Schullehrplan für die Lehrpersonen und für den Erfolg des ABU im konkreten Unterricht von zentraler Bedeutung ist. Deshalb kommen der Entwicklung und Überarbeitung des Schullehrplans eine hohe Bedeutung zu. **BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee, BCH, BFS Langenthal, fbbe, LCH, SFG Bern-Biel, SVABU** liefern einen Änderungsvorschlag («Die Kantone stellen den Berufsfachschulen ausreichende Ressourcen zur Verfügung für die Entwicklung/Überarbeitung der Schullehrpläne. Sie bieten fachliche Weiterbildung an und fördern



den Austausch unter den Schulen und mit dem EHB und den PH.») mit dem Hinweis, dass dieser Ressourcenbedarf den Kantonen bewusst gemacht werden muss.

gibb Bern verlangt eine Klärung der Rolle der Kantone und der einzelnen Schulen bei der Konzeption der Schullehrpläne und liefert einen konkreten Ergänzungsvorschlag.

NE recommande qu'un cadre clair concernant les moyens auxiliaires admis à la procédure de qualification du domaine de qualification « culture générale » soit inscrit dans le PEC, afin d'éviter des inégalités de traitement entre les cantons/écoles.

Bezüglich der Koordination mit dem Unterricht in den Berufskennnissen und mit anderen Lernorten will **SWR** diese Koordination als «unabdingbar» festhalten, während **SG** für deren Streichung plädiert, da dies im Ermessen der Lehrperson bleiben soll. **H+**, **OdASanté**, **SWR** machen auf die Konsistenz bei der Verwendung einiger Begriffe aufmerksam (Leitidee vs. Leitgedanke, Lerninhalte vs. Kompetenzen).

TI macht mehrere sprachliche Verbesserungsvorschläge zu den Abschnitten 7.1, 7.2 und 7.3. Er empfiehlt zu präzisieren (inkl. Literaturverweis), was unter einem spiralförmigen Curriculum zu verstehen ist, und worauf sich die Gleichgewichtung der Lerninhalte aus den Lernbereichen in Abschnitt 7.2. bezieht (Gewichtung der Noten, der eingesetzten Zeit oder weiteren Ressourcen usw.). Er möchte wissen, was mit Lernniveau in Abschnitt 7.3 gemeint ist: Geht es um das Lernpotenzial der Lernenden oder um ein taxonomisches Niveau? Bezüglich der Vorgabe, dass bis zum Ende der beruflichen Grundbildung alle Kompetenzen aufgebaut worden sein sollen, weist er darauf hin, dass keine Auflistung der Kompetenzen aus den Aspekten vorliegt die Vorgabe für die zweijährigen beruflichen Grundbildungen zu anspruchsvoll ist.

HotellerieSuisse begrüsst, dass der Komplexitätsgrad der Anforderungen zwischen der zwei-, drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildung differenziert ansteigt.

JU juge comme problématique la différenciation proposée entre les formations de 3 et 4 ans: cela ajoute de la difficulté inutile pour les formations de 4 ans, limite les regroupements de classes et empêche totalement les tronc communs, avec la conséquence d'une augmentation des coûts. Une proposition de texte a été fournie. **FER** remarque qu'il est courant que les personnes ayant débuté par une formation sur deux ans avec AFP aient des lacunes ou des difficultés d'apprentissage, principalement au niveau de la CG. Dans ce cas, il est essentiel de vérifier les acquis pour garantir une compréhension adéquate des concepts et des compétences à acquérir durant la suite de la formation. Par rapport à l'entrée directe en deuxième année, FER propose que la dispense soit réservée aux personnes qui commencent leur formation directement en deuxième année d'un programme de formation en trois ou quatre ans. Cela garantit que les apprenants ont déjà acquis une base solide en CG avant de bénéficier de la dispense.

H+, **OdASanté** verlangen eine Anpassung der Ausführungen über die Differenzierung, um die Auswirkungen auf das Qualifikationsverfahren zu berücksichtigen. Dabei sind die Kompetenzen für den Lernbereich Gesellschaft auch auszuweisen, nachdem sie auch für diesen Lernbereich definiert werden. **BB Winterthur** erachtet die Anforderungen für die Festlegung der Schullehrplanthemen als (zu) hoch und die Umsetzung als komplex. Ausserdem bemängelt sie, dass die Differenzierung zu quantitativ festgelegt ist und macht einen Vorschlag, um grössere Flexibilität bei zweijährigen beruflichen Grundbildungen zu gewährleisten. **gibb Bern** empfiehlt eine Ergänzung der Normen bei zweijährigen beruflichen Grundbildungen, da die Differenzierung zu den dreijährigen beruflichen Grundbildungen nicht klar beschrieben ist. **DIY**, **IG UNBB** schlagen als Änderung vor, dass die Schlüsselkompetenzen für zwei-



drei- und vierjährige berufliche Grundbildungen identisch sind, die einzelnen Handlungskompetenzen jedoch klar definiert werden. Sie sollten nicht pro Kanton definiert werden, wenn der ABU einheitliche Ziele und Inhalte umsetzen und die Durchlässigkeit bei einem Kantonswechsel gewährleistet sein soll.

4.8 Anhang

TI bekundet Mühe mit der Aufnahme der Megatrends in den RLP. Er stellt weiter fest, dass die aufgeführten Entwicklungen sehr zahlreich sind und es schwierig ist, dass die Lernenden alle erwähnten Kompetenzen aufbauen können, dies in Anbetracht ihres Alters und ihrer Merkmale. Er verlangt eine sprachliche Präzisierung im 1. Abschnitt.

FR apprécie particulièrement cet élément qui traduit les changements au sein de l'enseignement et de la société : « *Evolution technologique et transformation de la mobilité : ... Les compétences gagnent en importance face au simple savoir. Il s'agit avant tout d'être agile, de faire preuve d'adaptabilité et d'être à même d'appliquer des techniques de résolution de problème...* ». **NE** constate avec regret la disparition de l'histoire des aspects transversaux (aujourd'hui mégatendances) et recommande que cette notion soit intégrée dans le PEC. Pour **les VERTES** il est regrettable que l'égalité des genres ne soit mentionnée que dans l'annexe en tant que mégatendance (ce qu'elle est certainement). S'agissant d'une thématique transversale, elle devrait apparaître dans différents aspects du domaine « Société » : éthique, identité et socialisation, culture, politique et économie. Ils déplorent aussi que le passage sur la transformation démographique ne mentionne pas la dénatalité qui touche déjà la Suisse et qui aura des conséquences importantes sur la main d'œuvre sur le marché du travail. Pour finir, ils proposent une correction (p. 25) afin de respecter le langage épïcène.

gibb Bern bemängelt das Fehlen des historischen Blickwinkels und bittet um Aufnahme dieses Blickwinkels. Sie begrüsst die Berücksichtigung des Wandels (sehr sinnvoll), er sollte jedoch im Hauptteil und nicht im Anhang aufgeführt werden. Sie schlägt vor, dass der Titel «Ökologie (= schon als Aspekt genannt) und Klimawandel» mit «Nachhaltigkeit» ersetzt wird.

5 Weitere Bemerkungen zum Rahmenlehrplan

Die geplanten Leitdokumente zur Erhöhung der Qualität und der Verbindlichkeit in der Umsetzung sind für **SWR** ein zentraler Bestandteil der Revision. Er nimmt zur Kenntnis, dass die Aspekte und auch die Leitgedanken und Handlungsfelder im RLP bisher nur minim aktualisiert wurden (im Vergleich zu 2006). Umso wesentlicher ist es, die unabdingbaren Kompetenzen explizit und konkreter in den Leitdokumenten klar aufzuführen. Solche unabdingbaren (Teil-)Kompetenzen hat er für den Bereich Informations- und Kommunikationstechnik und Digitalität zusammengestellt. Die aufgeführten digitalen Mindestkompetenzen basieren auf einem Austausch mit Fachleuten im Jahr 2022 und wurden 2024 aktualisiert. Über sie sollten alle jungen Leute, unabhängig von ihrem Ausbildungsberuf, spätestens am Ende der Sekundarstufe II verfügen. Weil ein Teil der beschriebenen digitalen Kompetenzen in je nach Ausbildungsberuf unterschiedlichem Ausmass bereits im Betrieb, in den überbetrieblichen Kursen und/oder im BKU erworben werden, bestehen unterschiedliche «Kompetenz-Deltas», und es drängen sich für den ABU zur Lückenfüllung im Lernbereich Digitalität dem Ausbildungsberuf angepasste Kompetenzziele auf (periodisch zu überprüfen). Deshalb ist die enge Abstimmung von ABU und beruflicher Ausbildung an den drei Lernorten zentral.



Anhang 1: Liste der Vernehmlassungsteilnehmer

Im Bericht verwendete Abkürzungen	Teilnehmende (<i>Eingeladene in Fettdruck</i>)
Kantone und kantonale Konferenzen	
AG	Kanton Aargau
AI	Kanton Appenzell Innerrhoden
AR	Kanton Appenzell Ausserrhoden
BE	Kanton Bern
BL	Kanton Basel-Landschaft
BS	Kanton Basel-Stadt
FR	Kanton Freiburg
GE	Kanton Genf
GL	Kanton Glarus
GR	Kanton Graubünden
JU	Kanton Jura
LU	Kanton Luzern
NE	Kanton Neuenburg
NW	Kanton Nidwalden
OW	Kanton Obwalden
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SG	Kanton St. Gallen
SH	Kanton Schaffhausen
SO	Kanton Solothurn
SZ	Kanton Schwyz
TG	Kanton Thurgau
TI	Cantone Ticino
UR	Kanton Uri
VD	Kanton Waadt
VS	Kanton Wallis
ZG	Kanton Zug
ZH	Kanton Zürich
Politische Parteien	
FDP	Die FDP.Die Liberalen
GRÜNE	GRÜNE Schweiz
Mitte	Die Mitte
SP	Sozialdemokratische Partei der Schweiz
Gesamtschweizerische Dachverbände der Gemeinden, Städte und Berggebiete	
Keine Stellungnahmen eingegangen	



Wirtschaft	
AG LMT	Arbeitsgemeinschaft Lebensmitteltechnologie
APSEU	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Schmuck-Edelsteine-Uhren
APMöb	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Möbel
APParf	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Parfümerie
APSchuhe	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Schuhe
APTEx	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Textil
ARTISET	ARTISET (CURAVIVA, INSOS, YOUVITA)
ASMAS	Ausbildungs- und Prüfungsbranche Sportfachhandel Schweiz
BDS	Bildung Detailhandel Schweiz
BIKAS	Bildung Kaufleute Schweiz
CP	Centre Patronal
DIY	Ausbildungs- und Prüfungsbranche DO IT YOURSELF
FER	Fédération des Entreprises Romandes
H+	H+ Die Spitäler der Schweiz
HotellerieSuisse	HotellerieSuisse
IG UNBB	Interessengemeinschaft Unternehmen mit nationaler Berufsbildung
IGKG	Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung Schweiz
KFMV	Kaufmännischer Verband Schweiz
KV ZH/Winterthur	Kaufmännischer Verband Zürich und Kaufmännischer Verband Winterthur
OdASanté	Nationale Dach-Organisation der Arbeitswelt Gesundheit
OdA AgriAliForm	OdA AgriAliForm
Optikschweiz	Optikschweiz
ovap	Geschäftsstelle Branche Öffentliche Verwaltung
PBS	OdA Pferdeberufe Schweiz
SAV	Schweizerischer Arbeitgeberverband
SAVOIRSOCIAL	SAVOIRSOCIAL
SBC	Schweizerischer Bäcker-Confiseurmeister-Verband
SBV	Schweizerischer Baumeisterverband
SDV	Schweizerischer Drogistenverband
SGB	Schweizerischer Gewerkschaftsbund
sgv	Schweizerischer Gewerbeverband
SSO	Schweizerische Zahnärzte-Gesellschaft
svtb	Schweizer Verband der technischen Bühnen- und Veranstaltungsbranche
Swiss Banking	Schweizerische Bankiervereinigung
SWISS RETAIL	SWISS RETAIL FEDERATION
Swissmem	Swissmem
Travail.Suisse	Travail.Suisse
VBAO	Verein Berufliche Grundbildung Augenoptik
VBV	Berufsbildungsverband der Versicherungswirtschaft



VöV	Verband öffentlicher Verkehr
VSGP	Verband Schweizer Gemüseproduzenten
VSP	Verband Schweizer Papeterien Schweiz
VSSM	Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten
Bildungsbereich - Gesamtschweizerische und interkantonale Organisationen	
BCH	Dachverband Berufsbildung Schweiz
HSNW	Hochschulnetzwerk Fachdidaktik Politische Bildung
Kalaidos	Kalaidos Bildungsgruppe Schweiz
KSHW	Konferenz Schweizer Handelsschulen
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
SDK	Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen
SKKBS	Schweizerische Konferenz kaufmännischer Berufsschulen
SUFFP	Scuola universitaria federale per la formazione professionale, settore abilitazioni
SVABU	Schweizerischer Verband für allgemeinbildenden Unterricht
TR BS	Table Ronde Berufsbildender Schulen
Bildungsbereich - Regionalorganisationen	
ALV	Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
BB Winterthur	Berufsbildungsschule Winterthur, Fachamt ABU
BBZ Herisau	Berufsbildungszentrum Herisau, ABU-Team
BBZ SH	Berufsbildungszentrum des Kantons Schaffhausen
BBZ Weggismatt LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Weggismatt
BBZ Bahnhof LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Bahnhof
BBZ Heimbach LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Heimbach
BBZG Sursee	Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales Sursee, ABU-Team
BBZW Luzern-Sursee	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Luzern und Sursee
BFS Bülach	Berufsfachschule Bülach, Fachschaft Allgemeinbildung
BFS Davos	Berufsfachschule Davos
BFS Langenthal	Berufsfachschule Langenthal, Fachgruppe ABU
BFS Winterthur A	Berufsfachschule Winterthur, Allgemeine Abteilung
BFS Winterthur S	Berufsfachschule Winterthur, Abteilung Soziale Berufe, Fachgruppe ABU BFSW S
BFS Lenzburg	Berufsschule Lenzburg Fachgruppe Allgemeinbildung
bTG	Berufsorganisation der Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Thurgau
BVL	Berufsschullehrer*innenverein Luzern
BZ Interlaken	Bildungszentrum Interlaken bzi; Fachschaft ABU
BZ Rorschach-Rheintal	Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal



CEJEF JU	Centre jurassien d'enseignement et de formation
CFP Genève	Groupe d'enseignantes et d'enseignants de la Culture générale des CFP de Genève
fbbe	Fraktion Berufsbildung Bern
gibb Bern	gibb Berufsschule Bern
KV Chur	KV Wirtschaftsschule Chur
KV Luzern	KV Luzern Berufsfachschule
PK ABU ZH	Prüfungskommission Allgemeinbildung Zürich
SFG Bern-Biel	Schule für Gestaltung Bern und Biel
SFG Zürich	Schule für Gestaltung Zürich
Strickhof	Strickhof
SVMEP	Syndicat vaudois des maîtres de l'enseignement professionnel
TBZ	Technische Berufsschule Zürich
ZLB	Zürcher Verband der Lehrkräfte in der Berufsbildung
Weitere interessierte Kreise	
Bio Suisse	Bio Suisse
GFCH	Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz
hep Verlag	hep Verlag AG
LBZ	Laufbahnzentrum der Stadt Zürich
NGO	Bildungscoalition NGO
profunda	profunda-suisse, Fachverband der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
SK BSLB	Schweizerische Konferenz für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
VBB	Vereinigung der Fachpersonen der Berner Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
VPOD	Syndicat suisse des services publics
SWR	Schweizerischer Wissenschaftsrat
Privatpersonen	
Amrhein	Bruno Amrhein, SVABU-Mitglied
Atzenweiler	Andreas Atzenweiler, ABU-Lehrperson
Décorvet	Roger Décorvet, SVABU-Mitglied
Heini	Christine Heini, SVABU-Mitglied
Ittig	Simon Ittig, Fachschaftsleitung ABU
Kuoni	Konrad Kuoni, SVABU-Mitglied
Marxen	Henning Marxen, SVABU-Mitglied
Portmann	Roger Portmann, SVABU-Mitglied
Schneckenburger	Cordula Schneckenburger, SVABU-Mitglied
Tschenett	Armin Tschenett, ABU-Lehrperson
Wagner	Nicole Wagner, SVABU-Mitglied